



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación

Centro de Estudios de Posgrado
Y Formación Continua



Carrera de Posgrado: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales
(con mención en historia, geografía y educación ciudadana)
Plan de Estudios: Ord. C.S. UNCo. 0639/12
Sede: FACE - Cipolletti

Trabajo Integrador Final
“Futuros en movimiento en América Latina”



Imagen de tapa “Continente mestizo” de Oswaldo Guayasamín. Artista ecuatoriano

Autora: Prof. Fabiana Marcela Ertola

Director: Dr. Miguel Ángel Jara

-2015-

Trabajo Integrador Final
“Futuros en movimiento en América Latina”



Imagen de tapa “Continent mestizo” de Oswaldo Guayasamín. Artista ecuatoriano

Autora: Prof. Fabiana Marcela Ertola
Director: Dr. Miguel Ángel Jara
-2015-

INDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: Origen, justificación y contexto de la propuesta	9
1. Justificación, motivación y origen de la propuesta de enseñanza.....	10
2. Aspectos de innovación y relevancia de la propuesta de enseñanza.....	11
3. Contexto general: los rasgos de la época.....	14
3.1 Sobre el pensamiento.....	15
3.2 Sobre la democracia.....	17
3.3 Sobre la identidad.....	19
3.4 Sobre la temporalidad.....	20
4. Contexto específico: la localidad, la institución, el aula y el grupo-clase.....	22
CAPÍTULO 2: Fundamentos teórico-metodológicos	25
1. Fundamentos teóricos.....	26
1.1 Las finalidades en la enseñanza de la historia	26
1.2 ¿Qué historia enseñar? Re pensar la episteme objetiva para organizar el contenido escolar	27
1.2.1 La historia reciente/presente y su enseñanza.....	28
1.2.2 La historia <i>desde abajo</i> y la nueva historia política: una articulación para su enseñanza	31
1.2.3 Pensar Latinoamérica en las aulas de historia.....	32
1.2.4 Los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos como eje articulador de una propuesta de enseñanza.....	34
1.3 Sujetos que aprenden historia: nuevas claves para comprender sus procesos.....	34
1.3.1 Las representaciones sociales y los modos de aprender historia.....	35
1.3.2 El lugar de los conceptos en el aprendizaje de la historia.....	39
1.3.3 Las situaciones de aprendizaje de la historia a través de la lectura de textos.....	40
2. Consideraciones metodológicas.....	41
2.1 Los problemas relevantes/candentes o las cuestiones socialmente vivas.....	41
2.2 La historia comparada	42
2.3 El estudio de caso/s	44
CAPÍTULO 3: Desarrollo de la propuesta de enseñanza	47
ANEXO	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

A mis padres que no están,
pero me enseñaron a amar la historia y a cultivar mi profesión.

A mi hermano,
por alentarme y estar siempre atento, aún desde lejos.

A mis hijos, mis amores incondicionales,
por compartir mis aventuras y mis avatares.

A Hans, mi compañero de vida,
por sostener con su amor y sus conocimientos mis pasiones
y por estimularme a ser mejor cada día.

A mis amigos y amigas,
especialmente a Cecilia y a Valeria, -también docentes-
por entender algunas obsesiones
y devolverme una sonrisa.

AGRADECMIENTOS

Durante mis procesos de formación inicial y continuada del profesorado aprendí que nunca entramos “realmente” solos a las aulas y que es mejor que sus puertas queden siempre abiertas. El oficio docente es una profesión y una tarea compartida y colectiva.

Son tantos los nombres que desearía poner en esta página que no cabrían. Pero entre ellos necesito destacar a algunos que han sido invitación, aliento, cobijo, inspiración, escucha, diálogo y acompañamiento en la trayectoria.

En primer lugar quiero agradecer a la Directora de la Carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, Dra. Graciela Funes, de quien fui aprendiendo a lo largo de diez años ya, mucho más que los fundamentos y las labores de la especificidad de un área de formación y de conocimiento. Deseo reconocer su generosidad, no sólo intelectual, sino también afectiva.

En igual lugar al Director de mi trabajo, Dr. Miguel Ángel Jara, por su confianza en mí, sus lecturas atentas, orientaciones y sugerencias; su apertura, su disposición constante y su acompañamiento de siempre. Su serenidad ha sido fundamental para sostenerme en algunos momentos críticos y llegar hasta aquí.

A todos/as los/as profesores/as de cada uno de los Seminarios de la Carrera: Silvia Barco, Susana Barco, Graciela Funes, Joan Pagés, Antoni Santisteban, Alcira Trincheri, Graciela Luorno, Isabelino Siede, Beatriz Gentile y Beatriz Aisenberg. Por sus enseñanzas, sus estímulos y la devolución pormenorizada de los trabajos finales de cada seminario.

A los/as tutores/as, sin cuyos intercambios, mucho de los escritos presentados hubiesen sido menos interesantes. Especialmente a Norma García y a Tere Moreno, no sólo por sus sugerencias, sino fundamentalmente por sus miradas críticas, atentas y respetuosas.

A mis compañeros/as de carrera, de cátedra y de investigación: a Víctor Salto, a María Esther Muñoz y a Erwin Parra con quienes comparto la cotidianeidad de la Formación de formadores, aún a distancia. A Mary en particular, por su hospitalidad y la calidez de su hogar.

A los/as estudiantes de las asignaturas de Didáctica General y Especial y Prácticas Docentes de la carrera de Historia del Centro Regional Universitario Bariloche y a los/as profesores/as de los distintos Centros de Educación Media que año a año nos abren las puertas de sus aulas. Especialmente a Amparo Arévalo, a Lourdes Sandoval, a Fabián Araujo y a Florencia Fernández, quienes durante estos últimos tiempos con su participación y sus apreciaciones me incitaron a profundizar mi formación.

INTRODUCCIÓN

La propuesta de enseñanza que se presenta aquí, se inscribe en el marco de mis estudios en la Carrera de Posgrado de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con orientación en Historia llevada adelante en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, entre los años 2012 y 2014. Es el resultado de un trabajo final que me permite integrar, tanto los contenidos trabajados en los seminarios cursados de la carrera, como mi experiencia en el campo de la enseñanza en varios de sus niveles educativos.

Está centrada en mi preocupación por la enseñanza de la historia reciente/presente y del futuro, privilegiando la exploración de las experiencias sociales. Siendo Latinoamérica la región elegida, focaliza en sus actuales democracias y en el papel de los movimientos sociales contemporáneos en su construcción.

El diseño se organiza en tres capítulos y dos acápite finales.

En el primero se avanza sobre el origen, justificación y contexto de la propuesta recogiendo mi experiencia y mis búsquedas tanto en las aulas de nivel medio de la disciplina como en las de la Formación de formadores en la Carrera de Historia de la Universidad Nacional del Comahue. También da cuenta de los aspectos de relevancia e innovación que el proyecto intenta concretar en el marco de la actualización y renovación multidisciplinar recibida en el Centro de posgrado y formación continua de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Debido a que se trata de una propuesta situada desarrolla pormenorizadamente tanto los elementos configuradores del contexto general y epocal en el que nos encontramos, como el de la inscripción específica y singular de su práctica pedagógica concreta.

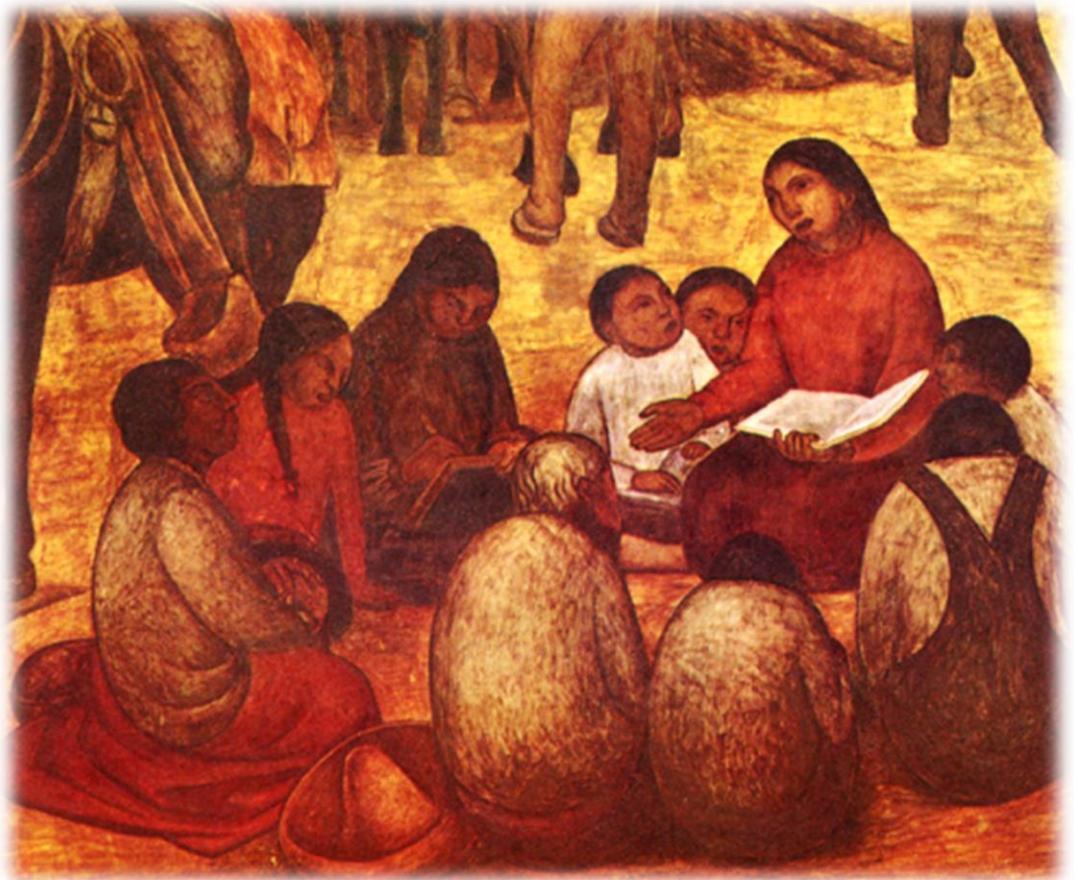
En el segundo capítulo se desarrollan en profundidad los fundamentos teóricos y metodológicos sobre los que se sostiene la propuesta. Su despliegue puntualiza las finalidades de la enseñanza de la Historia que considero relevantes, las perspectivas y articulaciones de los campos disciplinares de referencia para la síntesis de opciones didácticas elegidas, una serie de núcleos analíticos de interés dentro de las teorías del aprendizaje de la historia y una selección metodológica de estrategias de enseñanza.

En el tercer capítulo se despliega su concretización. Se presenta una introducción anticipadora de su desarrollo y luego el contexto histórico de la selección del contenido escolar que se ilumina más adelante en un mapa conceptual. Posteriormente se demarca el problema orientador y los conceptos claves y específicos que organizan la propuesta. Seguidamente se presentan cinco series que dan forma a la selección y secuenciación del contenido junto al conjunto de materiales, consignas de producción y estrategias que se desarrollarán en las aulas.

Por último, en el anexo se pretende ampliar la visibilidad de algunos de los materiales utilizados para su correcta lectura. Cierra el trabajo el listado bibliográfico de referencia.

CAPÍTULO 1

Origen, justificación y contexto de la propuesta



“La maestra rural”
Diego Rivera
Pintor y muralista mexicano

1. Justificación, motivación y origen de la propuesta de enseñanza

Enseñar historias que permitan anudar y crear sentidos, que tengan oportunas y acertadas razones para ser contadas y tejidas por las preguntas de todo aquel o aquella joven estudiante que haga esfuerzos por comprender el devenir del mundo en el que vivimos, me dispone a dar una respuesta de oficio a la crisis de transmisión cultural de nuestro tiempo (Dussel, 2006) buscando, en la forma más antigua de artesanía, aquel acto curioso de creación. Encontrar nuevos lugares para la enseñanza de la historia escolar significa entender, como sostiene Jaques Hassoun (1996) que “somos depositarios y pasadores de historias” (p.15), pero que la invitación incluye inherente y libertaria, sus inacabadas reescrituras.

El presente diseño de enseñanza, inscripto -como se dijera en la introducción- en el marco de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (con mención en Historia), pretende aceptar la proposición.

Sin embargo, como se va siempre a una aventura, se viaja desde las profundidades de aquello que nos motivó y con el equipaje que contamos.

El origen de la propuesta deviene de la necesidad de mejorar y profundizar mi formación y mis conocimientos didácticos específicos, luego de un trayecto realizado y una experiencia acumulada en el campo de la enseñanza. Primero, en la escuela primaria -pues soy maestra desde mis tempranos 19 años-, tanto en espacios urbanos de las provincias de Buenos Aires y de Río Negro, como en algunas de sus áreas rurales, con invalorable vivencias. Luego, al continuar enseñando en las aulas del nivel medio; me recibí de profesora de Historia en 2006 y de Licenciada en la disciplina en 2010. La investigación realizada sobre núcleos de interés en la historia reciente de San Carlos de Bariloche fortaleció preocupaciones en torno a la enseñanza de esta parcela de la temporalidad. Mi ingreso a los proyectos de investigación de la cátedra de Didáctica General y Especial de la Historia, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en 2006 me permitió dar mis primeros pasos en la investigación educativa a partir de dicha inquietud. Por último, en 2010, mi incorporación a ese mismo equipo de cátedra, al que se sumó el de la Práctica Docente en carácter -en ambos casos- de profesora ayudante, fortaleció el rumbo elegido.

Paralelamente continuó siendo profesora en la escuela media y esa posibilidad -la de ser formadora y formadora de formadores al mismo tiempo- me permite un valioso enriquecimiento: problematizar, reflexivamente, mi propia práctica de la enseñanza contando con mayor cantidad de elementos y dimensiones de análisis. La especial situación de observar, de modo participante, prácticas docentes de la disciplina de manera sistemática y documentada fue acrecentando mi interés y ampliando mi horizonte de preguntas y necesidades para aportar sobre posibles núcleos de sentido que nos permitan afrontar los desafíos de la enseñanza de la historia y de la formación profesoral del nuevo milenio. También colaboraron en ello cursos de posgrado realizados en investigación educativa y mi propia participación, tanto en nuevos proyectos de investigación y de extensión, como en congresos y encuentros que me permitieron y permiten compartir temas y problemas con colegas de distintos lugares del país. Mi pertenencia a APEHUN y todo aquello que la asociación de profesores/as promueve me mantiene actualizada acerca de las discusiones y debates más relevantes que se dan en el plano nacional e internacional.

El conjunto de seminarios que brindó la Especialización acrecentó aún más mis horizontes y me proporcionó una actualización teórico-metodológica intensa, amplia y potente.

Como su plan de estudios lo propone, ésta se organizó tanto en el campo de las Didácticas -General y Específica-como dentro del campo Historiográfico. En la primera área de formación, a partir de la idea de intersección solidaria y en diálogo para una compleja comprensión del oficio de enseñar y de enseñar historia. Las figuras del intelectual crítico y del práctico reflexivo han sido centrales en la propuesta. En el área que abarca a la Historiografía, a partir de la problematización y actualización de la disciplina mediante la posibilidad de pensar, tanto en nuevos sujetos, procesos y espacios, como en renovadas perspectivas y categorías de análisis. Revisar narrativas y explicaciones para hacerlas más interesantes y complejas fueron parte de sus objetivos.

La propuesta que presento aquí aspira por tanto a compartir una integración creativa de una selección intencionada de redefiniciones y múltiples novedades exploradas.

2. Aspectos de innovación y relevancia de la propuesta de enseñanza

La innovación es una trasgresión sobre la tradición de un hacer, de un oficio que se conoce y se practica; del que se comprenden sus reglas y donde pueden apreciarse - en forma creciente- distinciones y diferenciaciones. Es una propuesta de cambios que necesita previamente de interrogación; posee arte porque cultiva los medios para descifrar sus núcleos trascendentes y política porque toma decisiones conscientes sobre la base de conocimientos construidos, tanto en el marco de la objetivación de la propia práctica, como a partir de la lectura de resultados de investigación en la enseñanza en ciencias sociales de diversos lugares de nuestro país y del mundo.

Estos últimos nos dicen que si bien hay pluralidad y búsqueda de nuevos y fértiles terrenos para pensar el oficio en torno a la enseñanza de la historia, también hay de pervivencias.

Joan Pagés (2012) sostiene que la situación de la historia enseñada es muy parecida en el hemisferio occidental e incluso en el mundial, sin dejar de tener en cuenta los problemas, los contextos y el peso de las políticas educativas nacionales.

Hoy podemos hablar de problemas educativos “globales” o cuando menos de la existencia de problemas muy parecidos en los lugares donde se enseña, se aprende y se forma el profesorado. (...) Hoy se parecen mucho más dos escuelas de clase media alta de dos países distintos que una escuela de clase media alta y una escuela de un barrio marginal con problemas de pobreza, hambre y drogadicción, por ejemplo, de un mismo país (p.95)

En un mundo con desigualdades sociales tan profundas resulta dificultoso sostener actualmente la idea de que existe una relación robusta y directa entre escolarización y aprendizaje de conocimientos relevantes. La inclusión escolar -en escenarios de fragmentación tanto social como del sistema educativo- oculta, en realidad, la exclusión del conocimiento. Y quienes no poseen conocimientos en cantidad suficiente quedan doblemente expulsados de la distribución de otros bienes sociales tan importantes como la integración social, la capacidad expresiva y

productiva, la riqueza o el poder. De este modo la desigualdad y la exclusión social, conllevan al mismo tiempo, la exclusión cultural. Las instituciones “fuertes” son aquellas capaces de “formar” efectivamente en todos los sentidos y tienden a ser patrimonio de los grupos dominantes, mientras que las instituciones de los grupos dominados tienden a ser débiles convirtiéndose mayormente en espacios que adquieren otros sentidos: escuelas “socializadoras y contenedoras” cuando no “disciplinadoras” de las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2007). La promoción de igualdad de *oportunidades* no genera el mismo modelo de justicia social que el de igualdad en las *posiciones*. La posibilidad de generar estructuras y currículums críticos y contra-hegemónicos sostenidos en una justicia curricular (Connell, 1997) que represente los intereses de los menos favorecidos -minorías étnicas, sexuales, de género y en definitiva de toda desigualdad- colaboraría en ofrecer *puntos de referencia* para un necesario cambio en las luchas permanentes e inacabadas por lograr sociedades más democráticas. La acción del profesorado en la formación del mundo de las representaciones sociales es - en sí misma- una acción sobre el mundo social que favorece la construcción de las categorías de la percepción y -al mismo tiempo- de los grupos sociales que se organizan según esas categorías. (Bourdieu, 1987)

Y es en este último sentido que la enseñanza de la historia encuentra un lugar fundamental y beligerante en las disputas político-culturales. Su enseñanza excede largamente a la transmisión de simples reconstrucciones de procesos. Qué historia se enseña y para qué, es un problema público y de la educación pública.

Joan Pagés, Antoni Santisteban, Nicole Tutiaux-Guillon -en el plano internacional- y Liliana Aguiar, Cristina Angelini, Elina Tejerina, Elvira Scalona, Graciela Funes y Miguel Jara entre tantos/as otros/as didactas de nuestras universidades nacionales insisten -hace ya más de una década y en mucha de sus producciones- en la necesidad de promover cambios más profundos y radicales en la historia enseñada que los logrados hasta hoy, dado que plantean la persistencia de una serie de continuidades significativas en las prácticas docentes -como decíamos en párrafos anteriores- que es necesario puntualizar.

La primera que se destaca es la fuerza que todavía posee el enfoque nacional en la currícula de historia de cada país, en un mundo donde las migraciones entre regiones, países y continentes -debido a diásporas, exilios o grandes desplazamientos territoriales entre fronteras- ha aumentado de una manera ostensible¹. Inmersos en “un mundo en tránsito” y en donde progresivamente y cada vez más se constituyen sociedades pluriétnicas -pero no sin muros visibles e invisibles- es necesario repensar, dentro de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, las problemáticas de las convivencias y las ciudadanías en las sociedades residentes, sin reincidir en posiciones ni asimiladoras/homogeneizantes ni expulsoras/discriminadoras.

El segundo tópico a revisar está dado por la enseñanza del tiempo histórico. No solo siguen siendo manifiestas las desarticulaciones de la tríada temporal sino también la preeminencia de la enseñanza del pasado lejano por sobre el pasado reciente, el presente y más aún el futuro. Hoy, es necesario considerar con premura, la necesidad de dar un lugar central al siglo XX e inicios del XXI, intentando poner en consonancia y problema el régimen de historicidad (Hartog, 2007) en el que nos encontramos con una

¹ Según el informe de Naciones Unidas de 2011 y con 7 mil millones de seres humanos en nuestro planeta aproximadamente 191 millones de personas viven fuera de su país de origen. De aquellos que cruzan las fronteras un tercio -70 millones- lo hace desde países en vías de desarrollo a otros desarrollados y 200 millones lo hace entre países desarrollados de la misma condición. No obstante tres cuartos de los migrantes se mueven entre países con mayor nivel de desarrollo. 740 millones de personas son migrantes internos.

enseñanza de la historia que beba con creatividad de la plural producción del campo de las ciencias sociales en su conjunto y de un campo disciplinar de la historia que continúe acrecentando su capacidad de revisar su propio régimen historiográfico en simultaneidad.

En tercer lugar aparece todavía demasiado naturalizada una enseñanza de la historia cuya transposición didáctica (Chevallard, 1985; Astolfi, 1997) se sostiene mucho más en rasgos reproductores de contenidos “ya elaborados” y poco escrutados que en una construcción metodológica (Edelstein, 1996) que articule situadamente y de manera compleja epistemologías problematizadas, contextos y finalidades relevantes. Asimismo es de destacarse que el uso de las nuevas tecnologías parecen haber incrementado una enseñanza de corte transmisivo (Judt, 2010 en Pagés, 2012)

Y por último, ha de notarse, la primacía que aún se observa en la enseñanza de una historia factual (de datos y hechos) por sobre la enseñanza de metodologías de exploración y procedimientos de hipotetización e investigación en las aulas a partir de problemas que motiven a los estudiantes a bucear respuestas provisionales, controversiales y que objetiven sus supuestos.

Una de las explicaciones que podemos esbozar en torno a las dificultades para modificar mucho de lo expuesto tiene que ver con comprender, como sostiene Raimundo Cuesta Fernández (1997), que “las disciplinas escolares son saberes-poderes, esto es, campos de conocimiento «cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico (...), sino por la práctica cotidiana y reglamentada» (Foucault, 1992, 425).” (p.7)

Al mismo tiempo, esta determinación social y política, no puede entenderse al margen de la propia historia de la constitución de los currículos y de las instituciones específicas de la concretización de la enseñanza y del aprendizaje.

Nacidas en el contexto institucional de los sistemas educativos, las disciplinas escolares no pueden construirse al margen de ciertas «marcas» e intereses sociales, y su misma existencia implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción.(Cuesta Fernández, 1997, p.7).

Examinar las prácticas de la enseñanza de la disciplinas escolares en términos de código disciplinar² e historia regulada³(Cuesta Fernández, 1997) requiere pensar históricamente su constitución, la acción de las políticas educativas y la praxis docente cotidiana.

Es por ello que, sobre la base de estas predominancias -entre otras existentes- y la revisión de mi propia práctica, me planteo cambios e innovaciones que por un lado rompan con las continuidades expuestas y por el otro se acerquen a las demandas sociales y generacionales actuales sobre la escuela y la enseñanza de la historia. En ese marco planteo un diseño que:

² Cuesta Fernández (2006) entiende a la categoría de código disciplinar como un instrumento heurístico que expresa el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar.

³ Cuesta Fernández (2006) en el mismo texto citado diferencia tres “historias”: *la Historia regulada* (la que la Administración definió en sus programas y textos como conocimiento valioso), *la Historia soñada* (la que los grupos innovadores presentaron frente a la enseñanza tradicional) y *la Historia enseñada* (la que realmente se practicaba en las aulas).

- priorice finalidades ligadas a la formación de ciudadanías democráticas, conciencias históricas, múltiples identidades y desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo.
- se centre en problemas relevantes del presente que orienten la búsqueda de respuestas posibles y contingentes por parte de los estudiantes.
- se sostenga en la posibilidad de historizar el tiempo presente, sin fragmentar la tríada temporal, discurrendo en la dialéctica presente-pasado / presente-futuro.
- aporte a la construcción de un/a “nosotros/as” plural y diverso y en ese marco se habilite una estrategia de exploración de experiencias sociales sincrónicas. En este caso-y como se desarrollará posteriormente- sobre la acción política de diferentes movimientos sociales en Latinoamérica.
- y por último, asuma la indagación de las representaciones de los/as estudiantes de manera dinámica para generar la complejización del pensamiento histórico y de las significaciones que devienen del orden contextual socio-cultural.

Los aspectos señalados pretenden sólo anticipar brevemente un conjunto de dimensiones que en los apartados que se continúan se desarrollarán pormenorizadamente planteando giros y renovaciones, ya que es necesario tener en cuenta que ellos remiten a diferentes problemas sustanciales de orden epistemológico y teórico-metodológico:

- la fuerza de los contextos en la enseñanza de la historia
- la importancia de lo axiológico en una práctica social intencionada
- la cuestión de los contenidos históricos escolares de caras al siglo XXI
- el lugar de los sujetos que aprenden en el aula de historia
- la elección de una nueva relación forma-contenido para la historia enseñada

La exploración de problemas latinoamericanos reales y actuales, su historización en el pasado reciente, la identificación de la riqueza de algunas de sus dinámicas sociales y las alternativas democráticas de construcción proyectiva que esbozan, constituyen el núcleo de la proposición. Ella pretende reconocerse en la innovación al seleccionar nuevos tiempos, espacios, procesos y sujetos articulados; al problematizar y profundizar el análisis de cuestiones trascendentes de interés individual y colectivo de proyección universal, como son las democracias actuales en construcción, y al enriquecer renovadamente adscripciones identitarias de amplitud regional, que promuevan no sólo una aventura intelectual para los y las estudiantes -al decir de Jacques Ranciere (2007)- sino el ejercicio del protagonismo ciudadano efectivo en historias compartidas con conocimiento de causas.

3. Contexto general: los rasgos de la época

Construir metodológicamente (Edelstein, 1996) una propuesta de enseñanza - desde la perspectiva que se opta aquí- implica articular dimensiones de conocimiento y autoconocimiento objetivado: aquellas que corresponden a la lógica epistemológica disciplinar -la historia, en este caso- la que se relaciona a la epistemología subjetiva y el problema del aprendizaje a partir de las representaciones y aspectos cognitivos de los estudiantes, las perspectivas de enseñanza profesoral consideradas dentro de la dimensión axiológica y aquellos trazos más relevantes de las cuestiones contextuales que circunscriben lo situacional.

En éste último aspecto son tan necesarias las lecturas de las atmósferas sociales y culturales amplias que constituyen el clima de una época como aquellos elementos áulicos e institucionales particulares que definen un micro-espacio de inscripción. “Enredadas” pero distinguidas, permitirán realizar aquellas necesarias anticipaciones para la creación y reconstrucción de conocimientos que -para ser pertinentes e interesantes cognitivamente- “*deben enfrentar la complejidad*” (Morín, 1999, p.36-38).

Pensar la época actual implica intentar caracterizar el tiempo presente. Bajo el nombre de “sociedad del espectáculo” (Guy Debord, 1967) “sociedad del capitalismo tardío” (Jurgen Habermas, 1973), “segunda modernidad” (Ulrich Beck, 2000) “sociedad de la modernidad líquida” (Zigmunt Bauman, 2000), “sociedad del conformismo generalizado” (Cornelius Castoriadis, 1990) o “era del conformismo mediático”(Paul Virilio, 2006), el tercer milenio nos encuentra frente a la advertencia de un cambio radical en la naturaleza del mundo contemporáneo y de las actuales condiciones socio-históricas en las que vivimos; transformación civilizatoria de la que es necesario, al menos, leer algunos de sus signos más reveladores ante la imposibilidad de advertir la magnitud de todas sus variaciones.

Para ello me propongo a continuación trabajar algunos núcleos analíticos en torno al pensamiento, a la democracia, a la identidad y a la temporalidad que me permitan penetrar en *ciertos* aspectos del “carácter de época”. (Castoriadis, 1997)

3.1 Sobre el pensamiento

A partir del momento en que alguien comienza a expresarse acerca de la sociedad, de la historia, del mundo, del ser, entra en el campo de las fuerzas histórico-sociales y tiene un papel allí que puede ir de lo ínfimo a lo considerable (Castoriadis, 1997). En uno u otro extremo lo que se requiere es la posibilidad del pensar, es decir, de interrogar, de tomar cierta distancia de un objeto, de discriminar elementos, de argumentar y de aceptar voces divergentes. Aquel que se constituye en un sujeto pensador -a partir de los medios particulares que le da su cultura y sus capacidades- adquiere potencialmente la facultad de ejercer una influencia en la sociedad en el ejercicio de su rol ciudadano: puede decir lo que piensa y tomar la palabra bajo su responsabilidad con una determinada intencionalidad.

Sin embargo, no hay pensamiento genuino sin crítica. No hay pensamiento -en el sentido más profundo del término- en el marco del culto a lo efímero, a lo insignificante, en la adaptación pasiva a lo que ofrece una cultura conformista o a la indiferencia (Castoriadis, 1997)

Comprender el vínculo absorbido por el conjunto de las instituciones de una sociedad tecno espectacular (Debord, 1967; Ferrer, 2012) que ha mutado sus formas de dominación y preguntarse por la necesidad de revisar aquellas finalidades principales de las tradiciones críticas del pensamiento en torno a la producción de formas de conciencia, autonomías y procesos de emancipación en un “cuerpo social de individuos”, refuerza -en la potencia que posee la figura del intelectual-la disyuntiva y el reto.

En palabras de Zygmunt Bauman (2000):

A grandes rasgos, éste es el dilema al que se enfrenta actualmente la tarea de la teoría crítica –y, de manera más general, la crítica social- Ambas se consumen tratando de unir aquello que ha separado la combinación de la individualización formal y el divorcio entre el poder y la política. En otras palabras, rediseñar y repoblar un ágora hoy mayormente vacía –el lugar de encuentro, debate y negociación entre el individuo y el bien común, público y privado-. Si el único objetivo de la teoría crítica -la emancipación humana- significa hoy algo, este es poder reconectar los dos extremos del abismo que se ha abierto entre la realidad del individuo de jure y el posible individuo de facto. (p.46)

En una sociedad donde parece primar la *mise en scène* constante y donde demasiado blandas las miradas y las lecturas se acomodan poco penetrantes ante un sinnúmero de transmisiones eléctricas, flujos de opinión e información continua en una fractalización de pantallas omnipresentes, tal vez se encuentre una de las dimensiones donde deberá entablarse la beligerancia cultural: en la lucha contra la separación entre la representación y la experiencia. “La cultura es el ámbito donde se busca la unidad perdida. En esa búsqueda de la unidad, la cultura como esfera separada está obligada a negarse” (Debord, 1967, p. 136)

La sociedad del espectáculo, sostiene Cristian Ferrer (2012), desdeña la experiencia vivida, la actividad conversacional y la sociabilidad espontánea, desestima así la reunificación de la comunidad como movimiento creativo de sí mismo y por lo tanto, desplaza la sociedad real. Opera en la *des-realización* o bien en la aceleración de la realidad, el movimiento de pánico que destruye nuestro sentido de orientación y nuestra visión del mundo (Virilio, 2011). Vivimos saturados de medios y sin fines, o en el mejor de los casos, con fines débiles y borrosos.

Para avanzar sobre estas significaciones contextuales Cornelius Castoriadis (1990) en “El mundo fragmentado” recupera de la pluma de Lewis Carroll las siguientes líneas:

Por favor, dice Alicia al gato de Chesire, ¿podría decirme qué camino debo tomar a partir de aquí?

-Eso depende mucho del lugar a donde se dirija, dice el gato.

-No me importa mucho adónde sea, dice Alicia.

-Entonces tampoco importa mucho qué camino tome, dice el gato.

- ... con tal de que llegue a alguna parte, agrega Alicia a modo de explicación.

-Oh, seguramente llegará allí, dice el gato, si camina durante bastante tiempo.

Y agrega después:

Si no se sabe adónde se quiere ir, ¿cómo y por qué elegir un camino antes que otro? ¿Quién de los protagonistas de la tecnociencia contemporánea sabe a dónde quiere llegar, no desde el punto de vista del “saber puro”, sino en cuanto al tipo de sociedad que desearía y a los caminos que conducen a ella?, ¿Cómo y por qué, en esas condiciones, rechazar un largo camino que se abre aparentemente ante sus pasos?” (Castoriadis, 1990, p.39)

Pero si este estado ha sido y continúa siendo posible, resulta importante comprender el lugar de la técnica y de la máquina durante el desarrollo de la modernidad y el alejamiento cada vez mayor de las necesidades humanas junto a la ampliación de una inagotable fetichización y pérdida de criterios, sentidos y verdaderas elecciones en las sociedades actuales.

Sobre algunas de estas cuestiones y prematuramente a mediados del siglo XX Jaques Ellul (1954) enunciaba a modo de advertencia el impresionante proceso de autonomización que adquiría la técnica. Por encima de la máquina -vista como su producto- la técnica es entendida por el autor como un tipo de poder que mecaniza peligrosamente la totalidad social con tendencias deshumanizantes.

Y si la técnica ha englobado a toda la civilización -y a sus prácticas-, entonces, es necesario recuperar el pensamiento. Pensar, sostiene Bauman (2000) es recapitular los pasos que se dan, observar el lugar al que se arriba y evaluar la sensatez (o la imprudencia según el caso) que nos llevó a un determinado punto del camino. El pensamiento requiere pausas y descansos y exige distancias, la desnaturalización del “fatalismo” y el “destino”, para lograr emancipar a la “suerte”.

Unas décadas atrás Hanna Arendt (1963) y ante la necesidad de encontrar explicaciones a la “superficialidad” evidenciada en uno de los mayores perpetradores del siglo XX, reflexiona en “Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal” el significado de la *incapacidad* de pensar. Entre la obediencia al desconocimiento, en la ausencia de alteridad, en la incompetencia lingüística y el conformismo con los códigos sociales estandarizados se hallan, según la autora, las personas poco habilitadas a esa acción de la condición humana. Pensar es, para Arendt, producto de la razón y de la construcción de un diálogo con uno mismo, de la duplicación de sí para sí, de la existencia de un alter ego en solitud.

Las instituciones imaginarias y sus significaciones sociales son invenciones, hechuras tan fantásticas como monstruosas, tan plásticas como la misma psique humana, sostiene Castoriadis (1997) y observa que:

Entre las creaciones de la historia humana, una es singularmente singular: aquella que permite a la sociedad cuestionarse a sí misma. Creación de la idea de autonomía, de retorno reflexivo sobre sí, de crítica y de autocrítica, de interrogación que no conoce ni acepta ningún límite. (p.125)

Educar en estos tiempos ha de significar la necesidad de acrecentar los esfuerzos por ayudar a religar en el pensamiento el entendimiento en contra de la ingenuidad. Lo que comporta el propósito de restaurar, restituir y reinstituir la función crítica y reflexiva.

3.2 Sobre la democracia

La sociedad mayoritaria hoy parece descomponerse en microcampos -tomando la categoría de Pierre Bourdieu-, microcosmos de control recíproco entre agentes endocolonizados de posiciones más o menos semejantes que disputan porciones insignificantes de poderes mínimos y multiformes habiendo perdido el principal poder: el de la decisión sobre sus propias vidas.

Para Robert Castel (1999) la sociedad salarial emergió fuertemente en el contexto posterior a la segunda guerra mundial. Durante los años ‘50 y ‘60 el Estado social reducía los riesgos, aplicaba una lógica de protección y ordenaba un modo de regulación de las desigualdades “clásicas” que consistía en la negociación colectiva y estable de diferenciaciones intercategoriales. Actualmente asistimos -proceso de transformación en curso y en etapas que posee por lo menos ya unos 30 años- a un modo desregulado de desigualdades de “nuevo tipo” vinculadas a la precariedad y a la fractura de las solidaridades societales aumentando los procesos de individualización y “competencia entre iguales”.

La gran desigualdad social está menos visible y más impune y los grandes poderes mundiales han conquistado la habilidad de huir, han logrado la desaparición de la *Oficina Suprema*.

En las relaciones de poder pos panópticas lo que importa es que la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios menos volátiles de la relación puede ponerse en cualquier momento fuera del alcance y volverse absolutamente inaccesible. (Bauman, 2000, p.16)

Siguiendo a Roitman (2003) las redefiniciones sociales desplazaron la centralidad de lo político con eje en lo ideológico que hacían centro en la lucha de clases antagónica y la construcción alternativa y antisistémica de futuros, para convertirlas en un objeto más de consumo y de mercado en el contexto de una refundación neo-oligárquica del poder. Tal transformación diseñó la profunda modificación de una ciudadanía política-fundada en el sostén de los derechos humanos-en una ciudadanía social-conformista.

Perder el interés por lo político es perder el interés por el destino de la sociedad. Y hablar de lo político y la política es hablar de la democracia, pues ésta como verdadero movimiento también está en crisis. Crisis en los sentidos y en los mecanismos tradicionales de participación. Crisis en algunas de las certidumbres del *demos* que deben necesariamente ser cuestionadas para recuperar ese movimiento que caracteriza a la vida democrática. (Jara, 2014).

Parte de esas cuestiones sustantivas que aparecen a la deriva son los lazos profundos que entretienen los fines de la vida colectiva, las significaciones imaginarias⁴ que la nutren-con sus valores y principios éticos y morales- y los regímenes y procedimientos que en sus instituciones dan vida a la democracia. Ésta, como movimiento nunca acabado, es una auto-institución que requeriría de aspirar a la construcción de una sociedad tanto más libre y tanto más justa como le sea posible, es decir, como proyecto de una sociedad verdaderamente autónoma. Sin embargo, un conjunto de aspectos nos hablan de una fase de descomposición que caracteriza a la sociedad contemporánea: la ausencia de conflicto social y político, los valores anclados sólo en el consumo y el dinero, una corrupción generalizada que asume las características de rasgo estructural, la falta de lucidez y creatividad, la degradación de la esfera pública y la apatía ciudadana, entre otros. (Castoriadis, 1997)

Y tal vez,

[e]stamos hoy frente a la amenaza, ya no de una democracia de opinión que reemplazaría a la democracia representativa de los partidos políticos, sino ante la desmesura de una verdadera democracia de la emoción; de una emoción colectiva a la vez sincronizada y globalizada, en la que el modelo podría ser el de un tele-evangelismo-postpolítico. (Virilio, 2011, p.40)

Pensar la educación en los actuales contextos y desde una tradición crítica requerirá ver en la paideia, la lucha por la construcción de una dimensión central de toda política de la autonomía, entendiendo por ésta la capacidad de crear instituciones democráticas que interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva de todo poder explícito existente en la sociedad. (Castoriadis, 1997)

⁴ Para Castoriadis (1997) las significaciones imaginarias sociales son representaciones, deseos y actos del sujeto inscritos en un *magma* creado por el colectivo social anónimo y superior a él -en el sentido de abarcador-. Así las ideas de democracia, libertad, igualdad, etc. son una creación del colectivo social, no tienen sentido en sí mismas. No hay determinaciones últimas.

3.3 Sobre la identidad

La búsqueda de la identidad es la lucha de los seres humanos por intentar detener el flujo de la experiencia y dar forma a lo informe. (Bauman, 2000)

Se juega en la complejidad de las pertenencias, interacciones y narrativas en planos personales y sociales mutuamente implicados. La importancia que ha tenido en el curso de la modernidad es bien sabida, particularmente en lo referente a su relación con la construcción de los Estados-Nación. Su solidez debía ser perdurable y otorgar sentido y pertenencia colectiva a un proyecto común homogeneizante.

Según Pierre Bourdieu (1997) el mundo social tiende a identificar la identidad como la constancia consigo misma de una persona para hacerla inteligible, predecible proponiendo y disponiendo a su vez instituciones de totalización y de unificación del Yo. (Bourdieu, 1997). Asimismo los sujetos están comprometidos en luchas simbólicas -individuales o colectivas- por la apuesta a la conservación o a la transformación de las relaciones simbólicas y de los beneficios vinculados a cada caso de formación específica, estando realmente implicados en ellas por poderosos intereses vitales. *“Se sabe que los individuos y los grupos invierten en las luchas por la clasificación todo su ser social, todo lo que define la idea que se hacen de sí mismos, todo lo impensado por lo cual se constituyen como "Nosotros" por oposición a "ellos, a los "otros", y a lo cual se aferran por una adhesión casi corporal. Lo que explica la fuerza movilizadora excepcional de todo lo que toca a la identidad.”* (Bourdieu, 1980, p.178)

Pero frente a los cambios que venimos analizando la construcción de identidades enfrenta una nueva serie de problemas, características propias de la modernidad tardía o líquida.

Liberada del esencialismo, el universalismo y la búsqueda de principios ontológicos subyacentes de otros tiempos, actualmente la identidad, es pensada como una construcción contingente e histórica que se constituye en el marco de una serie de cruces de múltiples agrupamientos que moldean y engloban una vasta diversidad de inscripciones y diferenciaciones. Hoy se cuestionan y redefinen mucho de las categorías heredadas de clase, nacionalidad, etnicidad y género (Funes, 2012). En otros sentidos se reviven las ideas de extranjería y exclusión paralelamente a los intentos de dar paso al concepto de culturas híbridas. También parecen crearse nuevas identidades, como las que se vinculan al mundo virtual en el marco de la cultura digital de una sociedad altamente mediatizada. Sin embargo, todas ellas en su conjunto, parecen mostrarnos un mapa caleidoscópico de fracturas y fragmentaciones.

Cornelius Castoriadis (1997) es quien plantea en un punto más que interesante el alcance de la crisis del proceso identificador en la fase de la modernidad social-conformista puesto que es observada en relación al proceso de hominización social, como crisis global formando parte de profundas desorientaciones. Para el autor “ya no existe ninguna totalidad de significaciones imaginarias sociales o no emerge ninguna que pueda hacerse cargo de esta crisis de apuntalamientos particulares”(p.157). Para el pensador griego los apuntalamientos particulares -concepto tomado de Jaqueline Palmade- tienen que ver con las acciones concretas que se llevan adelante en entidades socialmente instituidas como el hábitat, la familia, el lugar de trabajo y el conjunto diverso de colectivos topológicamente incluidos que generan un tipo antropológico específico; “un sí mismo social” que identifica un “nosotros” en relación a “otros”. Y es ese “nosotros” -que define los sentidos, los valores y la morada en la sociedad y se recrea entre su pasado y su futuro- el que hoy está dislocado.

Ubicar a la educación contemporánea en el marco de las implicancias antropológicas analizadas e históricamente constituidas en los inicios de un nuevo milenio, significaría promover formaciones que ayuden a las sujetos y a los colectivos sociales a pensarse razonablemente “a sí mismos” sin excluir, desvalorizar y mucho menos odiar a los “otros”. Sostiene Graciela Funes (2012):

Al contrario de las tentaciones de construir identidades bajo el modo de exclusión, reconocer la multiplicidad de los elementos que constituyen la identidad, así como su contingencia e interdependencia podría ayudarnos a desactivar el potencial de violencia inscripto en un «nosotros/ellos». Al multiplicar las fidelidades y pluralizar las pertenencias es factible crear las condiciones de pensar la identidad en el contexto más amplio de las paradojas de una democracia pluralista. (p.120)

3.4 Sobre la temporalidad

El cambio de época que venimos analizando también se expresa en las nociones de tiempo y espacio. Hoy hablamos de lugares émicos, fágicos, de no lugares y de espacios vacíos.⁵

Al pensar el tiempo, las ideas de instantaneísmo, levedad, liquidez, velocidad, aceleración, cortoplacismo o -en otro sentido- explosión memorial, emergen rápidamente como diagnosis y coincidencias casi sin oposiciones entre innumerables pensadores. Asimismo la tematización del tiempo, tanto en análisis filosóficos y de teóricos de la historia, como en el espacio de hibridación entre campos de las ciencias sociales, también avanza.

En la experiencia social, la forma en que es vivido el tiempo, puede rastrearse en disposiciones, gustos e inclinaciones. Es llamativa la obsesión por la inmediatez y el fastidio que provoca la espera. Las tecnologías poseen dosis compulsivas de consumo puesto que satisfacen la impaciencia en transmisiones y comunicación en “tiempo real”. La medicina combate el envejecimiento en el cuerpo con una increíble batería de promesas para detenerlo. Y ya casi no hay lugar para la muerte y sus rituales.

Cuando nos interrogamos sobre un pasado olvidado o, por el contrario, demasiado presente; cuando el futuro aparece amenazante o clausurado; cuando el presente parece consumirse en el instante o no dejar de transcurrir, surge entonces el intersticio o la grieta que pone de manifiesto que una experiencia del tiempo presupuesta, “naturalizada”, en la que vivíamos confortablemente, está siendo puesta en cuestión. (Mudrovic, 2013, p.13)

Para pensar la articulación temporal y a su vez analizar la crisis que vivimos en las relaciones entre pasado, presente y futuro resulta potente como noción heurística la categoría de *régimen de historicidad*, entendiendo por ella la expresión de un orden dominante de tiempo en determinada época que traduce y ordena las múltiples experiencias del tiempo. François Hartog (2007)-quien ha acuñado la categoría- ha denominado “presentismo” a este nuevo régimen de temporalidad caracterizado por la ominipresencia y apariencia de perpetuidad del presente. Hans Ulrich Gumbrecht ha propuesto el término “presente dilatado” y es a fines de los años’80 donde podemos

⁵Zygmunt Bauman (2000) desarrolla el conjunto de conceptualizaciones expuestas en este párrafo: sintéticamente los dos primeros corresponden a estrategias de relación con los demás en los espacios urbanos y públicos que denomina “no civiles” y que responden de un modo expulsivo o de modo asimilador de “los otros sociales”. En ambos casos son nociones que recupera de Claude Lévi-Strauss. La categoría de no lugar -tomada de Marc Augé (1997) implica la idea espacio despojado de identidad y relaciones con la historia. La de espacios vacíos remite a una propuesta de Jerzy Kociatkiewicz y Monika Kostera quienes entienden que son lugares a los que no se les adscribe sentido alguno y tiene que ver con su invisibilidad con su no colonización, lugares sobrantes.

medianamente datar la irrupción de esta modalidad de tiempos vividos (Mudrovic, 2013).

En congruencia, Z. Bauman (2000) citando a G. Debord nos recuerda que:

“Los hombres se parecen más a su época que a sus padres”. Y los hombres y las mujeres de hoy difieren de sus padres y de sus madres porque viven en un presente “que quiere olvidar el pasado y ya no parece creer en el futuro”⁶. Pero la memoria del pasado y la confianza en el futuro han sido, hasta ahora, los dos pilares sobre los que se asentaban los puentes morales entre lo transitorio y lo duradero, entre la mortalidad humana y la inmoralidad de los logros humanos, y entre la asunción de responsabilidad y la preferencia por vivir el momento. (p. 138)

¿Cómo educar hoy en la temporalidad? ¿Cuáles serían los “antídotos” y los “remedios” que deberíamos ofrecer en contextos de velocidades electrónicas?

En “Futuro/Pasado” Reinhart Kosseleck (1993) propone con las categorías de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas” una semántica de los tiempos históricos desde una clara visión histórico-antropológica del tiempo. Es el tiempo en el transcurrir de la vida, en los sujetos. Expectativa y experiencia se implican mutuamente. Pero luego en los “Estratos del tiempo” (2001), el autor avanza proponiendo su análisis desde la metáfora geológica. Para el historiador alemán el tiempo histórico consta de varios estratos que remiten unos a otros entre sí sin separarse del conjunto y para ello recupera de la Grecia antigua la idea de que la historia es al mismo tiempo experiencia, descubrimiento y viaje. La experiencia cobra en su propuesta centralidad. Según su comprensión toda historia trata de experiencias propias o de otros, es historia de la experiencia. Los métodos son modos de hacer, recoger o modificar esas experiencias.

Propone entonces tres estratos: en el primero, remite al dato de la experiencia única e irreversible. En el segundo, nos plantea las estructuras de repetición de la experiencia aunque éstas también puedan modificarse en la larga duración. En el tercero, ubica al tiempo histórico que sobrepasa la experiencia de los individuos y las generaciones. Se trata de comprenderlos como depósitos de experiencia entre generaciones. Así atendiendo a su umbral de adquisiciones reconoce tres modos de experiencia: -la originaria (en el corto plazo) -la acumulativa (en el mediano plazo) -la institucionalizada (en el largo plazo: donde hay solapamiento de experiencias y donde trabaja el historiador). Y de acuerdo a los modos de narración identifica tres tipos de organización: -la del registrar (acto único: proceso primario, experiencia primera) -la del continuar (acumula tiempos, incremento de experiencias, el presupuesto es sincrónico y diacrónico hay retrospectiva y objeto de reflexión, hay progreso de conocimiento) -y la de reescribir la historia.

Promover reescrituras abiertas de la *historia de la experiencia humana* recuperando sus ritmos y necesidades desde una crítica a las fuentes y a partir de múltiples caminos interpretativos parece ser una propuesta interesante para la educación en tiempos de modernidad tardía. Articular sincronía y diacronía en una dialéctica abierta hacia el futuro con posibilidades de diseñar expectativas de cambio pero con un amplio conocimiento de causalidades, tal vez pueda ser tanto antídoto como remedio.

⁶ Guy Debord, *Comments on the Society of the Spectacle*, trad. De Malcolm Imrie, Londres, Verso, 1990, pp. 13 y 16. Traducción castellana: *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*, Barcelona, Anagrama, 1990.

4. Contexto específico: la localidad, la institución, el aula y el grupo-clase

Las historias enseñadas se imbrican en el entretejido de mucho de las cuestiones analizadas hasta aquí que se materializan primero en *diseños de enseñanza* y luego en *prácticas escolares* que, en tanto construcciones/creaciones/opciones, los/as profesores/as desarrollamos como posibilidades en el campo de la enseñanza de la historia.

Tal como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios *singulares*, bordeados y surcados por contextos e inscripciones socio-culturales. (Edelstein, 2011)

Signadas por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. Las determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan en la tarea cotidiana y eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones. Se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. (Edelstein, 2011).

Las operaciones sucesivas de contextualización habilitan el entendimiento, no sólo de la pluralidad dinámica de procesos y las significaciones sociales que se dan en el marco de la enseñanza, sino también de la necesidad de lograr la recuperación de las nociones de cotidianidad y de experiencia social como categorías “de búsqueda” necesarias para enseñar. Sostiene Susana Barco(1989): (...) “lo cotidiano permite observar la articulación de los alumnos y docentes -en sus prácticas sociales- con relación a los contenidos, historizando esta relación para comprenderla y captar así la objetivación de la escuela misma, apresarla en momentos singulares del movimiento social (Ezpeleta, Rockwell, `82)”. (p. 8)

En la localidad de San Carlos de Bariloche muchos de los signos del mundo actual se constituyen en una singular configuración puesto que la desigualdad y la brecha entre sectores sociales es la más elevada de nuestro país. Los detalles de un trabajo relativamente reciente realizado por un centro de estudios locales/regionales (CER, 2008) -y cuya variación actualizada no modificaría sustancialmente los escenarios que interesan describir- se precisan algunas cifras que nos permiten ponderar en algo las visiones y vivencias cotidianas. Según el informe, San Carlos de Bariloche tuvo durante 2007 el índice de incremento de su producto bruto mayor al promedio del país. Sin embargo, en contraste, *prácticamente un tercio de sus habitantes estables*, debe ser encuadrado en la categoría de “*pobres*”.

Ciudad turística y cosmopolita por destino necesita mostrar siempre una imagen “ideal y apacible” lo que se traduce en relegar a la periferia más desfavorecida hacia lugares no visibles tratando de desplazar de la esfera pública todo tipo de conflictividad y demanda social. Sus calles “en el alto”⁷ delatan necesidades de tipicidad latinoamericana y no de “Suiza argentina”. Monoproductiva, en dependencia con el

⁷ El “Alto” en San Carlos de Bariloche –más allá del real ascenso del terreno- es *sinónimo* de barrios castigados y de menores recursos de la ciudad. Comprende un área no homogénea y sin delimitaciones establecidas –pues las “fronteras internas” son de carácter social- hacia el sudoeste de la localidad. La avenida Alte. Brown suele ser utilizada en el lenguaje cotidiano para *demarcar* el inicio de la zona urbana. Dentro de la misma se encuentran los barrios del IPPV, Arrayanes, El Frutillar, Nahuel Hue, Malvinas, Cooperativa 258 y 34 Hectáreas. A su vez, aquellos que se encuentran dentro de la denominada Pampa de Huenuleo, son los más marginados (Ertola, 2010)

clima y fragmentada socialmente, es actualmente la ciudad de mayor cantidad de habitantes y más preocupante de la provincia de Río Negro.

La realidad de las barriadas de donde provienen los estudiantes del Centro de Educación Media para el que está pensada la propuesta da cuenta de ese deterioro social cuya severidad es heredera de las políticas de los '90 y ha sido modificada asistencialmente en el último plazo. El proceso de expansión de violencias -en toda su clasificación- ha ido *in crescendo*. “Gatillos fáciles” en 2010, efectos de depresión económica y laboral tras el volcán Puyehue en 2011, “saqueos” y debacle municipal en 2012, enfrentamientos entre familias y/o grupos juveniles en disputa por la expansión del mercado de la droga y la “delincuencia” con connivencia policial, han sido y son noticias diarias de los periódicos locales.

Los jóvenes empobrecidos cargan con las marcas de la discriminación y la estigmatización social y traducen los muros invisibles de la ciudad. Tal diagnóstico general ha tenido una centralidad mayúscula cuando entre el 2011 y 2014 se produjeron tres suicidios por ahorcamiento de alumnos de la escuela de tercer y cuarto año y otros dos (de la misma manera) por estudiantes de otros establecimientos escolares en el mismo período. Notas de la vulnerabilidad y la fragilidad de la época *en* los cuerpos juveniles.

La lectura cotidiana de estas cuestiones ha dado lugar a significativas discusiones profesoras dentro de la Institución que ha decidido privilegiar la mirada sobre vínculos y relaciones juveniles, visualizando mapas de familias en riesgo junto al debate sobre cómo reorganizar los contenidos de las asignaturas escolares. La tensión entre *contención social-construcción de conocimiento* resume la discusión de la mayoría de los sentidos y finalidades implícitos y explícitos que el colectivo profesoral dirime en la escuela.

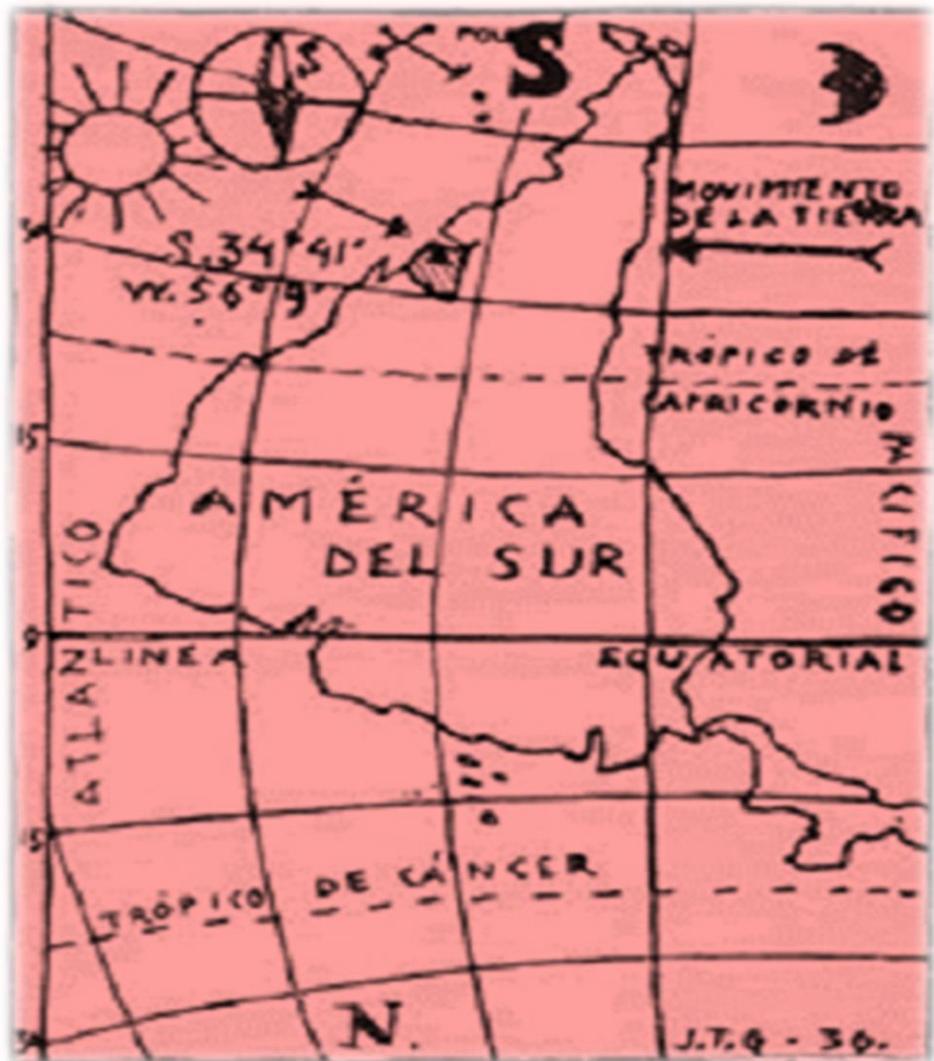
Dentro de su vida institucional, el grupo-clase de 3er año, para el que está pensada la presente propuesta, está compuesto por 24 estudiantes en su mayoría de 16 y 17 años de edad. Todos nacidos en la localidad, pertenecen a diversos barrios populares y periféricos de la misma. Sin embargo, casi no la conocen. Algunos han recorrido ciudades de la Comarca Andina y el Alto Valle pero ninguno, otras regiones más distantes del país. Tres de ellos con parientes en Chile suelen cruzar la frontera con asiduidad. La totalidad de los estudiantes posee celular, netbooks escolares -plan conectar igualdad- y computadoras en sus hogares y han dado permanentes muestras de interactuar habitualmente en las redes sociales. Casi todos miran entre tres y cuatro horas diarias de TV -preferentemente series y programas de entretenimiento- y sólo cuatro reconoce escuchar radio privilegiando programas musicales. La música forma parte de su cotidianidad en dispositivos de uso individual e intermitente durante el día.

Mucho de las representaciones con las que piensan las sociedades pasadas o presentes parecen contar con pocos elementos de ubicación témporo-espacial y el futuro cuesta imaginarse. Suelen atribuir escaso valor al conflicto social y son pocos los estudiantes que distinguen agencias sociales y procesos históricos. Suelen expresarse con un lenguaje altamente icónico y refiriendo en sus lógicas explicativas a “situaciones” que involucran a “personas” en diversas “circunstancias” y/o a “políticos” -redundando en rumores u opiniones débiles- con un importante uso de prejuicios y “etiquetamientos” sociales que incluso los involucra. El empobrecimiento en el vocabulario es importante.

La enseñanza de la historia resulta un lugar valioso para contrasocializar (Pagés, 1998 en Funes, 2010) en esta singular ciudad y curso, buscando sostener el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico y social con una orientación crítica -en términos de develación- y reflexiva -en relación a la capacidad de volver sobre sí mismo y la sociedad- para actuar fundadamente hacia finalidades conscientes y futuras que persistan en búsquedas emancipatorias.

CAPÍTULO 2

Fundamentos teórico-metodológicos



América invertida
Joaquín Torres García
Artista uruguayo

1. Fundamentos teóricos

1.1 Las finalidades en la enseñanza de la historia

Reinstituir la función crítica recuperando la capacidad de orientación y los proyectos de autonomía individual y colectiva en la creación de sujetos que acepten a “los otros” sociales en el marco de una siempre inacabada construcción de lo democrático, no puede realizarse sin la formación de conciencias históricas. No puede constituirse sin tener por lo menos algunos conocimientos fundamentales a cerca de los errores y de los aciertos de las sucesivas generaciones que nos han precedido. No puede encontrar viabilidad sin explorar en las experiencias sociales, algunos de sus hallazgos más fértiles y luminosos, algunos de sus dramas y sus traumas y algunas de sus opciones y coacciones histórica y socialmente constituidas. No pueden liberarse sin bucear otros proyectos que aún visibles no pudieron llevarse adelante y sin pensar nuevas alternativas. No pueden pensarse sin comprender que, elegir proyectivamente entre incertidumbres, es por cierto una estructura de repetición de la acción humana y es necesario y deseable que se realice fundadamente.

Por último, tampoco puede hacerse sin transmisión cultural, sin que se instaure una nueva relación entre tradición y creación histórica (Castoriadis,1997), sin los sentidos formativos de la educación, sin escuela y sin aulas de historia que puedan pensarse en el devenir de la historia, es decir, en su complejidad.

Las finalidades de la enseñanza se ligan a tradiciones filosóficas y epistemológicas y reconocen el lugar de la ideología en la ciencia. Como acto intencional se declaran a partir de fundamentos ético-políticos. (Funes, 2014)

Antoni Santisteban (2011) sostiene que la mayoría de las propuestas de enseñanza manifiestan cierto entrecruzamiento de intencionalidades y la mayoría coinciden en dar más o menos importancia a finalidades de tipo políticas, culturales, intelectuales, prácticas o de desarrollo personal pero que, predominantemente, olvidan contornos importantes del conocimiento social, particularmente aquellos donde el alumnado vive y actúa en ámbitos muy diversos: la familia, la escuela, los amigos, su relación con los medios de comunicación y otros espacios juveniles. Y es por ello que, la categoría de vida cotidiana, debe colaborar en la búsqueda de un lugar fundamental en las conexiones entre experiencias individuales y colectivas para ayudar a pensar social e históricamente.

En este sentido Joan Pagés y Antoni Santisteban (2011) -destacando sus coincidencias con François Audigier (2003) Nicole Tutiaux-Guillón (2003) y los aportes de la didáctica alemana a través de Jorn Rüsen (2001)- subrayan la necesidad de ayudar a revisar en el profesorado cierta inercia en “dictar destinos y comportamientos” o centrarse exclusivamente en cronologías para, en oposición, favorecer su capacidad de elección en la formación de conciencias temporales. Esta finalidad destaca como esencial el desarrollo de las habilidades de: historiar experiencias-reconociendo cambios, continuidades y simultaneidades-, contextualizar -ubicando en tiempo y espacio todo fenómeno humano- y construir conceptos y categorías que permitan comprender la realidad social e históricamente constituida. Pero también destacan la necesidad de enseñar a pensar el futuro. Un tiempo que suele estar olvidado en las propuestas de enseñanza. Ayudar a pensar en futuros posibles, probables, deseables, necesarios o preferibles, en términos de utopías o prospectivas, puede contribuir a desarrollar en el estudiantado actitudes de colaboración en el desarrollo del bienestar de su entorno cercano y de la humanidad en general (Santisteban & Anguera, 2012).

Una investigación pionera en España en relación a las representaciones de los alumnos/as en torno al futuro, ha sido realizada por los autores recién citados. Ésta no sólo confirmó resultados de otras indagaciones internacionales sino especialmente la importancia de la influencia de las imágenes del futuro en la predisposición a la participación democrática.

Y es por ello que pensar en finalidades educativas en torno a la construcción compartida de una sociedad con cultura democrática es hacerlo desde una perspectiva que debe dar un sentido abarcador a las diferentes escalas de la participación y la formación social.

Graciela Funes (2012) nos recuerda con fortaleza la necesidad desarmar los mitos políticos o sociales disfrazados de historia que tal vez continúen sugiriendo finalidades formativas de identidades nacionalistas en clave patriótica. Para ello nos trae a la memoria la importancia de los planos personales y sociales en la formación plural de identidades diversas y el valor de la identidad narrativa para constituir las. Así sostiene que nadie asume una única identidad, sino que acepta varios referentes en común con otras personas (culturales, de sexo, políticos, nacionales, regionales, religiosos, etc.)

En la presente propuesta interesa por tanto destacar:

- las finalidades de formación política y de ciudadanía democráticas
- las finalidades de una educación para la temporalidad y la conciencia histórica
- las finalidades de una formación de identidades plurales en el marco de diversas colectividades/comunidades/grupos de pertenencia que complejicen e interroguen lo nacional y exploren otros universos posibles.
- las finalidades en la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo

1.2 ¿Qué historia/s enseñar? Repensar la episteme objetiva para organizar el contenido escolar

Pensar un contenido escolar es, en principio, diferenciarlo cualitativamente de sus campos disciplinares de referencia e implica reconocer las operaciones de creación y los niveles de concretización que en ello están implicados así como las tradiciones que lo sustentan.

El contenido escolar supone: a) elegir una manera de entender “lo didáctico” b) examinar la concepción de currículo escolar que se sustenta c) establecer criterios para recortar, seleccionar y secuenciar dicho contenido d) elegir enfoques disciplinares o multidisciplinares y a su vez perspectivas dentro de la/s disciplina/s del/los campos de referencia y e) reconocer la existencia y “el peso” de las disciplinas escolares y las culturas institucionales donde se inscribe la enseñanza.

En el presente trabajo se entiende que construir metodológicamente (Edelstein, 1996) una propuesta de enseñanza implica comprender que ningún contenido escolar está dado, sino que debe ser construido en el marco de “la lectura” de una inmensa complejidad.

Como sostiene Merchán Iglesias (2002) al pensar el currículo procesual-práctico como construcción socio-histórica o tradición inventada (Hobsbawn, s/d en Goodson, 1995):

[P]ueda afirmarse entonces que, en la selección y configuración del conocimiento histórico escolar, intervienen de manera decisiva otras fuerzas que tienen que ver con el carácter social de la institución escolar (las funciones sociales de la escuela, los intereses profesionales, etc.), así como con las circunstancias específicas del contexto en el que se desarrolla la práctica escolar, y no se trata, por tanto, de una mera simplificación de la historia producida por los historiadores. (p.4)

En la misma línea de pensamiento *la disciplina escolar historia*, sostiene Cuesta Fernández (1997), es un arbitrario cultural creado históricamente en razón de prácticas de diversos agentes sociales entre los que desempeñan un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, sosteniendo por largo tiempo y transformando a su vez, una tradición social. Operan en dicho constructo “ciertas batallas” por establecer prioridades en la escuela y una vasta selección que supone acentos y omisiones (Funes-Aguiar, 2001). Algunos historiadores de las disciplinas escolares como André Chervel (1991) hacen énfasis en el carácter radical de la creación de “esas vulgatas” que conjeturan también “saltos” en sus transformaciones y evolución.

Se trata, a partir de dichos constructos, de que la lógica de los estudiantes pueda dialogar e interactuar activamente con la lógica del campo científico y sus reglas des-sintetizando sus construcciones para reorganizarlas y permitir así una complejización significativa de las representaciones y los modos de pensar cotidianos de los y las jóvenes. En ese camino es importante diseñar currículum críticos en espiral y a partir de conceptos claves y específicos, lo que significa pensar en una estructura de categorías que sostenga la organización del contenido. (Benejan-Pagés, 1998)

En la propuesta que se teje aquí el contenido histórico escolar se construye poniendo énfasis en un *tiempo histórico* sobre el que elige hacer eje -la historia reciente/presente- dos perspectivas articuladas para mirar *lo social* en su plural protagonismo *político* -la historia “desde abajo” y la nueva historia política- y una *espacialización* heterogénea, compleja y macro-regional que ha configurado en la larga duración una potente *identidad* solidaria con sus otras y múltiples identidades habitantes (nacionales, indigenistas, de género, etc.). Las distinciones tienen -por supuesto -un valor analítico puesto que en su “amasamiento” se ven cooperantes e inherentemente vinculadas. Sobre tal cuestión se discurrirá en los próximos tres apartados.

1.2.1 La historia reciente/presente y su enseñanza

Historizar el tiempo presente ha sido una posibilidad dentro del campo historiográfico que se fue abriendo paso entre fines del siglo pasado e inicios del que está en curso. Y ha sido uno de los debates y dilemas -a mi entender-tal vez más interesantes para la disciplina puesto que ha puesto en tensión ciertas pervivencias de la larga duración construidas en la modernidad como lo son sus supuestos sobre la temporalidad. Para muchos científicos sociales además aún nos encontramos en una etapa de crisis que es pensada como *paradigmática* en el campo (Barros, 1996; Chartier, 1995) y para otros se encuentra manifestando una riesgosa fragmentación.

Es entonces dentro de estos grandes planteamientos que debemos ubicar la emergencia de la *contemporaneidad* como parcela inteligible para la disciplina (Gamboa, 2004). Las relaciones entre pasado-presente-futuro, entre larga duración y acontecimiento, entre diacronía y sincronía, entre los múltiples tiempos de la realidad social, iniciaron la viabilidad de urdir una concepción compleja del tiempo histórico resituando -en un influyente giro antropológico- al “sujeto”.

Como sostiene Elizabeth Jelín (2002) citando a Reinhart Koselleck:

[Al] introducir los sujetos históricos y la subjetividad humana de inmediato surgen complicaciones. Porque como dice Koselleck “el tiempo histórico, si es que el concepto tiene sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a instituciones y organizaciones” (Koselleck, 1993) Y al estudiar a esos hombres concretos (¡y mujeres también!) los sentidos de temporalidad se establecen de otra manera: el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras. La experiencia es un “pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados (Koselleck, 1993).

“Historia del tiempo presente”, “Historia reciente”, “Historia coetánea”, “Historia inmediata, actual o próxima”, “Historia de nuestro tiempo”, denominaciones que si bien poseen en su seno diferencias de posicionamientos epistémicos, implican también matices que no dejan de señalar convergencias puestas en recuperar el pleno sentido de la contemporaneidad (Gamboa, 2004) y la posibilidad de otorgar inteligibilidad, comprensión y lucidez al mundo en el que vivimos. Algunos historiadores también plantean que esta parcela ha encontrado posibilidad habiendo sido heredera de los traumatismos propinados por los totalitarismos, las dictaduras y los genocidios: ha sido hija del dolor (Franco-Levin, 2007) y en mucho de sus planteos, lo reciente, es visto en términos de pasado.

En el presente trabajo entiendo lo reciente/presente como aquella historiografía que reconoce procesos abiertos hacia el futuro y que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico (Mudrovic, 2000) pero también, y arbitrariamente, la parcela temporal que parte en los años '60 incluyendo - en el medio siglo que está abarcando- un conjunto de continuidades/rupturas de diferente tenor observables en sus diferentes estratos.

Visto de esta manera, abordar la Historia reciente/presente, supone entonces un profundo reto epistemológico que significaría la superación de la construcción del iluminismo positivista que implicó la separación tajante del tiempo entre pasado, presente y futuro. Supondría poder pensarlo desde una nueva arquitectura que recuperando la perspectiva de *continuum* habilite nuevos modos de centración-descentración temporal sobre las realidades sociales actuales en las que vivimos. Como sostiene Josep Fontana (1992):

Necesitamos repensar la historia para analizar mejor el presente y plantearnos un nuevo futuro, dado que las viejas previsiones en que habíamos depositado nuestras esperanzas se han venido abajo, porque estaban mal fundamentadas. Una verdadera revolución copernicana en nuestras concepciones consistiría “en invertir la visión tradicional, que considera al pasado como un centro fijo y estable en torno al cual hacemos girar el presente, para situar al presente en el centro de nuestras preocupaciones utilizando al pasado para hacer la rotación dialéctica que inspira una conciencia lúcida. Porque tiene que quedar claro que, incluso para el historiador, la política tiene preeminencia sobre la historia (pp.142-143).

Por consiguiente pensar entonces el presente históricamente implica además, otorgar densidad a los acontecimientos que siguen ocurriendo, que no han concluido, se hallan en elaboración, e intentan comprenderse en el marco de su propia perspectividad, en relación con los diversos pasados, y en términos de Koselleck, con el horizonte de posibilidades abierto hacia el futuro. Es por eso que en el trabajo con el presente resulta difícil evaluar y discriminar hechos, fenómenos y procesos verdaderamente históricos sin dejar de señalar que a su vez podemos trabajar de

manera más viva con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega ante nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora (Funes, 2003)

Por último, trabajar con la temporalidad reciente reconoce también la necesidad de abordar problemas metodológicos entre los que se encuentran por ejemplo, los de la producción y tratamiento de fuentes orales, audiovisuales y los propios de las nuevas tecnologías (con especial influencia de los medios masivos de comunicación e internet) así como los de aproximarse a la memoria individual y/ o colectiva y al olvido como elementos constitutivos en la construcción del discurso historiográfico del presente; no sólo porque incorpora a sus protagonistas vivos sino también porque incluye al propio historiador en su elaboración. Sus diferenciaciones conceptuales y, al mismo tiempo, el establecimiento de sus mutuas relaciones han sido tópicos enormemente prolíficos especialmente a partir de la década de los '80.

Si hablar de historia reciente implica, tal como se viene planteando, una enorme complejidad, diseñarla desde la enseñanza incluye un nuevo y doble desafío: el de pensarla para nuestros y nuestras adolescentes/jóvenes desde el aula, con toda la especificidad que ello implica. En este sentido, “se convierte en una historia deseada (y también temida, porque implica enfrentar el conflicto que desata aquello de lo que no se habla, sino fragmentaria) para además coincidir muchas veces con temas relevantes o candentes para la sociedad. Se trata de buscar un rumbo para la enseñanza de la historia reciente/presente en medio del rumbo más amplio de la historia del país, de la historia de nuestras regiones y en cierta manera de la historia del mundo. (Funes, 2003)

Así, se considera aquí que: los procesos vividos durante los años '60 y '70, las dictaduras cívico-militares, las desigualdades sociales ensanchadas en los marcos de la aplicación de los modelos neoliberales de los '90, las débiles democracias construidas en ese contexto, las crisis de los años 2000 o los actuales desafíos para los presentes gobiernos progresistas al sur del trópico de cáncer, resultan ser contenidos necesarios de ser problematizados desde una enseñanza que se proponga abrirlos e interrogarlos, poniéndolos en tensión con las experiencias y las memorias sociales de mediana y larga duración. Se trata de otorgar densidad epistémica desde dentro del trabajo áulico y es prudente no olvidar que la historia reciente/presente y su enseñanza se constituye en un espacio de fuerte conflictividad simbólica.

Sin embargo, ello implica, de alguna manera, no desconocer las búsquedas, reflexiones e intentos que se han realizado en el campo educativo, en momentos históricos y coyunturas diferenciadas. A partir de modalidades de resistencia y múltiples ensayos pro-activos, los docentes de nuestro país y del continente hemos transitado ya *una historia en la enseñanza de la historia reciente/presente* (HRP). Historias que fueron entramando diversas relaciones y posicionamientos frente a las políticas oficiales del/los Estado/s, los mismos movimientos de Derechos Humanos y una diversidad de organizaciones sociales que en la esfera pública, con su múltiple discursividad, han influido en las decisiones profesoras. En este marco, frente al camino recorrido pensar propuestas actualizadas de enseñanza renueva y reposiciona los desafíos que siempre existieron (Jara-Ertola, 2014).

1.2.2 La Historia desde abajo y la nueva historia política: una articulación para su enseñanza

A fines del siglo XX -tal como se sostuvo en párrafos anteriores- el campo de los historiadores se caracterizó por una formidable expansión y desarrollo de “giros”, tanto en contra de pervivencias de la historiografía tradicional, como por su fragmentación en nuevos temas, nuevos enfoques y nuevos objetos “atravesados por el tiempo”. La aparición del libro de François Dosse, “La historia en migajas: de “Annales” a la nueva historia” en 1987, significó tanto un diagnóstico como un fuerte llamado de atención. Los historiadores asumían cierta crisis de identidad y de desorientación en el campo. La Nueva Historia, corriente impulsada por Jacques Le Goff y Pierre Nora durante los años 70, fue luego superada por la cuarta generación analista que proponía un giro crítico -con Roger Chartier como figura central- aunque sin encontrar núcleos cohesivos. Historia desde abajo, Historia oral, Historia de las mujeres, Historia del cuerpo, Historia del pensamiento político, Historia de las imágenes, Historia de la lectura, Microhistoria, etc. son algunos de los capítulos del libro “Formas de hacer historia” en el que Peter Burke (1993) intenta explicar hacia los años '90 qué es la Nueva historia: una historia que comenzó a interesarse por *“casi todas las actividades humanas.”*

En ese contexto, un sector de los historiadores comienza a ocuparse de “los de abajo”, es decir de la historia de la gente corriente y su experiencia en el campo social. En otras partes del mundo, como Italia o Brasil, esta historia comenzó a denominarse “historia de los vencidos”. Siendo una expresión abarcadora pareció ofrecer cierta entrada a una manera de complejizar otros objetos ya estudiados. De tal forma Peter Burke (1993) se pregunta, ejemplificando para diversos campos, como la iglesia, la medicina, los militares, la educación, e incluso la economía: “una historia política “desde abajo”, ¿debería debatir las opiniones y actos de cualquiera que esté excluido del poder o habría de tratar de la política en un plano local o en el de la gente corriente?”(p.24). La encrucijada era inevitable para todos los objetos. La “historia de la vida cotidiana” o la “historia social” y “la historia cultural”, enfrentaban similares dilemas. La historia social marxista de Edward P. Thompson y de Eric Hobsbawm ocupados centralmente de la historia de clase obrera y los trabajadores, aún desde el marco de la reconstrucción de sus experiencias, son también interpelados. Jim Sharpe (1993) se interrogaba también: “¿es la historia desde abajo un enfoque de la historia o es un tipo diferenciado de historia?” (p.50-51) y su respuesta se orienta en ambas direcciones. Entendiendo que esta historia habilita una síntesis más rica al complementarse y enriquecerse con otras historias, el autor alimenta ideas de articulación lejos de fomentar divorcios, despolitizaciones o fragmentaciones sosteniendo además, que muchos de los grandes historiadores que promovieron esas líneas, ofrecieron con sus relatos lugares de construcción de identidades para diversidad de grupos sociales “conservando un aura de subversión”. (Sharpe, 1991, p.57)

Más adelante en el tiempo, Ranajit Guha -historiador indio-, contribuyó con los “Estudios Subalternos” a cambiar abruptamente el lugar de reflexión para pensar a los marginados. Sus puntos de vista insistieron en discernir cómo la historiografía, continúa siendo una narrativa del poder estatal, al proseguir configurando dominios, condicionamientos y ciudadanías de subalternidad.

¿Y qué ha sucedido con la renovación de la historia política? Coetáneamente al estallido del campo y hacia 1989, Francois Xavier Guerra inicia una invitación a otro retorno: “Hacia una nueva historia política”. En ella propone el estudio de la política

tomando como eje la interacción de los actores colectivos que se constituyen en todos los estratos sociales siguiendo lógicas propias. Esta propuesta en la línea de la historia política busca recuperar su especificidad, se preocupa por el tipo de vínculos que otorgan cohesión y coherencia a los grupos que tejen entre sí relaciones de poder con los ingredientes culturales que le brindan sentido a su acción y con los espacios en que esta actividad política se desarrolla. “Lo político” es visto allí como expresión articulada entre el Estado -como instancia de mediación de la dominación imbricadamente en la red de relaciones sociales-, lo público -en tanto mundo plural de lo común, de iguales entre desiguales- y el poder -más como ejercicio que como posesión- (Aguar, 2003).

Como es dable observar los vasos comunicantes para articular conceptualmente dichos enfoques son muy fructíferos y considero que las tres perspectivas imbricadas – que incluye a la historia reciente/presente- ofrecen verdaderas puertas de ingreso con acentos específicos a un diálogo de experiencias sociales entre generaciones, potente en la enseñanza y rico en categorías para organizar conceptualmente un contenido escolar desde una “historia política *desde abajo* reciente/presente”

Los conceptos de Democracia, Ciudadanía/s, Poder, Régimen político, Sistema Político, Cultura política y Movimientos sociales contemporáneos pueden asociarse de un modo muy sugestivo para explicar mucho de lo *candente y relevante* de los procesos y problemas actuales, aún más en aras de comprender la actualidad latinoamericana pero con vistas al futuro.

1.2.3 Pensar Latinoamérica en las aulas de historia

Existe hoy una saludable y renovada preocupación por América Latina. Y este interés tal vez sea una de las posibles respuestas a la crisis del capitalismo; una búsqueda actual que se debate entre las luchas e incertidumbres de las sociedades del mundo contemporáneo. ¿Pero qué entendemos efectivamente por Latinoamérica?, ¿Cómo comprenderla y “asirla” en su vasta complejidad?, ¿Qué tipo de lazos la sostienen en un imaginario común?, ¿Somos “una gran región”, “una patria grande” “un territorio de origen y destino compartido”?, ¿En qué sentidos y cómo se construyen esas significaciones en la vida cotidiana de sus habitantes? Por último y propósito del presente apartado: ¿Por qué y para qué enseñarla?

Decía José Martí en 1891 que: “[El] deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, una en alma e intento, vencedora veloz de un pasado sofocante, manchada sólo con sangre de abono que arranca a las manos la pelea con las ruinas, y la de las venas que nos dejaron picadas nuestros dueños”. Hoy doblando el siglo XX Arturo Roig (1971, 2004) en su libro “Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano” reflexiona:

Cuando hablamos de nosotros a propósito de una filosofía latinoamericana queremos decir simplemente nosotros los latinoamericanos. Mas esta respuesta no supera el orden meramente señalativo con el cual los deícticos son referidos a los sujetos concretos en el habla cotidiana y si bien la cualificación de latinoamericanos nos sugiere algo resulta imprescindible preguntarnos a su vez qué es eso de latinoamericanos y por lo tanto de América Latina. La particular naturaleza del “nosotros” nos obliga a una identificación en este caso en relación con una realidad histórico-cultural que nos excede a la que consideramos una cierta identidad consigo misma ya que de otro modo no podría funcionar como principio de identificación. La posibilidad de reconocernos como latinoamericanos depende por lo tanto de que realmente exista esa identidad. (...) Esto se debe a que se trata, como ya hemos dicho, de un ente histórico-cultural en el que tanto peso tiene el “ser” como el “deber ser”.

Dicho de otra manera, el ser América Latina, no es algo ajeno al hombre latinoamericano sino que se presenta como su proyecto, es decir, como su deber ser. (p.s/d)

Exaltando por momentos mayores grados de solidaridad y de unidad y, en otras, de diversidad, América Latina es el resultado de una búsqueda histórica, de un derrotero distintivo, de un reconocerse así y para sí frente a signos imperiales de distintos “otros” a lo largo del tiempo. Identificación recién interiorizada en las guerras por la independencia, renovada luego en la indoamérica de Haya de la Torre, vivificada en las búsquedas revolucionarias de las décadas del '60 y '70 tras el triunfo de la Revolución cubana y recuperada posteriormente tras los oscuros y sangrientos años de plomo, el conjunto de sociedades que puebla el subcontinente ha peleado y pelea por un lugar de dignidad.

Según la óptica de los conservadores es sinónimo de rebeldía y para muchos científicos sociales actuales resulta ser uno de los espacios en el mundo más dinámicos e interesantes, aquel donde se juega su singularidad: “No en Asia ni en África, ni en Europa encontramos equivalentes a la sucesión de revueltas y revoluciones que han marcado la específica experiencia latinoamericana” sostiene Perry Anderson (2004, p. 44).

Sin embargo, este espejo, este modo de mirarnos, no ha sido robustamente cultivado en la sociedad argentina. Resulta ser un rasgo notable y de larga duración, la ausencia de una consideración relevante de América Latina en la formación educativa de nuestro país. Y, de todas formas existente en la curricula, se destacan en sus historias enseñadas las de la larga duración y las versiones estatistas-nacionalistas donde han pervivido miradas interpretativas europeizantes (Funes-López, 2010) centradas más en su pasado que en su tiempo presente y nada en su proyección futura.

Sin dejar de reconocer la complejidad y las dificultades que nuestra región presenta para ser abordada y comprendida en el devenir histórico de sus multifacéticas ambivalencias, es cierto también que su campo historiográfico se ha expandido y se ha avanzado en construir tanto claves de interpretación para historias comparadas con nuevas categorías teóricas, como vasos comunicantes para síntesis más complejas.⁸

Enseñar historia reciente/presente latinoamericana se muestra como una tentadora posibilidad que aporta en la construcción de nuevas identidades y en la comprensión y respeto por la diversidad a partir de otras “vecinas”. Con mejores perspectivas aún si pueden pensarse desde las experiencias de sus movimientos sociales y su vinculación con la construcción de las democracias presentes y futuras en el subcontinente.

⁸ Particularmente en CLACSO y desde el año 2003, se ha constituido un grupo de trabajo sobre Historia reciente que tiene como objetivo principal conformar un ámbito académico que sirva como punto de encuentro entre científicos sociales que, desde distintas disciplinas (Historia, Sociología, Ciencia Política, Economía, Geografía, Antropología), pretendieran construir conocimiento crítico relativo a aspectos, abordajes y perspectivas teóricas sobre la historia latinoamericana más contemporánea. Otro lugar interesante es el Grupo de Estudios sobre sociología histórica de América latina espacio que ha continuado con la experiencia de una estructura informal que funcionó en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) desde 1985 con Waldo Ansaldi. Actualmente tiene sede en el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Trabaja con una temporalidad no restringida y posee desarrollos hasta el presente. Asimismo promueve una revista electrónica trimestral permanentemente actualizada **e-I@tina**.

1.2.4 Los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos como eje articulador de una propuesta de enseñanza.

¿Por qué articular una propuesta de enseñanza a partir de los movimientos sociales recientes/presentes en América Latina? ¿Qué ofrece dicha articulación para la construcción de un contenido escolar pensado para los y las jóvenes en nuestras escuelas?

Ya habíamos planteado el fructífero vínculo entre las perspectivas de la Historia “desde abajo” y la Nueva Historia Política para explorar las relaciones dinámicas que se entablan en la construcción del poder y la democracia en una sociedad.

Los movimientos sociales contemporáneos en América Latina han logrado con su acción colectiva colocar demandas, ejercer protestas, llevar adelante conflictos, modificar u obstaculizar rumbos y hasta destituir gobiernos que no cumplieron con sus expectativas en torno a la construcción de modelos de desarrollo y democracias en la región. Articulados con los “viejos” movimientos sociales en descenso, como la clase obrera y sus organizaciones, nos muestran que todos/as somos-y podemos ser- creativa, autónoma y activamente, protagonistas de la historia. Y permiten ver que las posiciones hegemónicas que no respetan los intereses, visiones y/o modos de vivir que persiguen las amplias mayorías pueden y deben cuestionarse mediante la participación política de la sociedad que incluye obviamente a los y a las jóvenes.

La relevancia que tomaron diversidad de problemáticas tales como: la lucha por los derechos humanos, la exclusión histórica de los pueblos indígenas, el papel de la mujer en la sociedad, la degradación del medio ambiente con la destrucción impune de la biodiversidad, el reconocimiento de la diversidad de género, entre otras cuestiones, han dado a los movimientos sociales, un papel preponderante en la dinámica social de la historia de los últimos 40 años. Los movimientos sociales latinoamericanos han prefigurado nuevos ejes de conflicto social: novedosos por sus estrategias, organización y formas de lucha e interesantes por sus demandas e interpelaciones, logros y conquistas sociales.

A mi entender, los “nuevos” y “viejos” movimientos sociales desempeñan un papel central en la delimitación de campos de controversia en la distribución del poder en las sociedades actuales, de los recursos y de los rumbos de la historia de la democracia en nuestro subcontinente. Los movimientos sociales están llamados a jugar un rol fundamental en la construcción de nuevas democracias participativas que superen la debilidad de las democracias meramente representativas, reconociendo sus insuficiencias y limitaciones actuales.

Cualquier exploración de sus experiencias se constituye en una puerta de entrada “a aprender en el camino”. Su riqueza manifiesta las potencialidades de enseñar una historia viva y en construcción, de la que se cuenta con testimonios y de la que finalmente puede decirse que se desenvuelve frente a nuestros ojos y se proyecta hacia el porvenir.

1.3 Sujetos que aprenden historia: nuevas claves para comprender sus procesos

Luego de haber trabajado con los supuestos de la episteme objetiva, este apartado tiene por finalidad fundamentar el modo en que la propuesta concibe algunos elementos centrales de los avances sobre las teorías del aprendizaje en el marco de la

historia enseñada. Un campo que se presenta, según Lautier (2006), como una especie de mixtura entre diversas informaciones: las representaciones sociales que traen los adolescentes, ciertos saberes personales ligados a su singular experiencia social y aquellas reconstrucciones históricas validadas por la ciencia que, “tironeadas” por las finalidades y propuestas de enseñanza del profesorado, muchas veces no resultan lo suficientemente coherentes como para lograr los aprendizajes valiosos y significativos que deseamos en relación a lo histórico.

Como sostiene la didacta francesa:

Es muy difícil aislar las fuentes de información que contribuyen a producir saberes históricos en los adolescentes. Las lecturas, los diversos medios de comunicación y las discusiones familiares participan con la enseñanza escolar en su elaboración. No obstante, intentamos analizar la influencia de la escuela sobre los modos de transformación de los conocimientos históricos de los estudiantes (Lautier, 2006, p.1)

El control de cada uno de los aspectos y las variables imbricadas que operan en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es realmente muy difícil. Entender al oficio docente como una práctica social que puede y debe ser constantemente reflexionada y mejorada implica pensarla a la luz de la investigación. Postula Audigier: “los resultados de las investigaciones no sirven para dictar conductas sino para interrogarlas; toca a cada docente y formador valerse de su resultados y utilizarlos como instrumento de una libertad más eficaz por mejor informada”(1993, p. s/d)

Y si la enseñanza está en función del logro de procesos de aprendizaje por parte de los y las estudiantes, es fundamental, por lo tanto, preguntarse qué estrategias ponen usualmente en juego los y las adolescentes para elaborar y modificar sus saberes históricos y cuáles son las mejores maneras de intervenir para favorecer operaciones y mecanismos de significación, construcción, reconstrucción y reorganización de los mismos. Es por ello que interesará aquí trabajar con tres ejes: el papel de las representaciones sociales y de algunos desarrollos investigativos sobre los modos en que los adolescentes aprenden historia, el específico aprendizaje de conceptos históricos y el lugar de la lectura en las clases de la asignatura escolar.

1.3.1 Las representaciones sociales y los modos de aprender historia

Consciente de la coexistencia de enfoques y paradigmas que abordan de manera diferente la cuestión de las representaciones dentro del campo de conocimientos de la psicología, tomaré aquí la noción de representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici y Denise Jodelet. El motivo de la elección es que dentro del terreno de la psicología social, dichos autores proponen nuevos modos de comprender los saberes que articulan lo individual y lo colectivo, la realidad psíquica y la realidad social y lo común y lo científico.

Encontrándose fundamentalmente en la intersección de perspectivas sociológicas y psicológicas, la categoría de representaciones sociales (RS) es de carácter transversal y no deja de reconocer entrecruzamientos con otras disciplinas como la antropología y la historia; en éste último caso a partir de la necesidad de pensar los marcos culturales amplios y su constitución histórica.

Para Moscovici (1979, 1993) las RS son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y evolucionan constantemente (Moscovici, 1981, 1984). Las RS son un conjunto de conceptos,

declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las RS son formas de pensar y organizar la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar. Son entidades casi tangibles pero difíciles de captar conceptualmente.

Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos de las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. (Moscovici, 1979, p.27)

En tanto fenómenos las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, o incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Moscovici, 1986, p.472).

Según Jodelet (2011) las RS:

Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. (p.134)

Así, de las definiciones sobre las RS surge:

- el lugar de preponderancia de los marcos sociales externos comunes, previos e interiorizados en un sujeto inmerso en contextos socio-culturales
- el entretrejo de la constitución de las RS que se organiza fundamentalmente en la experiencia social elaborada y
- su carácter de “lógicas” visas como facultades de responder a las necesidades prácticas y de orientación dentro del mundo de vida de un sujeto.

El conjunto de elementos que la categoría busca teorizar y los fenómenos que pretende explicar permiten ver en las RS complejidad y utilidad. “Lo doxático” no es visto como construcción errada, distorsionada o inferior en su comparación con el pensamiento científico. Vistos ambos como registros del conocimiento diferentes, el trabajo con las RS admite una interacción más fructífera entre modos de creación simbólica. El status epistemológico de las construcciones cotidianas y ordinarias cambia de manera significativa.

Esta cuestión me permite pensar en una derivación importante tanto en la organización de propuestas de enseñanza de historia como en los modos de intervención en el aula.

Si el campo científico es radicalizado en su tutela sobre las disciplinas escolares y los saberes de los y las jóvenes, es dable pensar que “enseñar y aprender historia” es favorecer la internalización de un objeto elaborado por expertos que está por fuera de

los y las alumnos/as y sólo puede hallarse en la historiografía. En cambio, si el marco de relación entre campos de producción de saberes es de corte referencial, diferenciado y dinámico, podría enseñarse a “pensar históricamente” objetos que están por afuera y por adentro del sujeto que aprende, porque él mismo forma parte de la historia -historia(s) en plural que no excluyan la triple temporalidad y las relaciones de identidad y pertenencia- y donde es posible identificar dimensiones conceptualizables tanto de su propia historia vivida como la de otros sujetos individuales y colectivos.

Tal cuestión presupone una mayor valoración hacia prácticas escolares de indagación con aproximaciones a las metodologías propias de la investigación histórica. La memoria y la experiencia social encontrarían coherentemente lugares más legitimados de exploración y análisis.

Asimismo, si se tratara de cuestionar y problematizar un núcleo de representaciones sociales en los y las estudiantes donde se articulan creencias, prejuicios o miradas inadmisibles, resulta fundamental conocer los procesos de producción sociales y culturales que les dieron vida para lograr cambios en ellas y por ende en sus prácticas sociales.

Ahora bien ¿cómo se organizan los procesos de aprendizaje? ¿De qué modo los estudiantes comprenden/explican la historia?

Nicole Lautier (2006) condensa en la noción de “polifasia cognitiva” algunos elementos claves en la comprensión de los procesos de comprensión de la historia –valga la redundancia- por parte de los y las jóvenes y adolescentes.

La autora sostiene que:

Los alumnos se apropian de la historia según ajustes, idas y vueltas entre el registro del pensamiento representativo y el registro del pensamiento informativo, y esta “mixtura” persiste a lo largo de toda la escolaridad. Es en este sentido que utilizamos la noción de polifasia cognitiva (Moscovici, 1976; Moscovici-Hewstone, 1984) (...) planteamos la hipótesis de que para comprender a los hombres y sociedades del pasado, los expertos y los novatos no recurren a formas de pensamiento muy diferentes. Ciertamente, los historiadores, los docentes y los alumnos no buscan los mismos objetivos y abordan el conocimiento histórico en condiciones diferentes (de investigación y de escritura para los historiadores, de transmisión para los docentes y de aprendizaje para los alumnos). Tienen, sin embargo, un punto en común: todos entran en la comprensión de los hombres del pasado por medio de operaciones cognitivas relativamente próximas, movilizando una comprensión narrativa y su conocimiento del mundo vivido. (Lautier, 2006, p.1)

La “puesta en intriga”, tanto de las narrativas ficcionales como de los textos de historia, es la que genera las posibilidades de comprensión por parte de los/as estudiantes movilizados por la incertidumbre y la identificación del cambio. Y es por tal razón que Lautier subraya cuáles son los elementos donde los historiadores producen la ruptura epistemológica -no tan radical como en las ciencias experimentales-⁹:

- la necesidad de realizar un trabajo crítico con las fuentes,
- la construcción de periodizaciones,
- la intervención de los sujetos históricos individuales, colectivos o entidades (personajes y cuasi-personajes) y

⁹Considero que el señalamiento que realiza la autora sobre el modo diferente en que los historiadores realizan las rupturas epistemológicas resulta esclarecedor porque es desde el campo de la enseñanza de las ciencias duras y experimentales de donde provienen gran parte de las concepciones que tiñeron las teorías del aprendizaje y las orientaciones didácticas hacia las disciplinas escolares humanísticas.

-un uso controlado de conceptos válidos para los contextos con los que se trabaja.

Dentro de lo que se destaca en la comprensión por el mundo vivido plantea la importancia de la imaginación y de la empatía y, para los procesos de interpretación figurativa, el recurso de la imagen, las metáforas y la analogía a la que le da un especial tratamiento debido al recurrente temor profesoral de que las comparaciones temporales fijen anacronismos.

Las principales diferencias a lograr por parte de los/as estudiantes estarían dadas, sobre todo, por la calidad de dominio de la postura crítica en el ejercicio del control del pensamiento natural a pesar de que, según Lautier (2006) “el grado de control del razonamiento analógico no se alcanza jamás en forma definitiva”, por lo que es necesario “reconocer la polifasia cognitiva en el seno de los saberes escolares.”(p. 11). Los dos registros de pensamiento parecen funcionar de manera simultánea y los dos movimientos -aunque paradójicos- resultan complementarios en el marco del aprendizaje escolar de la historia.

Este planteamiento se presenta sumamente interesante, muy especialmente frente a la expectativa de logro de los propósitos de la enseñanza y de las posibilidades de captación -mediante algunos indicadores o pistas- de las modificaciones reales que se producen tras la acción pedagógica en el pensamiento social e histórico del estudiantado. Si tales cambios no son lineales ni evolutivos, es menester pensar en la generación de estrategias constantes de estimulación y habilidades prácticas de intervención profesoral para que los y las estudiantes puedan efectivamente pasar de un registro al otro estableciendo algún grado de conciencia en ello. A la hora de evaluar y acreditar parece derivarse la necesidad de apreciar con mayor valoración la mixtura, los matices y las intrusiones lingüísticas logradas en la comunicación oral o escrita de los conocimientos sociales e históricos incorporados por parte de los jóvenes. Si no las viéramos como concepciones “semicorrectas”, “fragmentarias” o “errores” (exceptuando una distancia absolutamente inadmisibile), ponderaríamos mejor los resultados efectivos de su labor cognitiva. Éste pues, debe ser un núcleo de interés en el cambio de las representaciones profesorales, puesto que también pondría en cuestión lo “ya aprendido en cada año del nivel medio” como conocimiento acabado y retenido, rupturando mejor con ideas reproductoras o concepciones evolutivas que se configuran en estadios preestablecidos de menor a mayor conocimiento.

En ese sentido podría preguntarse: ¿el conocimiento histórico internalizado debería estar permanentemente en función de una cierta capacidad de recuperación precisa, completa y rigurosa o, más bien, se encuentra en la constante habilidad del logro de una *aproximación historiada de un tema o problema* de acuerdo a la necesidad situada de un sujeto?

Más cerca de la segunda proposición de la pregunta, que responde a la construcción del enseñar *a pensar históricamente*, considero que el conocimiento histórico acumulado y la conciencia de su construcción como un saber siempre inacabado y provisorio, no puede ser más que el marco de referencia sustancioso donde debe beber una formación para la ciudadanía política con conciencia histórica y social al servicio de una autonomía y libertad fundadas.

1.3.2. El lugar de los conceptos en el aprendizaje de la historia

Con el objetivo de pensar cómo favorecer el aprendizaje de conceptos históricos para superar la disociación más usual de momentos de trabajo con las representaciones de los estudiantes, Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001) se plantean la necesidad de explicitar qué entienden por la noción más general y abstracta de “concepto”. Sostienen:

Podemos reconocer en los conceptos dos aspectos, que no son entidades separables: un aspecto “declarativo” y un aspecto “instrumental”. El aspecto declarativo alude a lo que podemos decir sobre un concepto. Es un saber que podemos expresar a través de la palabra.” Sin embargo “el concepto tampoco es [solamente] la explicación. Un concepto es fundamentalmente una herramienta de conocimiento. Saber un concepto social es tenerlo integrado en nuestros marcos de referencia y usarlo para comprender fenómenos sociales. El aspecto instrumental alude, justamente, a lo que podemos hacer con un concepto. (Aisenberg-Carnovale-Larramendy, 2001, p.2)

Tomando a Guyon y otros (1993), las autoras amplían la explicación sosteniendo que los conceptos deben ser vistos como herramientas para comprender situaciones, seleccionar hechos, interpretar relaciones y generalizar. El valor fundamental de un concepto está en lo que éste nos permite hacer, señalando particularmente que en la enseñanza y en el aprendizaje escolar es fundamental preservar su carácter instrumental.

Pero para avanzar acerca de cuál es el proceso de construcción de la especificidad de los conceptos históricos y luego de analizar los resultados de distintas investigaciones, Beatriz Aisenberg sostiene que son los contenidos fácticos, los hechos históricos y las descripciones los que habilitan su construcción de manera progresiva, compleja y con inevitables errores. Nos dice:

Para enriquecer un concepto, para cargarlo de sentido, es fundamental conocer numerosas situaciones históricas o socio-económicas para las cuales el concepto es pertinente. En las disciplinas sociales, el uso de conceptos y su adquisición progresiva se inscriben en el análisis de situaciones precisamente localizadas, fechadas, “tejidas” de hechos (Guyon, Mousseau y TutiauxGuillon, 1993). En otras palabras; los hechos son el soporte para la conceptualización e inversamente, manejar un concepto permite leer situaciones socio-históricas” (Aisenberg, 2011, p.156)

Sobre estas cuestiones parece interesante realizar algunas consideraciones entre el primer y el segundo análisis. Coincidiendo en entender que la sucesiva generalización de los conceptos se va enriqueciendo progresivamente sobre la base de la comprensión de variados procesos históricos particulares, se adscribe aquí a la idea de que, en primer lugar, un uso dialéctico, multidireccional y menos secuencial entre el carácter *declarativo*, *instrumental* y *de re-construcción sucesiva* de los conceptos, potencia un trabajo más autónomo por parte de los y las estudiantes en su proceso de complejización.

Es frecuente en el aula que los y las jóvenes pregunten al profesor “qué es o qué significa” determinada noción, muchas veces clave para algunas explicaciones y verdadero obstáculo en la comprensión del mismo proceso histórico que se está enseñando. Así, en segundo lugar, evalúo favorecedor, tanto informar significados como orientar su búsqueda a través de operaciones de intertextualidad (en fuentes, glosarios, diccionarios especializados, etc.) y, más aún, cuando esto se produce “en situación de necesidad para la significación”. No en pocas oportunidades, a través de una metáfora o de una imagen sobre la que se orienta una mirada activa, se enriquecen sentidos. Ese carácter ágil en espacios donde “hay permisos” para la exploración y utilización de variedad de fuentes informativas faculta oportunidades que se retroalimentan.

Por último, estimo que los conceptos poseen distintos niveles y grados de abstracción en su capacidad de generalización -los hay *más abarcadores* como por ejemplo el de “*poder*” o más cercanos al campo empírico como el de *régimen o gobierno*- y es sabido también que no sólo requieren de la reposición de los contextos y de las culturas que les dieron origen, sino también, de la explicitación de las perspectivas que suponen y de los cambios semánticos que pueden haber sufrido a lo largo del tiempo (especialmente en el uso de fuentes primarias). Por todas estas razones y por los tiempos reales de enseñanza en las aulas de ciencias sociales, muchos de ellos se van construyendo y enriqueciendo a través de los sucesivos años en que está estructurada la escolaridad. Considero que una de las deficiencias más fuertes que tenemos está en nuestra incapacidad de trabajar interdisciplinariamente en los colectivos profesoriales del área para articular la enseñanza de conceptos, considerados claves y transdisciplinares en las ciencias sociales, con el objeto de sistematizarlos con compromiso, responsabilidad, oficio y cooperación.

1.3.3 Las situaciones de aprendizaje de la historia a través de la lectura de textos

Si bien hoy nos encontramos en contextos donde el lenguaje de lo histórico ya no se circunscribe con absoluta exclusividad a la historiografía¹⁰, es indudable que la escritura constituye la forma central de su estructuración y la lectura consecuentemente, una actividad esencial tanto para su construcción como para su transmisión y socialización. En todas las aulas de historia, las reconstrucciones que realizan los y las estudiantes poseen siempre momentos de trabajo con textos escritos, sean estas, fuentes primarias o secundarias.

Y es en ese sentido que Beatriz Aisemberg (2011) en el marco de sus investigaciones, se pregunta por las tareas intelectuales que se promueve con ellos. Sostiene:

Sabemos que la conjunción entre lectura y aprendizaje no es frecuente en la realidad escolar; si bien el trabajo con textos ocupa un lugar central en la enseñanza de la Historia, muchos alumnos no aprenden Historia leyendo. Diversas investigaciones didácticas mostraron la desnaturalización que sufre la lectura en la escuela (Lerner, 2001): mientras que en las prácticas sociales leer es construir significado, en la escuela “leer es responder preguntas” (Guenier, 1999; Solé, 1994); el trabajo intelectual que en general se promueve con los textos es localizar y reproducir partes del texto, lo cual muchas veces se puede hacer sin comprender. Son prácticas que poco tienen que ver con la construcción de conocimiento, y hasta es discutible que sean prácticas de lectura. (p.158).

La formulación de hipótesis e interrogantes, la capacidad de producir inferencias e interrelaciones, la posibilidad de hacer jugar la afectividad, los valores y las experiencias de los mundos vividos a partir de razonamientos analógicos resultarán ser actividades fundamentales en un trabajo activo y de inmersión por parte de los y las estudiantes a partir de los textos que se proponen en la propuesta.

Situar los textos, reponiendo los contextos de producción del material, es primordial. Recordar permanentemente el hilo conductor de la secuencia en torno al problema que lo organizó, le da sentido a la selección de lecturas que se proponen.

¹⁰Muchos han sido los historiadores que han planteado e innovado formas de hacer historia. En este sentido, el cine es para algunos de ellos una forma posible de *escritura histórica*. Entre ellos se destacan Robert Rosenstone y Marc Ferro. Para ello puede consultarse: “El pasado en imágenes” del primero de los autores e “Historia contemporánea y cine” del segundo. Para la enseñanza de la historia muchos didactas también han enriquecido el valor del cine y la utilización de la fotografía con sus posibilidades y recaudos para la enseñanza.

Varias y sucesivas aproximaciones al texto suelen ser importantes. Un primer acercamiento, de orden global y colectivo, promueve la expresión de preguntas y conexiones y allí es fundamental estar atentos a las representaciones sociales que aparecen y al proceso de problematización que surge.

En una segunda lectura, resulta valiosa la identificación de las palabras que señalan espacio y tiempo así como los deícticos que aparecen en referencia a dichas coordenadas entre párrafos. Si el texto desarrolla causalidades y/o explicaciones, resulta fundamental solicitar que se enumeren. Las guías de trabajo para una producción escrita son cognitivamente interesantes si logran dar cuenta de una comprensión histórica y no de una repetición. El planteo de Lautier (2006) resulta “fuerte”, en tanto da un gran valor al uso del anacronismo así como a su vez la necesidad de ayudar a los y las estudiantes a controlarlo con la mayor agudeza y criticidad posibles.

Por último, resulta interesante volver a preguntarse por los criterios de selección de los materiales textuales; los que deberían ser ricos, bien estructurados y organizarse sobre tramas estimulantes dado que, según Lautier (2006) “el recurso más clásico de la “puesta en intriga”, desdeñado por algunos docentes en nombre del carácter científico de la disciplina, está en el corazón de la lectura de la historia.” (p.2)

2. Consideraciones metodológicas

2.1 Los problemas relevantes/candentes o las cuestiones socialmente vivas

Para producir cambios importantes en la enseñanza es necesario proponer para las ciencias sociales y la historia escolares el análisis de problemas de actualidad. Vistos como relevantes o controvertidos, según la tradición anglosajona, o como cuestiones socialmente vivas, de acuerdo con la perspectiva francófona (Pagès y Santisteban, 2011), éstos deben relacionar los conocimientos históricos, geográficos y sociales. Buscando generar aprendizajes valiosos se hace necesario trabajar habilidades sociales y ciudadanas vistas como el conjunto de capacidades que promuevan la participación crítica de los estudiantes, el pensamiento de soluciones alternativas frente a la valoración de situaciones problemáticas y la toma de decisiones para un cambio de actitudes que promueva protagonismo en los estudiantes. En efecto, la comprensión -sostiene Santisteban (2009) citando a Morín (2001)- va más allá de la información, la comunicación o la explicación, pues incluye procesos de empatía, identificación y proyección. La enseñanza de un pensamiento complejo debe incluir miradas transdisciplinarias con análisis de diversos elementos de la realidad y distintas escalas territoriales a través de articulaciones temporales que vinculen el pasado, el presente y el futuro.

Asimismo, sabemos que la existencia de conflictos es inherente a la vida en sociedad. En las sociedades democráticas la mayoría de los conflictos no derivan abruptamente en situaciones irresolubles porque se promueven mecanismos para poder gestionarlos: respetar las posiciones minoritarias, aceptar la legitimidad de la mayoría para tomar decisiones y conocer y responsabilizarse frente a las leyes que regulan la vida democrática. En otras oportunidades y cuando un “contrato social se rompe”, debido a la gravedad de los conflictos de diversa índole que esa sociedad vive, es aún más necesario comprender las causas profundas de esa situación y tener argumentos que permitan evaluarlo para pensar salidas y soluciones.

La escuela no puede pretender “resolver los conflictos”, pero sí enseñar cómo y por qué se originan y de qué manera pueden gestionarse democráticamente. Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar arbitrarlos por medios pacíficos, tratando de llegar a acuerdos dinámicos -con consensos y disensos- entre las partes enfrentadas o diferenciadas en sus posiciones.

Las virtudes de abordar temas polémicos en las aulas se centran en dos cuestiones fundamentales según López Facal (2011). En primer lugar, por la implicación empática y emocional que produce en los y las estudiantes su participación en asuntos de interés social -y seguramente también personal de ellos-. En segundo lugar, y debido a lo sensible del tema, para que logren interpretar y comprender diversos puntos de vista, aprender a argumentar y fundamentar sus opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables, y razonamientos lógicos amén de sus sentimientos y emociones.

Asimismo estos temas polémicos y relevantes suelen ser verdaderos dilemas sociales reales. Un problema se puede definir como una situación en la que se intenta llegar a un objetivo, para lo cual es necesario encontrar un medio para conseguirlo (Chi-Glaser, 1986 en Oller, 2011). Se trata de situaciones que necesitan ser resueltas y para ello no hay un único, veloz y directo camino que lleve a una solución prefijada, ni un proceso que pueda aplicarse de forma automática, sino que se requiere siempre de analizar posibilidades, riesgos, aciertos, etc. en el marco de un horizonte de experiencias realizadas y de posibilidades/expectativas ansiadas. No hay una respuesta unívoca ni un único itinerario, sino opciones explorables a partir de caminos diferentes y sobre la base de posibles distintos supuestos.

2.2 La historia comparada

América Latina -como ya se sostuvo- es un subcontinente extenso y con muy variadas experiencias en el marco de su unidad histórico-cultural. Analizar algunos de sus problemas requerirá que se utilice la comparación como estrategia de enseñanza.¹¹

¿Tiene algo en común la dictadura franquista con las dictaduras argentina y chilena?, ¿pueden ser enseñadas en una misma unidad didáctica y pueden ser comparadas?, ¿comprenderán los y las jóvenes estudiantes de historia las semejanzas y las diferencias entre ellas?, ¿sabrán relacionarlas con los contextos en los que se originaron y se desarrollaron? (Pagés 2005-2006, p.17)

Compartiendo las preguntas y argumentaciones que Joan Pagés se plantea para pensar las posibilidades y potencialidades del uso de la comparación en la historia tanto en el campo disciplinar como en el de la enseñanza, se propone aquí una justificación de la elección de la estrategia desde ambos campos.

Desde el campo historiográfico la historia comparada:

- se especializa por “examinar sistemáticamente, a partir del planteamiento de preguntas directrices, las semejanzas y las diferencias de dos o más fenómenos históricos” (Kocka, 2002, p.43).

¹¹ Lo que se continúa aquí es una síntesis presentada en otro artículo escrito por Miguel Jara y quien escribe en el libro “Enseñanza de la Historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001 ¿qué efemérides?” compilado por Graciela Funes (2014)

- “los fenómenos que se comparan son aquéllos cuyo lugar está determinado o es determinable en el tiempo y en el espacio” (Kocka, 2002, p.44). Se distingue específicamente por analizar sus objetos de estudio a partir de cambios diacrónicos o de relaciones sincrónicas (pudiendo ambos ser concebidos a partir de distintas dimensiones o perspectivas: como sociedad, como cultura, como historia de una región o de una nación, como civilización o de otro modo).
- “la elección de las unidades de comparación se halla estrechamente vinculada con los interrogantes dominantes y los conceptos centrales” (Kocka, 2002, p.49), cuestiones de donde surgen las semejanzas y diferencias relevantes.
- la comparación puede realizarse en función de la territorialidad, de la temporalidad o del ámbito temático. Las investigaciones realizadas hasta la actualidad parecen haber privilegiado los estados nacionales, pero pueden seleccionarse otro tipo de unidades socio-territoriales mayores o menores al de la nación.” (Kocka, 2002).
- el interés por las comparaciones obedece a distintas preocupaciones: la necesidad de colocar la mirada sobre propia identidad, la elaboración de tipologías y/o la construcción de síntesis analíticas (Kocka, 2002).
- “contribuye a la innovación de la ciencia histórica” (Kocka, 2002, p.63).
- “la práctica comparatista explícita es aquella que busca homologías o heterologías entre desarrollos históricos” (Arostegui, 1995, p. 310) es una manera de lograr conclusiones un tanto más universales sobre las características de procesos socio-históricos que se producen con cierta regularidad aun sobre su consabida irrepitibilidad.
- el riesgo puede hallarse en los análisis anacrónicos pero “en la historiografía actual las ventajas son muy superiores a los riesgos y presentan el gran avance de que la historia comparativa es la forma mejor de entender los procesos de “mundialización” de algunas de las características de las sociedades contemporáneas” (Arostegui, 1995, p.312)
- permite elegir grandes problemas que han aquejado a la humanidad, en su pasado, en su presente y presumiblemente en el futuro (Fontana, 1997)

Desde la enseñanza de la historia:

-En la mayoría de los programas de historia se opta poco por la comparación en los términos descritos por la investigación historiográfica, entre otras cuestiones por el peso que la historia nacional sigue teniendo aún en la curricula de todo el mundo. (Pagés, 2005-2006).

-La comparación es considerada por algunos didactas de la historia una de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para formar su pensamiento y su conciencia histórica. Para Martineau o Heimberg forma parte de la esencia de la historia. Lautier o Cavoura sostienen que es una de las capacidades cognitivas que el alumnado puede, y debe, desarrollar a través del conocimiento histórico. Lautier plantea la comparación como uno de los medios para superar los problemas vinculados al aprendizaje de aquellos conceptos que explican la singularidad de los acontecimientos. Cavoura opina que el uso de la analogía es indispensable aún a

pesar de los problemas que pueda crear como anacronismos y falsas continuidades. (Pagés, 2005-2006).

-También ha sido valorada positivamente por autores como Haydn, Arthur y Hunt, Counsell, y Audigier, Bugnard, Heimberg y de Leonardis quienes sostienen que la comparación es una actividad fundamental para la enseñanza de la historia sin la cual perdería mucho de su significado. Implica involucrar el análisis de similitudes y diferencias entre las situaciones históricas y es una forma de vincular pasado, presente y futuro. El riesgo del anacronismo estaría limitado por la contextualización que debe siempre realizarse (Pagés, 2005-2006).

-La comparación es una interesante manera de acercarse a una realidad étnica, cultural y social cada vez más heterogénea y plural de la mayoría de países europeos (Pagés, 2005-2006) a la que podría agregarse esta como una característica del mundo global y actual.

2.3 El estudio de caso/s

Uno de los principios fundamentales que se destaca en las perspectivas de enseñanza crítica es el de analizar un tema o problema de modo acotado y con riqueza cognitiva y agudeza. Cobran valor las decisiones sobre el recorte y profundización. Es por ello que abordar una situación histórica, para observar en detalle la acción de sus actores sociales, sus dilemas y posibilidades, los cambios y las continuidades que se dieron en un proceso -entre otros aspectos- requiere, en la vasta América Latina, de focalizar en el caudal de algunas de sus tantas experiencias.

Habría dos enfoques acerca de qué significa trabajar con estudios de casos en la enseñanza. Si bien no plantean oposiciones irreductibles en la primera línea se retoman los usos realizados en la Universidad de Harvard desde el campo del derecho. Exige que el caso -que puede ser real o ficcional- plantee en la situación de enseñanza un dilema potente, abierto y que genere la búsqueda de alternativas frente a situaciones no resueltas. También propone la necesidad de que su narrativa sea atrayente, movilice al lector impactándolo emocionalmente y posibilite la necesidad de discusión y de aumentar el conocimiento (Wasserman:1999). Se aconseja trabajar en grupos cooperativos donde cada uno de ellos debería analizar la información que se le presenta y tomar decisiones acerca de la problemática que plantea. Para que un caso reúna las condiciones de ser utilizado como estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales debe partir de una información que incluya: -la presentación del caso: espacio donde sucede y en qué momento; -el fenómeno social que sucede y quiénes son sus protagonistas; -las características más importantes de estos protagonistas; -la diversidad de puntos de vista sobre este hecho; -un final abierto a fin de que los alumnos/as puedan seguir analizándolo y ofrecer alternativas.(Oller,2011)

Otra línea (Prats, 2001) plantea que el estudio de caso, como herramienta didáctica, es una metodología que permite trabajar temas históricos concretos y existentes y, partiendo de ellos, la posibilidad de construir visiones generales, conceptos sociales e instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos. Intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad.

Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación histórica del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca.

Sus características traducen potenciales posibilidades en las siguientes distinciones:

- permite construir reflexiones generales o transferir conocimientos partiendo de lo particular, relacionando muy bien lo macro y lo micro de manera dialéctica
- habilita el trabajo con cuestiones tangibles, llenas de significado por su actualidad o existencia real
- tiene carácter holográfico. El acercamiento inteligente a una realidad concreta permite ver su dimensión y su profundidad.

Asimismo plantea que una tipología posible de estudio de caso/s puede estar en función de: la realidad tratada; el lugar que posee en el currículum; la actividad requerida; la orientación metodológica o los recursos empleados.

Teniendo en cuenta los cinco criterios, Joaquín Prats (2001) detalla:

1. En función de la realidad tratada: pueden ser verdaderos y simulados. Aunque en general los estudios de caso se suelen construir sobre una realidad histórica o actual existente, por lo que lo estudiado puede ser considerado como un caso real y verdadero, también es posible elaborar casos simulados.
2. En función de su lugar en el currículum: aislados o integrados. Los aislados son aquellos que se programan en el currículum escolar como estrategia para establecer un corte que rompa la posible monotonía que se produce cuando se establece una dinámica de la clase convencional. Los integrados articulan conocimientos.
3. En función de la actividad requerida: es posible plantear casos cerrados y casos abiertos. En la primera posibilidad el estudio contiene todos los elementos para su resolución y, generalmente, dirige al estudiante hacia un conocimiento delimitado. En la segunda posibilidad, el estudio de caso está abierto a nuevos datos, posibles indagaciones y es susceptible de incorporar nuevas problemáticas o enfoques. En los casos abiertos se pretende más que el alumnado compruebe la complejidad de la realidad social, que obtenga certezas o resultados acabados.
4. En función de su orientación metodológica, pueden clasificarse en: expositivo, utilizando la técnica de rol, o planteándolos como un juego de simulación.
5. En función de los recursos empleados se pueden clasificar en: -los que se basan en la transmisión de la información a través de documentación escrita e/o iconográfica, -los que predominan un tratamiento de la información por medios audiovisuales, y -los que utilizan el soporte informático, a través de aplicaciones multimedia.

Seguendo a ambos autores la presente propuesta de enseñanza utilizará, tanto el estudio de caso como estrategia metodológica para abordar situaciones específicas y particulares de las experiencias de los movimientos sociales latinoamericanos - singulares o comparados-, como aquel uso que amerita su abordaje en escenarios dilemáticos con cierta ficcionalización para agudizar estrategias de resolución de problemas relevantes. Ambas estrategias aportan a la posibilidad de que los y las estudiantes distingan la acción, los imaginarios sociales, las utopías, los propósitos y la riqueza de opciones de los distintos actores sociales. Su mirada desde abajo permitiendo el acceso a las intencionalidades políticas de los protagonistas en la

participación social, considero hacen posible un diálogo interesante entre experiencias sociales y generacionales, en los contextos socio-históricos de referencia.

Finalmente, y a modo de sintetizar y recuperar la viabilidad de la propuesta que se desarrolla en el próximo capítulo, considero significativo señalar que:

- La enseñanza de todo proceso histórico, ubicado temporal y espacialmente desde un recorte temático, potencia las posibilidades de su aprendizaje a partir de una *correcta conceptualización*.
- El recorte temático, orientado por una problematización desde el presente habilita a establecer, desde la perspectiva epistemológica adoptada, *relaciones temporales acotadas* y promueve la *comprensión de los contextos específicos*.
- El estudio de caso/s, además de posibilitar la elaboración de argumentos históricos, permite identificar las mejores fuentes de información para el abordaje de problemáticas, como la que aquí se presenta, de *carácter abierto e indeterminado*.
- Esta perspectiva didáctica constituye el núcleo innovador desde el cual se puede pensar en temporalidades móviles que nos permitan establecer *nuevas racionalidades sobre las relaciones entre pasado/presente/futuro*.

CAPITULO 3

“Futuros en movimiento en América Latina” Una propuesta de enseñanza



“La marcha de la humanidad”Detalle Mural
David Alfaro Siqueiros
Pintor y muralista mexicano

Introducción

El diseño didáctico que se propone a continuación está pensado para el tercer año de la asignatura Historia de la Educación Secundaria Obligatoria. Dentro del Diseño Curricular del ciclo básico de la provincia de Río Negro una de las perspectivas que se abonan es la historia reciente y a partir de ella la situación actual de los sectores subalternos y de los pueblos originarios en el espacio argentino y latinoamericano a partir de sus prácticas políticas y sus estrategias de resistencia.

Teniendo en cuenta dichos parámetros generales de espacio y tiempo la propuesta de enseñanza se organiza en torno a un *problema orientador* que permite la exploración de la acción y la vitalidad de los movimientos sociales contemporáneos latinoamericanos en relación a la construcción presente y futura de sus democracias pos dictatoriales.

El papel de los *conflictos sociales* en el marco de la construcción y distribución del *poder* dentro de las luchas políticas dadas por los *movimientos sociales* de las *sociedades democráticas* de nuestro subcontinente, forman parte de sus *conceptos claves* pues de lo que se trata es de favorecer en los y las estudiantes la comprensión del valor del protagonismo ciudadano en las decisiones políticas y en la marcha de las sociedades latinoamericanas como espacio regional diverso, común e identitario de pertenencia.

Diagramada en *cinco secuencias* se promueve la exploración y complejización dinámica de las *representaciones* del alumnado sobre los conceptos claves enunciados a través de la reflexión crítica y sistemática del análisis de *dos casos comparados* – Argentina y Guatemala- y *uno singular en profundidad* -Bolivia- dentro del conjunto de países latinoamericanos, sin olvidar los rasgos comunes que comparten en la macro-región y las fases periodizadas. Asimismo, se da valor a la experiencia social individual y colectiva a través del análisis de diversos *testimonios* que son trabajados como *fuentes primarias*.

La *problematización*, la *elaboración cooperativa en grupo y subgrupos* y el *debate argumentado* a partir del *análisis de fuentes primarias y secundarias* y de las situaciones dilemáticas locales creadas que se relacionan para pensar la construcción de la democracia en la vida cotidiana son muy importantes en la metodología de trabajo de la propuesta.

La *articulación temporal* y el lugar que se da al *futuro* cobra un valor especial puesto que la construcción de un orden social y político justo con respeto irrestricto de los derechos humanos en el porvenir, han de ser mucho más que una motivación en el proceso de aprendizaje. Se trata pues de formar ciudadanos y ciudadanas democráticos/as, responsables y comprometidos/as con conciencia histórica y capacidad de pensar en términos de prospectivas y utopías.

Contextualización histórica del recorte de contenidos

Las dictaduras y las prácticas represivo-genocidas en Latinoamérica impactaron brutalmente sobre el escenario de los años '70 y '80. Entre inmensos riesgos, dificultades y sobreponiéndose al terror impuesto, grupos y organizaciones fueron protagonizando la defensa de los Derechos Humanos frente a la violencia estatal. La desaparición de personas, el asesinato, la tortura, la cárcel prolongada, la apropiación de niños/as nacidos en cautiverio en campos clandestinos de detención, fueron parte

de las metodologías del terror que fueron resistidas y enfrentadas con demandas de verdad y justicia formando parte luego de Informes y Comisiones de investigación con la costosa superación del silencio y las luchas contra el olvido y por la construcción de memorias. Paralelamente -y no con escasa pero tampoco estricta relación- una serie de cuestiones de nuevo tipo y problemas resultaron emergentes: demandas de jóvenes, reclamos de género, la defensa del medio ambiente (movimientos ecologistas y antinucleares) y/o la expresión de distintas necesidades vinculadas al *locus* de vida o *lo territorial*.

Estos movimientos fueron ubicados dentro de una amplia diversidad de expresiones con la categoría -discutida también- de Nuevos Movimientos Sociales (NMS) por considerar que sus organizaciones de carácter reticular y horizontal -pero tendiendo a vinculaciones ya globales- aparecían más abocadas a demandas de un sector particular que a la sociedad toda sin que sus reclamos se reinscribiesen en programas “clásicos” de orden político-partidario o de carácter típicamente obrero.

Fueron así denominados los primeros movimientos de “transición invisibles” por algunos autores, los que posibilitaron luego la *transición real* a las *democracias recuperadas* (Garreton, 2001 en Ansaldi, 2012) Las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo -en Argentina-, el Servicio de Paz y Justicia -en Uruguay- algunos sectores de la Iglesia Católica particularmente en Chile (con la Vicaría de la Solidaridad) y en Brasil (con Helder Cámara y Evaristo Arns) entre otros grupos, fueron los que dieron vida a estos indispensables procesos *hacia la vuelta a la vida*. Los movimientos de mujeres y las luchas por distintas formas de igualdad en una nueva ola de puja por derechos también estuvieron presentes.

Esta *primera fase* de los nuevos movimientos sociales, que corresponden al final de las dictaduras, con su núcleo principal en los DDHH en el marco de democracias de transición, dio lugar a una *segunda etapa* en el contexto de las políticas neoliberales de los expulsivos años '90.

Por un lado, el movimiento indígena-campesino de Ecuador, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México liderado por el Sub-comandante Marcos que nucleó a las comunidades indígenas de origen maya de la zona de Chiapas y simultáneamente en Brasil el Movimiento de los Sin Tierra con la articulación de miles de campesinos de distintas zonas del país -aunque éste de “hechura clásica”- ya comenzaban a desplegar ciertas innovaciones tanto en torno a concepciones de autonomía como al derecho a la existencia “en secesión” -pues ya no se buscaba de toma de poder estatal-. Fueron ellos quienes resituaron discusiones y comenzaron a practicar y a pensar nuevas construcciones político-sociales de gobierno.

Por el otro, los movimientos de trabajadores desocupados (piqueteros), el movimiento asambleario del “que se vayan todos” en Argentina o el decurso de un gobierno indígena, surgido de los movimientos sociales de carácter étnico, como el de Evo Morales en Bolivia, fueron otras de las muchas muestras por donde deben reinscribirse las expresiones de las nuevas demandas y expansiones de la ciudadanía(s) en algunos de procesos aún abiertos del actual siglo XXI.

Waldo Ansaldi (2012) considera que en estos movimientos sociales se combinan mediante una doble pertenencia: clasista (campesinos) y étnica (pueblos originarios), y están asociados tanto a renovaciones de viejas estructuras como al surgimientos de nuevos sujetos colectivos.

Las reuniones del Foro Social Mundial (FSM) que buscan articular en la diversidad un eje en lo antiglobal han realizado sus sucesivos encuentros anuales organizados por la Asociación internacional para la Tasación de las Transacciones Financieras para la Ayuda al Ciudadano (ATTAC) y el Partido de los Trabajadores de Brasil (PT) en Latinoamérica: 2001-2002- 2003 y 2005 en Porto Alegre-Brasil, 2006 en Venezuela, 2009 en Belem-Brasil, 2012 en Porto Alegre-Brasil y, el resto, en Nairobi, Senegal e India.

Así dentro del dinámico conjunto de novedades es cierto también que los últimos decursos en Bolivia, Ecuador y Venezuela en la primera década del nuevo siglo han reposicionado “en cierta medida” a la *revolución* en el horizonte de las posibilidades latinoamericanas, y pueden, eventualmente, generar procesos de transformaciones estructurales más o menos radicales, pero hasta ahora y más allá de la retórica, no pueden ser definidos en términos conceptualmente estrictos como revoluciones. Por el contrario sí podría sostenerse -sin lugar a dudas- que resultan apuestas importantes de profundización de las democracias representativas en su renovación por democracias altamente participativas y cualitativamente diferentes, muy visible en la configuración de sus nuevas Constituciones.

Propósitos específicos de la propuesta

- Favorecer en los estudiantes la capacidad de interrogar críticamente la realidad reciente Latinoamericana -fines del SXX e inicios del XXI- para reconstruir procesos, narrativas y explicaciones que le permitan situarse en el devenir histórico.
- Promover el análisis de la acción social en la lucha por todos los derechos humanos para valorar participación de los movimientos sociales en la construcción de la democracia.
- Movilizar la posibilidad de verse parte de una identidad latinoamericana y común compartida para fortalecer procesos de protagonismo, ciudadanización, pertenencia y cohesión macro-social en el espacio regional continental.
- Orientar la construcción y significación de conceptos y categorías para pensar la realidad social latinoamericana pasada, presente y futura desde posicionamientos ético-políticos democráticos y justos.
- Propiciar en los estudiantes la articulación del pasado reciente, el presente y el futuro latinoamericano para que conformen conciencias históricas útiles al desarrollo de sus autonomías individuales y colectivas

Problema orientador:

En los últimos 30 años los movimientos sociales en América Latina resistieron a profundos cambios y lucharon frente a diversos problemas que generaron transformaciones en las democracias recientes. ¿Es posible avanzar hacia el futuro en la construcción de nuevas democracias “desde abajo” con menos representación y más participación?

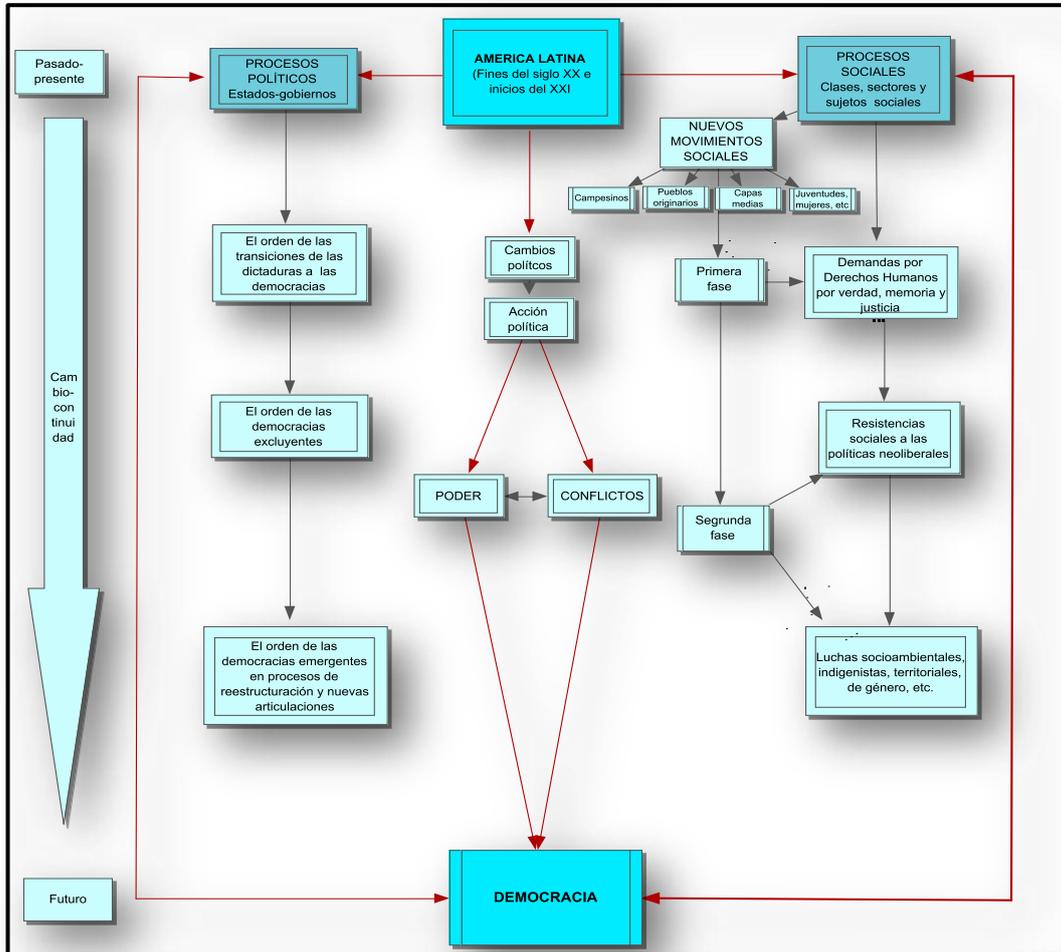
Conceptos claves:

Cambio-continuidad / Poder / Organización social

Conceptos específicos

Estado- Ciudadanía- Régimen- Democracias/Dictaduras- Movimientos Sociales

Selección de contenidos



Esquema de las secuenciación de los contenidos

Secuencia 1	Secuencia 2	Secuencia 3	Secuencia 4	Secuencia 5
Se trabaja con las representaciones iniciales de los/as estudiantes en torno al concepto clave de poder y en torno a los conceptos específicos de conflicto y democracia.	Se aborda el trabajo con los movimientos sociales en América Latina y su relación con los regímenes políticos en su primera fase (1980-1990/5) y en torno a las luchas por los DDHH en Argentina y Guatemala en clave comparativa.	Se profundiza el análisis de los movimientos sociales en América Latina en su segunda Fase (1990-2005/10) tomando el caso de Bolivia	Se plantea un examen de la articulación “por abajo” desde los movimientos sociales y “por arriba” desde los Estados en organizaciones y espacios supranacionales.	Se integran los contenidos trabajados para pensar en la diversidad de futuros latinoamericanos posibles, probables, necesarios, deseables, etc. en torno a las relaciones entre movimientos sociales y democracia articulando lo local-supranacional.

Secuencia 1: Exploración y problematización de conceptos estructuradores del contenido

En la primera secuencia se plantea el contenido a trabajar, el problema orientador de la propuesta y se exploran inicialmente las representaciones de los/as estudiantes en relación al concepto clave de poder y a los específicos de conflicto y democracia. Si bien las representaciones sociales se tendrán en cuenta durante todo el proceso de enseñanza se pretende aquí utilizar dispositivos que permitan, por un lado sistematizarlas en su punto de partida y por el otro problematizarlas. Posee dos actividades.

Secuencia 2: Los movimientos sociales de DDHH y las democracias de transición en América Latina

Los contenidos que se trabajan en esta segunda secuencia parten de la necesidad de abordar el problema de la emergencia de los movimientos de DDHH en nuestro subcontinente como respuesta a los traumas provocados por las dictaduras militares en América Latina en el marco de las democracias de transición. Se pretende establecer comparaciones entre las experiencias de Guatemala y Argentina. Se promueve el valor del reconocimiento de los premios Noveles de la Paz de ambos países, así como el análisis de la pluralidad de organizaciones de DDHH en particular en nuestro país con las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo debido a su contribución y legado al mundo. Se procura favorecer el análisis de la contribución del movimiento de DDHH a la construcción de una democracia que se sostenga en los valores de memoria, verdad y justicia. Prevé cuatro actividades.

Secuencia 3: Los movimientos sociales en las democracias excluyentes y la salida hacia nuevas democracias emergentes: el caso de Bolivia

A partir del caso boliviano, en la tercera secuencia se analizan conflictos donde distintos movimientos sociales “viejos” y “nuevos” confrontan con un régimen político neoliberal y neoconservador que sostuvo una democracia “dura” y excluyente en el país del altiplano. Se pretende aquí profundizar el análisis en dicho proceso puesto que la novedosa articulación entre movimientos sociales y uno de los partidos (el MAS) de su sistema de partidos políticos producirá posteriormente la experiencia del “gobierno de los movimientos sociales y el estado plurinacional” conducido por el primer presidente indígena en Latinoamérica: Evo Morales. Se anticipan aquí tres actividades.

Secuencia 4: Nuevas articulaciones entre la unidad y la diversidad de los movimientos sociales del subcontinente y del mundo

En la cuarta secuencia se pretende que los estudiantes puedan examinar los espacios de construcción de articulación y redes de los movimientos sociales en América Latina que buscan superar su relación con los estados nacionales y en pos de realizar propuestas de alternatividad al desarrollo capitalista y sistémico de escala global. Pero también se analizan articulaciones entre los Estados Latinoamericanos. Su abordaje se piensa en dos actividades.

Secuencia 5: Pensar en “nuevas” democracias para América Latina

Por último, a partir de una actividad de integración de todos los temas trabajados y poniendo en movimiento una actitud crítica y creativa, acabaremos la secuencia intentando comprender la necesidad de intervenir socialmente en la construcción de la democracia a partir de la participación ciudadana cotidiana analizando, sopesando e imaginando hacia el futuro cambios en la democracia en su relación con los movimientos sociales y los sistemas de partidos políticos pero desde lo local, es decir desde el ámbito donde los jóvenes pueden participar.

DESARROLLO DE LAS SECUENCIAS

Secuencia 1

Exploración y problematización de conceptos estructuradores del contenido

Se presentará el tema a abordar y se trabajará con las representaciones sociales de los y las estudiantes en torno a conceptos claves a partir de frases de opinión y actividades de trabajo de epítome inicial (teoría de la elaboración)

Actividad 1

Consigna de producción: Vamos a preguntarnos qué sabemos y qué entendemos acerca del poder y los conflictos sociales en la democracia. Completar en forma individual el siguiente cuadro y luego compartir en pequeños grupos las respuestas ¿Cuáles son las que predominan?

Frases y definiciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco acuerdo	No acuerdo	Razones, argumentaciones y ejemplos
El poder se ejerce y en una democracia reside en el pueblo.					
El poder está en manos de los gobiernos, los ciudadanos eligen representantes y ellos son los que toman las decisiones					
Participar socialmente significa hacer ejercicio del poder.					
En cada decisión que tomamos y en cada espacio en el que participamos y deliberamos tenemos cuotas de poder ciudadano.					
Los conflictos se generan debido a cambios en las relaciones de poder sociales.					
Los conflictos implican violencia y son negativos. No sirve de nada confrontar, demandar, etc.					
Los conflictos pueden ser personales o sociales y son generadores de cambios.					
Los conflictos pueden resolverse por diferentes vías, también pacíficamente y mediante el diálogo.					

Se compartirán los debates producidos al interior de cada subgrupo en el grupo total y se cuantificarán las predominancias en una tabla síntesis de igual formato para arribar tanto a algunas conclusiones compartidas como a la identificación de diferencias en la diversidad de opiniones/posicionamientos.

Actividad 2

Se trabajará con lectura de fuentes fotográficas de movilizaciones sociales y pintadas en paredes que manifiestan huellas de la existencia de conflictos y demandas interrelacionadas de diferentes movimientos sociales actuales en Latinoamérica: de derechos humanos, indigenistas, feministas, en defensa del medio ambiente y el territorio, etc.

Consigna de producción: Las siguientes fotografías pertenecen a la historia reciente de algunos países latinoamericanos. Descríbanlas haciendo hincapié en los detalles hipotetizando sobre sus posibles significados ¿Qué tipo de conflictos y demandas parecen expresar las frases en las paredes y pancartas? ¿Cuáles podrían ser las organizaciones presentes en ellas y las causas que llevaron a su movilización? ¿Qué cuestiones parecen disputarse o reclamarse? ¿Cómo se dan cuenta? Formulen y escriban, además, por lo menos cinco preguntas sobre aspectos que deseen saber



Coquimbo, Chile



Santiago de Chile, Chile



Arauco, Chile



La Rioja, Argentina



Buenos Aires, Argentina



San C. de Bariloche, Argentina



Quito, Ecuador



Quito, Ecuador



Quito, Ecuador



Totonicapán, Guatemala



San Juan Sacatepéquez, Guatemala



St. a Clara Chajul, Guatemala



La paz, Bolivia



El Alto, Bolivia



La Paz, Bolivia



Caracas, Venezuela



Caracas, Venezuela



Zulía, Venezuela



Asunción, Paraguay

Secuencia 2

Los movimientos sociales de DDHH y las democracias de transición en América Latina: primera fase 1980-1990/5- Argentina y Guatemala

Actividad 1

Se trabajará con la lectura de dos artículos de prensa recientes que poseen tanto información en torno a las políticas de Estado sobre DDHH en relación a los traumatismos heredados de las dictaduras militares como la posición de víctimas y organizaciones sociales en su defensa en Argentina y Guatemala. Se situará en tiempo y espacio a los estudiantes.

Se problematizará en torno a las causas del “estado de la cuestión actual” en ambos casos para buscar hacia el pasado reciente explicaciones potentes.

Consigna: Leer en parejas ambos artículos de Prensa. Identificar la fuente de información y la fecha de su publicación. ¿Qué se impulsa en los recintos de ambos Congresos? ¿Quiénes lo hacen? ¿Por qué creen que se formula esa demanda? ¿Qué

controversias se continúan produciendo en ambas sociedades? ¿Qué conocen y piensan al respecto? ¿Qué quisieran conocer?

Material N° 1

Prensa Libre, 20/02/14

Organizaciones claman por ley de búsqueda de desaparecidos

Grupos de derechos humanos pidieron este jueves al Congreso que apruebe una ley de búsqueda de desaparecidos forzados durante los 36 años (1960-1996) de guerra civil.

CIUDAD DE GUATEMALA - *"Después de casi una década de buscar la aprobación de esta ley por medios legales y pacíficos **no hemos obtenido una respuesta concreta** por parte de ninguna autoridad legislativa, las familias de las víctimas de desaparición forzada se sienten engañadas y burladas en su necesidad de encontrar a quienes el conflicto armado les arrebató",* afirma un comunicado de las cuatro entidades humanitarias.

El objetivo de la ley, que ingresó al Congreso en 2007, es crear la **Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Víctimas de la Desaparición Forzada y otras Formas de Desaparición**, que tendría también la tarea de definir la forma de dignificar a las víctimas.

"Para que exista una verdadera reconciliación nacional con todas sus implicaciones sociales, económicas y culturales se debe conocer ante todo la verdad", aseveran las organizaciones del llamado Grupo de Trabajo Contra la Desaparición Forzada.

El Grupo pide apoyo al presidente Otto Pérez, tras lamentar que "han sido ya tres legislaturas que han dado la espalda a la aprobación de esta importante iniciativa de ley".

"Con la aprobación de esta Ley se pudiera servir para pagar la incommensurable deuda del Estado guatemalteco con las más de 45 mil personas desaparecidas durante el conflicto armado interno", asevera.

Aunque ya tiene dos dictámenes favorables, la iniciativa lleva siete años en el Congreso sin pasar a discusión en el plenario.

El comunicado lo firman el Grupo de Apoyo Mutuo, la Fundación de Antropología Forense,



(Foto Prensa Libre: Archivo)

Un trabajador de la FAFG realiza análisis en un osario de La Verbena

Fundación de Familiares de detenidos- desaparecidos de Guatemala y el Centro Internacional de Investigaciones de Derechos Humanos. Según un informe avalado por la ONU y presentado en 1999, el conflicto armado interno que enfrentó a la guerrilla de izquierda y a regímenes de derecha dejó 200 mil muertos o desaparecidos

Prensa libre es un periódico de Guatemala que cuenta con una tirada de 130 000 ejemplares por día. Es uno de los primeros periódicos de ese país y fue fundado en 1951.

Material N° 2

Telam, 18 de Agosto 2014

Avanza un proyecto para que los acusados por delitos de lesa humanidad no puedan ser indultados

Las penas o procesos penales sobre esos delitos no podrán ser objeto de amnistía, indulto o conmutación de pena si se aprueba en el Congreso un proyecto que comenzará a ser debatido hoy en la comisión de DDHH de Diputados.

La iniciativa, impulsada por el diputado y nieto recuperado Horacio Pietragalla (Frente para la Victoria), busca establecer por vía legal la interpretación constitucional que hizo en su momento la Corte Suprema de Justicia sobre la restricción de la facultad de indultar, amnistiar o conmutar penas en casos de delitos de lesa humanidad. El proyecto comenzará a ser debatido hoy a las 15 en la comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Diputados, que preside Remo Carlotto (FPV).



Sobre su proyecto, Pietragalla destacó que “es de suma importancia” que se prohíba esa facultad, teniendo en cuenta que el Poder Judicial “dicta fallos vinculantes para los casos concretos que llegan a su estudio, mientras que el Poder Legislativo sanciona leyes para la generalidad de los casos”.

En declaraciones a Télam, Pietragalla adelantó que “hay cierto consenso” entre los diputados de los diferentes bloques para avanzar en el dictamen, por lo cual estimó que la iniciativa podría ser debatida en el recinto de la Cámara baja en los próximos meses.

El proyecto comenzará a ser debatido hoy a las 15 en la comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Diputados, que preside Remo Carlotto (FPV). Destacó que “el espíritu de la ley surge a partir de que todavía hay sectores de la sociedad, políticos y económicos que no están muy de acuerdo con las políticas que se están llevando adelante en el país para juzgar a los responsables de estos crímenes”.

“Creemos que, a esta altura, donde recorrimos varios años del golpe, donde vimos el proceso que generó esta reparación política hacia las víctimas del terrorismo de Estado, no nos podemos dar la posibilidad de que ningún sector pueda avanzar en eventuales indultos”, aseveró el diputado nacional.

Se trata de un proyecto que está apoyado en tratados internacionales de derechos humanos “que sostienen que los delitos de lesa humanidad no pueden ser indultados y a partir de esta ley ningún presidente podrá hacerlo nuevamente”.

Esta iniciativa tiene como antecedentes las propuestas presentadas en otros períodos parlamentarios por los ex diputadas Patricia Walsh, Gerardo Conte Grand y Marcela Rodríguez, que habían recibido dictamen de las Comisiones de Asuntos Constitucionales y Justicia en 2005.

En los fundamentos, Pietragalla recordó que la Corte Suprema sentenció que “cabe tener presente que el derecho internacional humanitario y de los derechos humanos, en diversos tratados y documentos prescribe la obligación por parte de toda la comunidad internacional de `perseguir`, `investigar` y `sancionar adecuadamente a los responsables` de cometer delitos que constituyen graves violaciones a los derechos humanos”.

Entre los antecedentes, citó un fallo de la Corte Internacional de Derechos Humanos, máximo intérprete de la Convención Americana de Derechos Humanos, el cual consideró “inadmisibles las disposiciones de amnistía y el establecimiento de excluyentes de responsabilidad que pretendan impedir la investigación y sanción de los responsables de las violaciones graves de los derechos humanos”.

Además, destacó que la propia Corte Interamericana definió que “los Estados no adoptarán medidas legislativas ni tomarán medidas de otra índole que puedan menoscabar las obligaciones internacionales que hayan contraído con respecto a la identificación, la detención, la extradición y el castigo de los culpables de crímenes de guerra o de crímenes de lesa humanidad”.

El proyecto debe ser analizado además en la comisión de Asuntos Constitucionales, antes de llegar al recinto, y abarca también a quiénes están siendo investigados o bajo proceso en el marco de causas vinculadas a delitos de lesa humanidad.

“Una ley de estas características serviría como una reafirmación de las instituciones democráticas sobre la gravedad de los delitos de lesa humanidad y la obligación del juicio y castigo para sus responsables”, afirmó Pietragalla.

Télam es una agencia de noticias nacional de la República Argentina, fundada el 14 de abril de 1945 durante la presidencia de facto de Edelmiro J. Farrell. Provee información periodística a unos 2800 abonados, entre los que se incluyen medios de prensa nacional e internacional y oficinas gubernamentales nacionales, provinciales y municipales. En la actualidad, es una Sociedad del Estado.

Actividad 3

Se observarán los fragmentos editados de dos entrevistas emitidas por la televisión de Rigoberta Menchú Tum y Adolfo Pérez Esquivel -Historias engarzadas (TV México) e Historias de vidas (Argentina-Canal Encuentro)

<http://www.youtube.com/watch?v=NTb5sroXYcw/>//http://www.youtube.com/watch?v=0aG4q_JD7IE-

Previamente se leerá la ficha que presenta aspectos centrales de sus historias de vida en torno a su lucha por los DDHH en ambos países



**Nobeles de la
Paz
latinoamericanos**



Rigoberta Menchú Tum y **Adolfo Pérez Esquivel** comparten el hecho de haber recibido ambos el premio Nobel de la Paz en reconocimiento a su incansable lucha por los Derechos Humanos. Los dos son latinoamericanos.

La primera es guatemalteca de origen maya quiché y desde pequeña vivió en carne propia tanto ella como su familia las injusticias y la brutal represión que padeció ese país centroamericano. Siendo joven se incorporó a las luchas de los pueblos originarios y los campesinos y eso le valió la persecución política y el exilio especialmente durante la última dictadura de Guatemala (1982-1985). Perdió -en las distintas fases de la represión- a sus padres y a dos hermanos. Su doloroso recorrido salió a la luz a través de un libro autobiográfico escrito en conversaciones junto a la periodista Elizabeth Burgos: "*Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*".

Recibió la distinción en 1992 en coincidencia con el aniversario del quinto centenario del descubrimiento de América.

El segundo de ellos es argentino, coordinador del Servicio de Paz y Justicia tanto de América Latina como de nuestro país. Ambas organizaciones están compuestas por diversidad de grupos y movimientos que trabajan por la liberación de los pueblos por medios pacíficos. Formada tanto por religiosos como por laicos trabajan en ellas campesinos, indígenas, sectores populares, organizaciones de base, intelectuales, etc. articulando acciones y políticas alternativas que luchen contra la opresión y la dominación entre seres humanos y pueblos del mundo.

Pérez Esquivel recibe el premio Nobel de la Paz en 1980 cuando todavía la dictadura militar estaba en el poder en nuestro país.

Junto a Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, la APDH y muchísimos otros organismos de Derechos Humanos en el continente han mantenido en forma permanente y a través de los años la lucha por el sostenimiento de la memoria, la verdad y la justicia.

La última dictadura en Argentina (1976-1983)

La dictadura institucional de las Fuerzas Armadas en Argentina reconoce una serie de cuestiones de inmensa complejidad. Pero si hay que encontrar un punto de inflexión que aceleró su proceso éste será, sin lugar a dudas, la muerte en 1974 del presidente Juan Domingo Perón causando una profunda conmoción en todo el país (Svampa, 2003). En el marco de su tercer gobierno luego de un largo exilio y un aciago retorno, el equilibrio tensional sostenido por su liderazgo dentro de un partido y un movimiento que albergó históricas tendencias de izquierda y de derecha, llegará a su límite. La etapa en la que asumiera María Estela Martínez de Perón estaría definida por un proceso de creciente y acelerada violencia política y conflictividad social y un importante vacío de poder en el contexto de una crisis económica que tuvo en su centro un desarrollo hiperinflacionario de gran envergadura.

El golpe de Estado de 1976 en Argentina tuvo un monolítico respaldo de las Fuerzas Armadas y un importante consenso social. Si bien el sindicalismo intentó realizar un paro y una movilización a Plaza de Mayo publicando una proclama en apoyo a Isabel Perón, éste no tuvo mayor repercusión. La desmovilización y el desánimo de los actores políticos y sindicales y el apoyo de la cúpula eclesiástica garantizaron la pasividad con que se recibió el golpe, cumpliendo con las expectativas de sus propios protagonistas.

A partir de allí la instalación de un método que encadenó secuestros, torturas, detenciones ilegales, desapariciones en centros clandestinos y apropiación de niños de un modo sistemático hizo distinguir a este régimen del resto de los países sudamericanos. Ni en Uruguay, ni en Chile, ni en Brasil alcanzaron la significación que tuvo en Argentina particularmente por el método escogido. *“En ese sentido pesó la experiencia chilena: la crueldad ostensible de la dictadura de Pinochet, que sobre todo en los primeros años practicó los fusilamientos sumarios más que las desapariciones”* implicó un cambio de metodología, pues aquella había despertado un repudio internacional que se quería sortear (Novaro-Palermo, 2003).

Gobiernos autoritarios y dictatoriales en Guatemala (período 1963-1986)

En Guatemala el golpe de estado de marzo de 1963, encabezado por el coronel Enrique Peralta Azurdia inicia un ciclo de violencia estatal cada vez más importante que alcanzó su máxima crueldad con el genocidio perpetrado por las últimas dictaduras durante los gobiernos de Fernando Romeo Lucas García (1978-1982), Efraín Ríos Montt (1982-1983), y Óscar Humberto Mejía Víctores (1983-1986), que literalmente acabaron con todos los movimientos sociales e indígenas de protesta. Este alcanzó niveles únicos en América Latina, siendo un genocidio en el sentido estricto del término. Hubo más de 200.000 civiles muertos (solo entre 1978 y 1983), en su mayoría asesinados, 70.000 desaparecidos, 1.000.000 de desplazados y más de 600 masacres realizadas por el ejército en unas 400 aldeas indígenas y campesinas –en un país de 108.889 km² que en 1994 tenía 10.322.000 habitantes- (Ansaldi, 2012).

La represión alcanzó su máxima brutalidad cuando el general Efraín Ríos Montt era comandante general del Ejército y ministro de defensa. Ejemplo de su modus operandi fue la denominada “Operación Sofía”, ejecutada entre el 15 de julio y el 19 de agosto de 1982, en el departamento de Quiché, a cargo de patrullas del cuerpo de paracaidistas. Guatemala se distingue de El Salvador y Nicaragua por la larga experiencia guerrillera en sentido clásico que había tenido, en la que la clave fue la reivindicación de la tierra. La guerrilla fue derrotada hacia 1982, con el inconmensurable saldo genocida ya señalado (aunque el conflicto terminó formalmente en 1996). A diferencia de las dictaduras del Cono Sur la transición hacia la democracia fue autoritaria y no pactada pues se apeló a ella “como estrategia contrainsurgente” ya que el objetivo era legalizar los regímenes frente a los cuales se alzaba la insurgencia armada.

Consigna de producción: Observen y escuchen dos fragmentos de entrevistas (Historias engarzadas e Historias debidas) realizados a Rigoberta Menchú Tum y Adolfo Pérez Esquivel.

Lean luego las fichas correspondientes de sus historias de vida y la que contextualiza la represión y las dictaduras militares de ambos países.

Acrecienten la información de la ficha de las Historias de vida de los Nobeles de la Paz re-escribiéndola. Pueden hacer aclaraciones e incorporar nuevos datos e ideas teniendo en cuenta:

1-Las razones de sus luchas y compromisos sociales.

2-La descripción del clima y las enormes dificultades del contexto en el que inscribieron sus acciones de defensa de los Derechos Humanos en sus países y en Latinoamérica junto a la construcción de organizaciones sociales.

3-La expresión de sus valores, ideales y utopías

Actividad 4

Se trabajará en torno a la búsqueda de complejizar progresivamente la información en torno a la formación de los movimientos de DDHH en ambos países y Latinoamérica en su conjunto y a valorar su aporte en el marco de las democracias de transición.

Consigna de producción: A partir de la lectura del texto “**Las transiciones a la democracia, sus gobiernos y los movimientos de Derechos Humanos en América Latina**” y la exploración de las siguientes páginas web: <http://www.abuelas.org.ar/>; <http://www.madres.org/>; <http://famdequagt.blogspot.com.ar/>

Identifiquen la década en la que se concentraron los procesos de recuperación de las democracias y el rol que jugó el movimiento de Derechos Humanos en América Latina. Elabora un breve texto argumentativo donde expliques el valor de las organizaciones de DDHH de Argentina y Guatemala.

Ficha de cátedra: *Las transiciones a la democracia, sus gobiernos y los movimientos de Derechos Humanos en América Latina*

Las transiciones de la dictadura a la democracia son un proceso que se inicia en situación de dictadura generado por distintas razones: la protesta y las movilizaciones populares, la fractura dentro de la propia corporación militar que había usurpado el poder, la negociación entre las fuerzas políticas y los jefes militares. La duración del proceso en América Latina fue distinta en cada caso.

Algunos autores sostienen que la transición concluye cuando dejan de existir condicionantes originados en el ejercicio de la dictadura las Fuerzas Armadas quedan subordinadas al poder civil, independientemente del cambio de régimen.

Otros autores entienden que la transición termina con la asunción del primer gobierno democrático luego de la dictadura.

En algunos países las transiciones fueron pactadas o negociadas entre los militares y los partidos políticos. En otros, como Argentina (en 1982) y Bolivia (en 1978), la transición se efectuó luego de un sonado fracaso de los militares y se realizó por colapso.

En Uruguay, la transición se inició luego de la derrota en el plebiscito por la proclamación de una nueva Constitución en 1980, donde se puso de manifiesto el rechazo contra la dictadura. Las elecciones se realizaron con limitaciones políticas importantes. Fueron proscriptos muchos militantes de partidos políticos de izquierda y permanecieron en prisión numerosos presos políticos. En 1985 asumió el nuevo presidente, Julio Sanguinetti (1985-1990), del Partido Colorado

En Brasil, comenzó en 1982, luego de que las fuerzas políticas del régimen sufrieran una importante derrota en las elecciones a gobernadores y legisladores en los distritos más importantes. La transición brasileña fue larga y estuvo precedida de dos etapas anteriores: distensión (1974-1979) y apertura (1979-1982). Los militares firmaron una auto amnistía antes de retirarse del poder.

En Chile se inició en 1988, cuando el régimen perdió el plebiscito por la continuidad de la dictadura. La transición se inició en el año 1988 cuando paralelamente se formó la Concertación de Partidos por el No. En 1989 se realizaron las elecciones presidenciales en las cuales resultó ganador el demócrata cristiano Patricio Aylwin (1990-1994), candidato de la Concertación. Si bien la transición formal era un

hecho, en Chile hubo grandes dudas sobre el alcance de esta, habida cuenta de los elementos todavía heredados de la dictadura.

Argentina y Bolivia siguieron un camino diferente. En ambos países, las dictaduras llegaron al final de sus días en forma crítica. En Bolivia, el colapso del régimen en 1978 se produjo por el fracaso militar en la gestión económica y política y por sus vínculos con el narcotráfico. En Argentina, con la derrota en la Guerra de Malvinas, sumado a una gran presión popular de organismos de derechos humanos, como las Madres de Plaza de Mayo, los militares vieron reducido su margen de negociación sin poder actuar en forma colectiva y corporativa y asegurarse un triunfo electoral. La derrota en la guerra no solo precipitó la salida de la dictadura, sino que también dejó a los militares con escasas posibilidades de pactar una salida que les garantizase total impunidad. En 1983 se celebraron las elecciones que dieron por ganador a Raúl Alfonsín (1983-1989), de la Unión Cívica Radical (UCR). En 1985 se celebró el Juicio a las Juntas, aunque tiempo después, en el marco de nuevos intentos militares de subvertir el orden democrático, se dictaron las leyes de Obediencia Debida (1986) y Punto Final (1987) con las cuales se pretendió garantizar impunidad a los militares. Durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) se otorgaron indultos a muchos de los represores. En el año 2003, con el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), se derogaron ambas leyes, lo que permitió avanzar con los juicios a los militares y civiles que habían participado de la dictadura.

En Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Panamá las “transiciones” fueron “autoritarias”.

En Guatemala específicamente el auge significativo de la violencia entre 1979 y 1982 tuvo un punto de inflexión cuando, el 31 de enero de 1980, se produjo una matanza en la Embajada de España, a raíz de una movilización de un grupo de indígenas, apoyados por diversas organizaciones sociales, con contactos con el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP). La movilización tenía por objetivo hacer públicas sus denuncias acerca de los excesos de violencia de la que eran víctimas los pobladores de El Quiché. El Gobierno reaccionó con una brutal represión. A partir de este hecho, hubo una escalada de violencia.

En ese contexto se fueron afianzando progresivamente -con muchas dificultades pero sin respiro- los reclamos del movimiento en defensa de los derechos humanos en todo el subcontinente. Frente a las dictaduras institucionales de las Fuerzas Armadas, el movimiento denunció las violaciones dentro y fuera de América Latina, demandó respeto a los detenidos políticos y aparición con vida de los desaparecidos. La dirección de los organismos que integraron el movimiento estuvo constituida fundamentalmente por los familiares de las víctimas. Este movimiento tuvo una impronta importante en las transiciones a la democracia política y en la creación de las Comisiones de la Verdad y en las luchas por la memoria y la Justicia.

En el caso de Argentina se destacan Las Madres de Plaza de Mayo en sus dos líneas y sus representaciones en el interior del país y las Abuelas de Plaza de Mayo cuyo objetivo se centró en la restitución de los hijos de los desaparecidos –sus nietos/as- junto a su verdadera identidad. El reclamo se realiza en torno a 30.000 desaparecidos y aproximadamente 500 nietos de los cuales -hasta el presente 2014- han aparecido 116.

En Guatemala las organizaciones surgieron en medio de enormes dificultades. Se destaca FamdeGua (Asociación Familiares de detenidos-desaparecidos de Guatemala) surgida en 1992 pero existe un gran arco de organismos: el Centro Internacional para Investigaciones en Derechos Humanos – CIIDH -, la Comisión de Derechos Humanos de Guatemala – CDHG -, el Grupo de Apoyo Mutuo – GAM - y la Fundación de Antropología Forense de Guatemala – FAFG.

Ellos reclaman el paradero de más de 45.000 víctimas por desaparición forzada. Es notable la falta de voluntad política de parte del Estado y específicamente del Organismo Legislativo. El Estado no ha dado aún la respuesta esperada luego de tantos años de lucha aún cuando podría haberlo intentarlo a través de la Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Víctimas de Desaparición Forzada y otras formas de Desaparición.

Texto construido sobre la base de diversas fuentes: “América Latina la construcción de un orden” Ansaldo-Giordano/ “Todo lo que querés saber sobre América Latina” Nercesián-Rostica y las páginas web de los organismos de DDHH nombrados.

Secuencia 3

Los movimientos sociales en América Latina (1990-2005/10) Segunda Fase: el caso de Bolivia

Actividad 1

En el primer trabajo de la tercera secuencia se ubicará a los estudiantes en tiempo y espacio frente a una nueva etapa de la conformación de los regímenes democráticos y

de los movimientos sociales en América Latina y en Bolivia en particular para complejizar y profundizar el análisis.

Consigna de producción: La acción de los movimientos sociales en Bolivia en el marco de un nuevo ciclo de protestas y luchas dio lugar a profundos cambios. A partir de la lectura de las fichas:

- 1- ¿Cómo podrías caracterizar a Bolivia durante la década del '90 y hacia el 2000?
- 2- Organiza un cuadro que permita visualizar sintéticamente la progresión del ciclo de luchas, sus principales sujetos colectivos y las demandas populares.
- 3- Según tu opinión ¿qué tipo de relación entre el Estado y los movimientos sociales se fue organizando? ¿Por qué? Argumenta tu respuesta.

Ubicación temporal y régimen de gobierno	Motivos de los conflictos y demandas	Protagonistas de las luchas	Resultado de las contiendas

Bolivia: algunos datos

Características étnicas, culturales y lingüísticas

Bolivia es un país de gran diversidad étnica, cultural y lingüística. Conforman la sociedad boliviana alrededor de treinta pueblos, cada uno de los cuales tiene su propia lengua. El idioma de uso predominante es el castellano, con distintos grados de apropiación de parte de la población indígena, existiendo aún comunidades monolingües indígenas en el área rural alejada de las ciudades principales. Según los estudios realizados por el antropólogo Xavier Albó, en base al Censo de 1992, de 87% de la población que declaró hablar castellano, solamente 42% es monolingüe castellana. Además acota que "Las mayores concentraciones monolingües en castellano se ubican en los núcleos centrales de las principales ciudades y en amplias regiones del Norte, Oriente y Sudeste del país".

Los pueblos hasta ahora identificados en Bolivia son los siguientes: afroboliviano, araona, aimara, ayoreo, baure, bororo, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimane, chipaya, chiquitano, esseeija, guarasuwe, guaraní (ava, izoceño y simba), guarayo, itonama, joaquiniano, leco, moré, mosetén, movima, mojeño (ignaciano y trinitario), nahua, pacahuara, paiconeca, pauserna, quechua, sirionó, tacana, tapiete, uru (chipaya, murato y uruito), yaminahua, yuracaré, yuqui y weenhayek.

Otros indicadores sociales

Bolivia es un país pobre. Los índices sociales del país son comparables con aquéllos de las naciones más pobres del Sub-Sahara de África, y no con los países de América Latina (con excepción de Haití). El PIB per cápita fue calculado en US\$ 703, inferior en 25% del promedio de los países de América Latina y el Caribe (US\$ 2.839). Solamente 12% de las familias consumen la cantidad mínima diaria de 2.200 calorías. La tasa de mortalidad infantil en Bolivia alcanza a 8,2 %.

Datos tomados del Informe 2000 de Unesco:

http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/bolivia/rapport_1.html



Ficha de cátedra: Los Nuevos movimientos sociales en Bolivia

En Bolivia, la gestación de *los nuevos movimientos sociales* puede pensarse hacia **1986** a partir del fracaso de la realización de la Marcha por la Vida por la Paz: una respuesta del sindicalismo minero a la decisión del Gobierno de Paz Estenssoro de *desnacionalizar* la minería y despedir a unos 20.000 trabajadores.

Los mineros fueron “relocalizados”, asentándose en otros lugares del país: la mayoría en El Alto, ciudad contigua a La Paz y otros en el Chapare, donde se llamaron campesinos cocalleros. La principal enseñanza que se llevaron fue su experiencia sindical (proletaria, unos; campesina, otros), a partir de la cual se reconstruyeron y organizaron nuevas redes sociales. Desde allí recuperaron la iniciativa.

El Alto, una ciudad que pasó de 307.000 habitantes en 1985 a casi 800.000 en 2005, se convirtió en la ciudad emblemática de los efectos de las políticas neoliberales.

En **1997** asumió la presidencia el ex dictador Hugo Banzer, quien profundizó la política de privatización de las refinerías de petróleo y erradicó muchas plantaciones de hojas de coca. A raíz de esto, Evo Morales, diputado de la región del Chapare, lideró masivas movilizaciones, todas reprimidas violentamente.

El *ciclo de protesta*, sin embargo, inicio una nueva marcha.

En abril de **2000**, ante la decisión del Gobierno de privatizar los servicios de agua potable y alcantarillado de la ciudad de Cochabamba, hubo nuevas protestas y marchas (denominada *Guerra del Agua*), que el ex dictador Banzer volvió a reprimir, decretando, además, el estado de sitio. En el altiplano, las protestas fueron lideradas por otro dirigente indígena, Felipe Quispe.

La *Guerra del Agua* se inició como respuesta popular al desmedido aumento tarifario (hasta 300%) del servicio provisto por Aguas del Tunari, una empresa ligada a la transnacional norteamericana Bechtel. Esa movilización permitió la formación de la Coordinadora de Defensa del Agua y la Vida, una nueva forma de articulación social flexible y multisectorial, significativamente, liderada por un dirigente fabril, Oscar Olivera. Los cochabambinos lograron el primer triunfo popular tras un ciclo de decena de derrotas. Después vinieron los bloqueos de los aymaras, una experiencia llevada a cabo durante los años **2001** y **2002**, con la conducción de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTE), con Felipe Quispe al frente. Dos son los significados destacables de ese conflicto: uno fue la revitalización de las estructuras comunales y del discurso étnico-nacional indígena, y el otro la construcción de una formidable fuerza para cercar la ciudad de La Paz. Una y otra permitieron la expulsión del poder estatal de las comunidades y a su vez su reemplazo por un complejo sistema de autoridades comunales populares (cabildos, asambleas, comités de bloqueo, etc.). Con esa fuerza disponible emergió el cuartel general de O’lachaka como el estado mayor de las fuerzas armadas aymaras movilizadas. En varios pueblos del altiplano, la policía fue expulsada y reemplazada, temporalmente, por “policías sindicales”. Este componente militar es un aspecto comparable con el caso de Chiapas en México.

En **2001** Banzer renunció. En **2002**, el vicepresidente Jorge Quiroga Ramírez entregó el mando a Sánchez de Lozada electo por segunda vez en la historia del país.

En octubre de **2003** estalló la llamada *Guerra del Gas*, que se inició como reacción a la medida gubernamental de exportar gas a México y a Estados Unidos a través de puertos chilenos. Esta medida sirvió en dos aspectos: disparó la protesta en contra del envío de gas al extranjero -mientras la mayoría del pueblo boliviano carecía de redes domiciliarias para utilizarlo- y al mismo tiempo potenció el sentimiento nacionalista. Rápidamente se pasó así al cuestionamiento de la política neoliberal del Gobierno de Sánchez Lozada.

El 19 de septiembre de **2003**, un cabildo abierto en Cochabamba del que participaron más de 40.000 personas levantó las consignas de huelga general indefinida, bloqueo de caminos y resistencia civil en caso de no tener respuestas satisfactorias a sus demandas. Movilizaciones similares se produjeron en otras ciudades del país incluyendo La Paz, donde fueron convocadas por la COB (Central obrera boliviana) y el MAS (Movimiento al socialismo).

La capital del país quedó aislada por completo, rodeada por insurrectos.

El Gobierno intentó romper el cerco reprimiendo brutalmente pero sin lograr el propósito. Los sectores medios, e incluso acomodados, de La Paz y de otras ciudades se pusieron de lado de los contestatarios. Una masiva concentración popular en la Plaza de los Héroes, en la capital, terminó con el Gobierno de Sánchez de Lozada.

El desenlace fue resultado de “una red contingente de centenares de agrupaciones de base y formas autónomas de organización”. La COB, aunque reapareció, estuvo lejos del protagonismo del pasado. A la cabeza estaban ahora las Juntas Vecinales y los sindicatos campesinos que tomarían con rapidez la ofensiva política en el terreno institucional.

Sánchez de Lozada, efectivamente, renunció y asumió su vicepresidente, Carlos Mesa Gisbert.

El presidente provisorio debió gobernar sin el apoyo del Congreso y con la desconfianza vigilante de las masas populares, demandantes de la nacionalización de los hidrocarburos y de la convocatoria a Asamblea Constituyente.

A su vez, la burguesía de Santa Cruz reclamó autonomía departamental. El Gobierno no pudo resolver los conflictos, que se extendieron hasta provocar una crisis política que llevó a Mesa a presentar tres veces su renuncia, finalmente aceptada en junio de **2005**.

Tres días después asumió el presidente de la Corte Suprema de Justicia, Eduardo Rodríguez Veltzé, para llevar adelante un proceso electoral normalizador.

Para los movimientos sociales, el resultado fue de empate: no lograron la nacionalización pero impidieron el regreso de la vieja política. En un compromiso no escrito, Rodríguez acordó con la burguesía cruceña y los movimientos sociales la realización de elecciones generales el 18 de diciembre de **2005**. En esas elecciones triunfó el líder cocalero aymara y máximo dirigente del MAS, Evo Morales junto a Álvaro García Lineras como vice presidente.

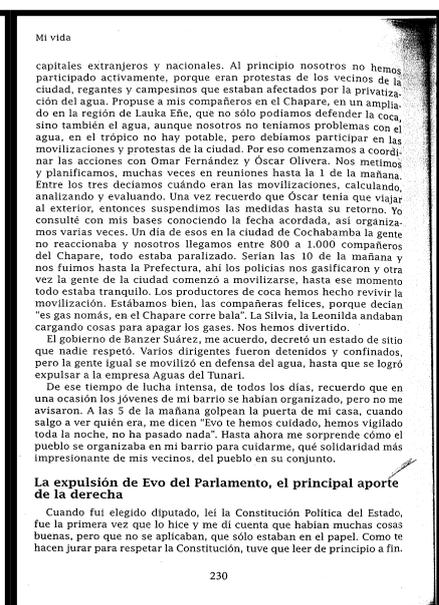
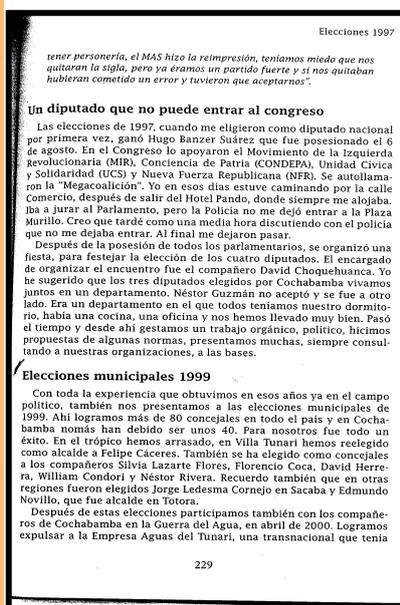
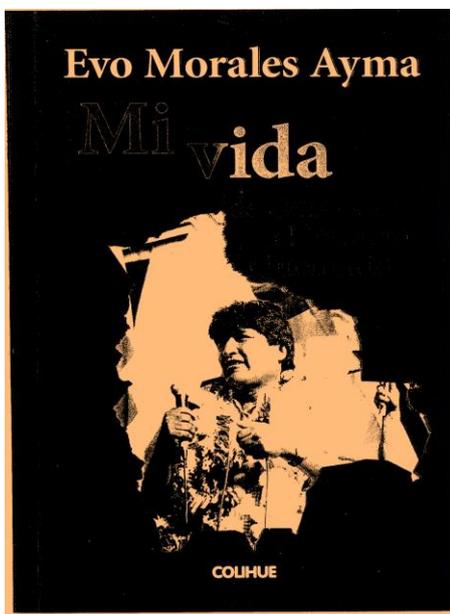
Adaptación realizada sobre textos del libro de Waldo Ansaldi y Verónica Giordano "América Latina. La construcción de un orden"

Actividad 2

En esta segunda actividad se profundizará en el análisis de las relaciones que se articulan a partir de los conflictos, entre las diferentes organizaciones sociales de Bolivia y un partido en particular que irá sintetizando luego las aspiraciones populares (MAS). La opción se hará a partir de la lectura de una fuente primaria testimonial.

(Ver material ampliado para su buena lectura en Anexo)

Consigna de producción: A partir del fragmento del libro autobiográfico de Evo Morales Ayma "Mi vida de Orinoca al Palacio Quemado" argumenta si es posible sostener – según el relato- que *"la lucha de los productores de coca del Chapare se unió a la del pueblo cochabambino potenciando su acción en el conflicto por el control nacional del recurso natural del Agua"*.



Actividad 3

En esta parte de la secuencia el propósito tendrá que ver con posibilitar a los estudiantes la observación y análisis de un momento de clivaje en la conformación de un nuevo régimen democrático en Bolivia que impondrá un

nuevo régimen y relación con la sociedad civil en su conjunto y en especial con las organizaciones indígenas dentro de los movimientos sociales.

Observación de una película: “Cocalero”

Ficha del film

Ficha de la película “Cocalero”

Dirección y guión: Alejandro Landes.

Países: Argentina y Bolivia.

Año: 2007.

Duración: 94 min.

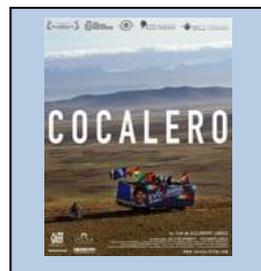
Género: Documental.

Producción: Julia Solomonoff y Alejandro Landes.

Música: Leo Heiblum y Jacobo Lieberman.

Fotografía: Jorge Manrique Behrens.

Montaje: Kate Taverna, Jorge Manrique Behrens y Lorenzo Bombicci.



Cocalero es un film documental que permite ver a Evo Morales en su campaña presidencial de 2005 a 68 días de su elección. Posee una mirada centrada en el Chapare –Cochabamba- y el apoyo de los campesinos cocaleros y de la comunidad indígena. Deja observar también reacciones de los distintos sectores de la sociedad boliviana frente a su proyecto político: empresarios, militares, capas medias santacruceñas, etc. A partir de muchas de sus escenas puede captarse la profunda relación identitaria de Evo Morales con los distintos pueblos originarios, su camino en la construcción del movimiento que lideró así como los valores y la forma de concebir lo democrático en su organización política.

Consigna de producción: Observar el film y orientar el análisis a través de los siguientes interrogantes:

- 1-¿De dónde proviene Evo Morales? ¿Qué puede observarse y escucharse en el film de su historia de vida?
- 2-¿Qué papel jugó en la organización de los movimientos obrero, campesino e indígena de Bolivia?
- 3-¿Qué posición tomó Evo Morales respecto de la coca, los recursos naturales, el gas y el agua? ¿Por qué?
- 4-¿Qué respuestas fue recibiendo de la sociedad santacruceña, del cuerpo militar, de algunos empresarios, de la prensa, etc.?
- 5- De acuerdo a las distintas escenas y diálogos en reuniones de base ¿Qué tipo de construcción democrática puede observarse?

Secuencia 4

Nuevas articulaciones entre la unidad y la diversidad de los movimientos sociales del subcontinente y del mundo

Actividad 1

La intención en esta actividad está sentada en la posibilidad de que los/as estudiantes identifiquen la importancia de la participación de las organizaciones que dan vida a los movimientos sociales contemporáneos en otros espacios de articulación mayores a los regionales o nacionales en eventos de envergadura de carácter global.

Consigna de producción: El *Foro social Mundial* ha sido el resultado de la convergencia de miles de organizaciones y movimientos sociales de diversos países y continentes - pero particularmente de Latinoamérica- que expresan su voluntad de construcción de un "mundo distinto" en muchos sentidos.

A partir de la lectura de los siguientes textos responde:

- 1- ¿En qué aspectos y núcleos han establecido sus coincidencias?
- 2- ¿Qué posición tienen frente a la globalización y cómo la definen?
- 3- ¿Qué características especiales se expresan en Latinoamérica en la construcción de alternativas?

"Sin duda estos ideales y voluntades de cambio fueron los que posibilitaron que más de 15.000 personas de diferentes países del mundo se movilizaran para participar durante cinco días en el primer Foro Social Mundial (FSM) realizado en la ciudad de Porto Alegre, Brasil, entre el 25 y el 30 de enero de 2001. Los pasillos y salones de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUC-RS, donde se desarrollaron la mayoría de las actividades) y las calles, parques y espacios culturales de la ciudad de Porto Alegre fueron testigos de una «primavera social» que, como sucede con estas estaciones humanas, desbordó ampliamente las expectativas de participación de todos los organizadores y asistentes. El primer Foro Social Mundial fue un multitudinario y democrático encuentro de numerosos y diversos movimientos sociales, sindicatos, organizaciones campesinas, indígenas, movimientos de mujeres, colectivos militantes, ONGs, organizaciones sociales y juveniles cuyo punto de confluencia y articulación es la lucha contra la mundialización neoliberal en curso y sus consecuencias.

Se dieron cita así las diferentes sensibilidades y corrientes que hoy componen este rico y heterogéneo movimiento que se ha venido constituyendo a nivel internacional y ha cobrado visibilidad en los últimos años, sobre todo después de la masiva e inesperada protesta ocurrida en la ciudad de Seattle contra la Organización Mundial del Comercio (OMC)."

(...)

"Cada una de las jornadas se abría con cuatro mesas redondas simultáneas, ordenadas alrededor de cuatro ejes temáticos que abordaban algunas de las principales problemáticas que hacen a la mundialización capitalista actual.

Dos grandes temas concentraban el debate: la riqueza y la democracia (FSM, 2001). Alrededor de estas cuestiones, intelectuales activistas y activistas intelectuales cruzaron visiones sobre la necesidad de garantizar el carácter público de los bienes de la humanidad sustrayéndolos a la lógica del mercado; la construcción de ciudades y hábitats sustentables; la urgencia de una distribución justa de la riqueza y las formas para alcanzarla; los contornos de la hegemonía política, económica y militar de los Estados Unidos y la estructura del poder mundial; la actualidad del concepto de imperialismo y de la idea del socialismo (debates que habían sido clausurados por la hegemonía del pensamiento liberal); la igualdad de género; la democratización del poder; la garantía del derecho a la información y la democratización de los medios de comunicación; la necesidad de regular el movimiento internacional de capitales; el futuro de los Estados-Nación, entre otros temas."

(...)

"[E]stos debates, además de formular caracterizaciones y propuestas orientadas a modificar la actual distribución de la riqueza y el poder, afirmaron dos grandes consensos que parecen integrar hoy el patrimonio del movimiento anti-mundialización neoliberal.

El primero de ellos señala que, contrariamente a las "fábulas globalizadoras" de las bondades del "libre comercio" y los "derrames" lentos pero seguros de la concentración de la riqueza, los procesos de financiación, mercantilización y desregulación que caracterizan la mundialización capitalista actual profundizan inevitable y sistémicamente las desigualdades de todo tipo y la destrucción del medio ambiente. El segundo consenso se orienta en identificar a los organismos internacionales (particularmente al Fondo Monetario Internacional, Banco

Mundial y la Organización Mundial de Comercio) como partes de una estructura del poder mundial que representa exclusivamente los intereses de los poderes financieros y transnacionales y sirve a impulsar políticas en su beneficio.

A la par de estas ideas compartidas, el espacio del Foro sirvió también como un ámbito fructífero de articulación y convergencia de distintos movimientos sociales y asociaciones. A nivel sectorial los plenarios de Vía Campesina, del movimiento de mujeres, o de la

Coordinadora de Centrales Sindicales del Cono Sur, por citar algunos, potenciaron, bajo el espíritu del Foro, los debates y acciones futuras. Pero incluso, más allá y gracias a estos encuentros, la asamblea final que convocó a los distintos movimientos y asociaciones se tradujo en la elaboración de una declaración común bautizada "Llamado de Porto Alegre para las próximas movilizaciones"

"Allí, por primera vez, un número tan amplio de organizaciones suscribió no sólo un calendario de acciones compartidas sino también una programática común que va desde la denuncia del sistema sexista, excluyente y patriarcal hasta la exigencia de anulación de la deuda externa, del reclamo de una reforma agraria democrática hasta la condena a las políticas privatizadoras, de la defensa de los derechos laborales hasta la exigencia de abolición del uso de transgénicos y patentes sobre la vida. Un verdadero manifiesto internacional de condena a la "globalización neoliberal".

En estos tres diferentes niveles el Foro Social Mundial significó un nuevo punto de partida para el movimiento anti-mundialización neoliberal que seguramente habrá de reflejarse en los ámbitos nacionales y en las próximas convocatorias internacionales."

Fragmento del texto:

José Seoane y Emilio Taddei (2004) Antiglobalización - Resurge la lucha social
El nuevo movimiento internacional: De Seattle a Porto Alegre
Pasado, presente y futuro del movimiento anti-mundialización neoliberal
Disponible en la World Wide Web: <http://local.attac.org/galicia/doc/Clacso.pdf>

Actividad 2

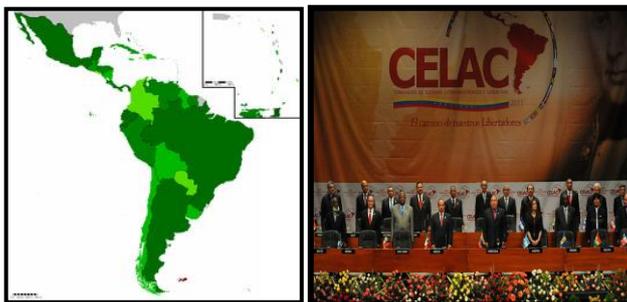
Esta actividad pretende que los estudiantes puedan analizar los espacios de articulación desde las esferas estatales y en función de pensar si en América Latina es posible construir un área alternativa en el mundo global.

Consigna de producción: A partir de la exploración de la página web oficial de la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) cuya último encuentro fue en Cuba en Enero de 2014, pensar el futuro latinoamericano a partir de los siguientes interrogantes ¿Es posible la unidad regional de pueblos y gobiernos latinoamericanos? ¿Qué necesitamos para hacerlo? ¿Qué futuros son los más probables? ¿Qué futuros deseas para nuestro continente?

En Enero de 2014 se reunió en la República de Cuba la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) un organismo intergubernamental de ámbito regional, constituido por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe y que inició su funcionamiento en febrero de 2010.

Su finalidad es *“avanzar de manera decidida hacia una organización que agrupe a todos los Estados de América Latina y El Caribe... Reafirmando la necesidad de realizar esfuerzos, con nuestros pueblos, que nos permitan avanzar en la unidad y en la integración política, económica, social y cultural, avanzar en el bienestar social, la calidad de vida, el crecimiento económico y promover nuestro desarrollo independiente y sostenible, sobre la base de la democracia, la equidad y la más amplia justicia social.”*

Son sus principios y valores comunes: el respeto al derecho internacional; la igualdad soberana de los Estados; el no uso de la fuerza ni de su amenaza; la democracia; el respeto a los derechos humanos; el respeto al medio ambiente y la cooperación para un desarrollo sustentable; la unidad e integración de los Estados de América Latina y el Caribe; el diálogo permanente que promueva la paz y la seguridad regionales. La solidaridad, la inclusión social, la equidad e igualdad de oportunidades, la complementariedad, la flexibilidad, la participación voluntaria, la pluralidad y la diversidad son también sus pilares.



Secuencia 5

Penar en “nuevas” o “distintas” democracias dentro de América Latina y desde nuestra localidad

Actividad 1

En esta actividad la propuesta es trabajar a partir de casos basados en la realidad local, pero narrados de modo dilemáticos con el objeto de lograr que los y las estudiantes propongan resoluciones y arriesguen modos de intervenir y argumentar en situaciones simuladas dentro del aula.

Consigna de producción: Hemos analizado muchos conflictos que han atravesado a las sociedades latinoamericanas recientes y algunas de sus luchas por reparar, mejorar o resolver sus problemas. Pero cada una de estas cuestiones no se juega sólo en los grandes espacios territoriales e identitarios, sino también en las pequeñas ciudades como la nuestra y en acciones y protagonismos de todos los días.

En San Carlos de Bariloche y en Patagonia hemos sufrido también la última dictadura militar, hemos tenido desaparecidos y luchas del movimiento de DDHH regional por sostener la memoria. Hemos vivido resistencias a las políticas neoliberales y los procesos de exclusión. Hemos asistido a decenas de movilizaciones contra la megaminería. Hemos visto las demandas de los pueblos mapuches en articulación de un lado y del otro de la cordillera. Hemos observado los reclamos de las mujeres por la ampliación de sus derechos y también visto intentos de incidir en la democracia local a través de proyectos como los del “presupuesto participativo”.

Luego de haber observado que nuestros problemas locales no son “tan singulares”, por grupo deberán elegir un caso dilemático a partir de los propuestos y:

- Tomar posición
- argumentar la posición teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos de proyección continental
- preparar “un discurso argumentativo” para participar “en una asamblea ciudadana” y en él proponer formas creativas de superación y resolución de los problemas/conflictos enunciados

El aula oficiará de espacio de simulación.

La Delegación Andina de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro convocó a la presentación de proyectos para señalar la Escuela Militar de Montaña de San Carlos de Bariloche como Ex Centro Clandestino de Detención durante la última dictadura cívico-militar. No se presentó ningún diseño de ningún artista local pero además hay vecinos de la ciudad que están a favor y otros en contra. Como somos un área de frontera y muchos de nuestros vecinos son chilenos algunos piensan que eso ayudaría a articular esfuerzos por acompañar sus luchas también y sostener las memorias de los golpes de Estado en Latinoamérica en mutua colaboración. Otros piensan que la represión aquí fue mínima y no tenemos por qué pensar en cosas dolorosas que no importan a quienes nos visitan como turistas de cualquier lugar del mundo. Las organizaciones de DDHH locales –especialmente las que representan a las víctimas: FAMILIARES e HIJOS de desaparecidos- solicitan el reconocimiento de otro lugar en la democracia.

Algunos grupos y asociaciones del pueblo Mapuche de la región plantean su derecho tanto al reconocimiento de su nación como a su a la autodeterminación y restitución de sus territorios ancestrales -que van de un lado al otro de la cordillera-. Otros sectores sólo plantean dentro de la integración social un lugar de reconocimiento cultural, lingüístico y político de participación a través de una representación diferenciada en la democracia nacional y provinciales. Algunos vecinos de la ciudad se exasperan al escucharlos y plantean que el Estado argentino no debe permitir que avance ningún tipo de planteo y debe articular esfuerzos con el Estado chileno para impedirlo y /o reprimirlo. Otros consideran legítimas las argumentaciones y sostienen que hay que resolver una demanda tan antigua e importante como esa para avanzar en mejores grados de convivencia democrática.

Los grupos ambientalistas de la localidad y la región patagónica han manifestado un rotundo NO tanto frente a la posibilidad de que se instalen proyectos de megaminería y fracking en la región, como a que se avance en la construcción de grandes represas que modifiquen el curso de los ríos y alteren el clima del territorio, como a que se continúen dilapidando bosques –aún a baja escala por la urbanización-. Algunos vecinos sostienen que eso es exagerado y que los efectos de cada una de esas explotaciones o modificaciones son mínimos. Otros no están dispuestos a ceder ni un centímetro a ninguno de dichos planteos y exigen otro tipo de representación de las organizaciones civiles como las ONGs en la construcción de la democracia alentando también la incorporación de otras organizaciones y modos de consulta popular.

Hace dos años se ha reunido en nuestra ciudad el XXVI encuentro Nacional de Mujeres. Muchas ciudadanas participaron de las mesas y debates que se desarrollaron en función de aportar para formalizar demandas y cambios en las políticas públicas: una ley que permita el aborto, mayor protección a las mujeres que sufren de violencia de género, mayor cantidad de campañas de concientización al respecto, mayor igualdad con el varón en todos los sentidos, etc. Muchas sostuvieron que los problemas que tenemos en nuestro país es una realidad latinoamericana que se profundiza en cada nación tanto con la pobreza como con la identidad cultural: “ser mujer, pobre y mapuche” es la suma de muchas situaciones de discriminación. Algunos grupos se quejaron de varias cuestiones: de las inscripciones que dejaron en las paredes tras la movilización, de no dejar participar a los hombres en el debate y algunos se pusieron abiertamente en contra de la posibilidad de interrupción del embarazo femenino como derecho sobre el propio cuerpo.

Actividad 2

En esta última actividad de cierre e integración de la secuencia se busca que los y las estudiantes adviertan el valor de la articulación temporal entre pasado-presente y futuro. Tiene como función promover el protagonismo hacia la comunidad local en el marco del estudio sobre Latinoamérica y al encuentro de organizaciones sociales que forman parte de movimientos sociales para hacer llegar sus voces y argumentos y pensamientos.

Consigna de producción: En función de toda la información histórica trabajada escribí un texto *en respuesta* a Eduardo Galeano que se titule: “Las decisiones presentes para las tradiciones futuras”. Deben utilizarse datos y argumentos que provengan de todo lo leído y elaborado durante la propuesta desarrollada. ¿Cómo desean que sean las democracias en nuestro sub continente? ¿Creen probable que la sociedad civil y los movimientos sociales generen una nueva forma de democracia? Las elaboraciones se harán llegar a las organizaciones sociales de la localidad para un posible intercambio en torno a “La construcción actual de la democracia”.

Las tradiciones futuras

Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan, y ese lugar es mañana.

Suenan muy futuras ciertas voces del pasado americano muy pasado. Las antiguas voces, pongamos por caso, que todavía nos dicen que somos hijos de la tierra, y que la madre no se vende ni se alquila. Mientras llueven pájaros muertos sobre la ciudad de México, y se convierten los ríos en cloacas, los mares en basureros y las selvas en desiertos, esas voces porfiadamente vivas nos anuncian otro mundo que no es este mundo envenenador del agua del suelo, el aire y el alma.

También nos anuncian otro mundo posible las voces antiguas que nos hablan de comunidad. La comunidad, el modo comunitario de producción y de vida, es la más remota tradición de las Américas, la más americana de todas; pertenece a los primeros tiempos y a las primeras gentes, pero también pertenece a los tiempos que vienen y presiente un nuevo Nuevo Mundo. Porque nada hay menos foráneo que el socialismo en estas tierras nuestras. Foráneo es, en cambio, el capitalismo; como la viruela, como la gripe, vino de afuera.

Eduardo Galeano (1989) “El libro de los abrazos”

ANEXO

Material de la Secuencia N° 2 ampliado para su lectura
Capítulo 1 del libro: "Betina sin aparecer" - Daniel Tarnopolsky

Capítulo 1

1

—¿Y si a ustedes los agarran, qué hago? —le pregunté en la última conversación que tuvimos.

Tomábamos café en un bar de la calle Uruguay entre Tacumán y Viamonte. Yo estaba "levantado" de casa desde principios de junio cuando "chuparon" a Patricia. Historias comunes en la Argentina de esos años. Historias de desapariciones, de penas, de honores.

—Si a nosotros nos agarran, vos te escondés.

—¿En una embajada, como hizo el tío Jean en Chile?

—No, hijo, acá es distinto. No sé, vos te escondés, te las vas a arreglar.

Cuando se llevaron a Patricia, prima de mi papá, compañera de militancia y muy amiga de Sergio —mi hermano mayor—, mis viejos tuvieron miedo de que vinieran a casa a buscarnos y que se llevaran a alguno de nosotros. Fue entonces cuando mi viejo me pidió que me buscara otro lugar donde estar.

Yo había terminado el secundario el año anterior y estudiaba Musicoterapia. Había cumplido dieciocho años, trabajaba en un jardín de infantes como ayudante, lo que me permitía pagar mis gastos y tener cierta independencia. Aunque todavía no podía irme a vivir solo, me sentía un adulto.

Levantado de casa, acogido clandestinamente por amigos, seguía con mi vida normal, digamos. Veta a mis padres cada dos o tres días. Dejaba la ropa sucia y me iba con una muda y plata si necesitaba.

Betina, mi hermana menor, estaba en la escuela secundaria y militaba en la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Era demasiado chica como para irse sola por ahí a lo de algún amigo, pero también había que sacarla de casa, así que se fue a vivir a lo de mi abuela materna, Nona, la única que aún teníamos.

Corría junio del 76. La dictadura militar aterrorizaba el país desde marzo: había cada vez más personas que eran secuestradas de su casa, detenidas en los trabajos, o acorraladas en plena calle por grupos de hombres armados no identificados, o por la policía, como hicieron con Patricia.

Se empezaba a saber de la desaparición de jóvenes y de la posterior desesperación por la ignorancia de su paradero. Desapariciones. Nadie pensaba entonces que se podrían llevar a los padres de alguien buscado, sólo por ser sus padres.

Búsquedas, interminables búsquedas.

Fueron semanas terribles. Vivíamos con la angustia del día siguiente, de la noche. Cada mañana me decía a mí mismo: "No pasó nada esta vez, sigo libre". A medida que pasaban los días, nos íbamos calmando porque pensábamos que el peligro se alejaba, que la relación entre Patricia y nosotros se desvanecía. Nuestra casa familiar estaba casi vacía. Era un departamento dúplex en un magnífico edificio antiguo, estilo francés, que sigue estando en la esquina de Peña y Laprida. Demasiado espacio para mis viejos solos.

Todas las mañanas mi papá desarmaba las camas y dejaba platos sucios en la piletta, para que Claudia, la empleada, pensara que los chicos aún vivíamos en la casa pero que ya habíamos salido. No sé francamente si se lo creía o si notaba que había algo raro, porque la realidad era que también durante el día la casa seguía medio muerta. Betina y yo apenas si aparecíamos. Sergio ya estaba casado y vivía con Laura, su esposa.

La que peor lo pasaba era mi madre. Tenía el consultorio en casa y sus días transcurrían entre los pacientes y nosotros. Era psicopedagoga, trabajaba mucho, entre entrevistas, cursos y alumnos, no paraba. Le gustaba cocinar, hacer tortas o postres para recibirnos y, en tiempos normales, cuando tenía un rato tomábamos la merienda juntos, conversábamos sobre las novedades del colegio y siempre se armaba una discusión con mi hermana. Claudia trabajaba con retiro y mi padre pasaba el día en la oficina. Familia con historias simples.

Una tarde, ya entrado el mes de julio, fui a Peña con mi bolso de ropa sucia y encontré a mis viejos juntos.

—¡Daniel! —exclamó mi mamá al boarde de las lágrimas—. Vos estás en lo de Mirta, ¿no? —me preguntó con desesperación.

Quería saber dónde dormía, qué hacía, si estaba bien. Pero antes de que pudiera contestarle, mi papá le gritó que se callara.

—¡Y vos no digas nada! —clamó dirigiéndose a mí.

Nunca antes lo había escuchado hablar así. Su oscura barba candiada temblaba, las bolsas bajo sus ojos se habían hinchado hasta casi reventar. De golpe lo vi agitado por la determinación.

—¡Se callan los dos! —mi viejo, por enésima vez en esas semanas, me salvó.

—Tranquila, mamá, estoy bien. Pero no preguntes, no quieras saber.

Llocaba la vieja, deshecha, aterrada. Blanca, *Luli* como le decían, parecía achicharrada, más bajita de lo que ya era. Sus hermosos ojos castaños se habían apaga-

do y temían. Ella que siempre había dirigido el mundo, que en casa muchas veces parecía llevar los pantalones, mi cariñosa madre se había derrumbado y el mundo se destruía a su alrededor mientras tenía que hacer como si no pasara nada.

Mi padre, Hugo, era químico y tenía una empresa con cinco socios, todos egresados de la facultad de Química, amigos de años. El crecimiento de la empresa iba lento, aunque ya en esa época podía disfrutar de algunas ganancias. Todavía tenía mucho por delante.

Él siempre fue muy justo y ponía extremado empeño en cuidar de los otros y proteger los intereses de todos.

—Hay que ser un buen patrón —decía—. Si los obreros están bien, todos estamos mejor. La sociedad argentina es muy deficitaria en sus aspectos solidarios y de distribución del ingreso. El Estado no ayuda sanamente a las industrias y muchos se aprovechan de lo que obtienen en beneficio propio; son cortoplacistas y egoístas. Los sindicalistas son pura mafia y corrupción, no defienden a los suyos, sólo se llenan los bolsillos. Se les va a volver en contra, se nos va a volver a todos en contra...

Él tampoco la pasaba bien, pero el solo hecho de tener que ir todos los días a la oficina, ahí en la zona de Tribunales, seguramente lo ayudaba a distraerse un poco.

—Me parece que voy a tener que dejar terapia —me comentó en uno de nuestros encuentros, en el café de la calle Uruguay donde acostumbrábamos juntarnos, con sus marcas en la frente más profundas que nunca—, no puedo continuar, no puedo hablarle de Sergio, de su militancia, del peligro en el que estamos. No puedo decirle nada y tampoco puedo seguir así porque cuando le hablo de mis miedos me interpreta como si fuera paranoico... y claro, si no le doy los elementos reales no puede hacer otra cosa, se me parte la cabeza. Creo que voy a dejar hasta que aclare. El otro día al salir estaba tan angustiado que sólo atiné a ir a tomarme un helado; parecía un chico, chupando el cucurucho a pesar del frío.

No tuvo tiempo el viejo de interrumpir su terapia...

2

—Te quería avisar, querida, que mi nieta vendrá a vivir un tiempo conmigo, harán arreglos en la casa y será más cómodo para todos. Daniel también se está mudando por unos días.

—¿Tantos arreglos?

—Babe, cocina y pintura.

—Qué suerte que tienen de poder hacerlo, con lo caro que está todo.

—Sí, pero vos sabés, mi hija trabaja muy bien. Es muy reconocida. Y mi yerno también. Es más, imagináte que me dijo que casi le daba vergüenza porque muchas empresas del rubro están con problemas y ellos andan mejor que nunca.

—¿Y durará mucho la estadía de tu nieta? Porque como tenemos un solo baño...

—Ay, Rosita, la verdad, no lo sé. Esas cosas te dicen quince días y son dos meses, vos sabés. Pero no te preocupes, ella conoce nuestro arreglo, sabe que sos mi inquilina, y vas a tener siempre prioridad por supuesto.

—En fin, no te voy a decir que estoy encantada porque te mentaría. El departamento no es tan grande, pero nos arreglaremos. Es una nena riquísima, seguro nos vamos a llevar bien.

—¿Te armó mucho lío la inquilina? —le preguntó Raquel, una amiga de toda la vida, de esas con las que se comparte todo.

—Y... puso cara. De todas formas siempre pone caras, es una quejosa. Y para colmo un poco de razón tiene: tenemos un solo baño. Pero qué le voy a hacer. No le puedo decir que no a mi hija, ¿no es cierto? Nunca me pide nada. Antes sí, cuando los chicos eran chicos me ocupaba mucho; me gustaba, no te voy a crear. Pero desde que crecieron apenas si los veo. Menos mal que vamos al club los domingos. Aunque la verdad es que los chicos vienen cada día menos. Yo no sé qué hacen un domingo en Buenos Aires.

—Tenés suerte con tus hijos. Se ocupan mucho de vos.

—Sabés que Luli quiere que me mude? Yo nunca salí del Once, pero ahora ella quiere tenerme cerca. Piensa comprar un departamento en un edificio enfrente del suyo. Es una tere horrible, ya se lo dije, pero los departamentos son coquetos parece.

—¡Ay, querida! No lo hagas. Esas torres son espantosas. Trataré de convencerla de que compre en otro lado.

—En fin, veré. La verdad que mejor me quedo tranquila, ¿no? No sea que se arrepienta.

—Volviendo a lo de tu nieta, ¿cómo es eso de que se te instala? Tu hija se mudó hace poco; no me vas a decir a mí que van a hacer trabajos de nuevo.

—¡Pero no! Eso se lo dije a Rosita para que no proteste demasiado.

—Me parecía.

—La verdad es que no sé qué pasa. Con vos puedo hablar porque sos mi amiga de toda la vida, ella es demasiado chatazana.

—Es cierto.

—Luli me lo pidió y no me quiso dar demasiadas explicaciones. Lo único que sé es que Daniel también se fue a otra casa, no sé de quién.

—Pero eso es muy raro...

—Yo no sé qué pensar. Mi hija estaba muy nerviosa y Betina ni me miraba, como si tuviera vergüenza.

—¿Cómo están ellos dos, tendrán problemas? Tal vez necesitan un poco de aire.

—¿Te parece para tanto?

—No, la verdad que tenés razón. Es demasiado echar a los hijos. En general se van de viaje.

—Me preocupa mucho. Pero Luli me pidió por favor que no pregunte nada, ¿y que no le cuente a nadie?

—Pero tenés a la inquilina, y no te olvides de Manuel, que va seguido a tu casa y es su hermano; Luli en definitiva puede confiar en él.

—Es lo que le dije. Por eso decidimos el asunto de los arreglos para decirle a ella, pero no sé si habló con Manuel. No puede ir con mentiras con él. No sé, yo no puedo andarte con inventos, nos conocemos desde el colegio y con alguien tengo que hablar. Ojalá que no meta la pata con Rosita y que la nena tampoco diga nada raro.

"Esto de los arreglos no me lo creo. Dónde estará Daniel... Estos me están ocultrando algo, eso está claro. Y Sergio haciendo el servicio militar... qué simple era todo antes, qué tranquilo. Qué extraño está todo", se dice Nene mientras trata de acomodarse lo mejor posible a la nueva situación.

—No te puedo explicar nada más, mamá.

—¿Y vos te pensás que soy tonta, Luli? ¡Si veo que están como locos! Con conciliábulos y secretitos todo el tiempo, que me voy a la cocina y hablan y vuelvo y se callan. ¡Ni que tuviera cinco años! Ya va casi un mes de esto, hija.

—¿Dos semanas, mamá!

—Parece un año! La nena está insoportable. Cara larga, malhumorada, se pone a llorar de golpe. Y ni a Manuel le puedo decir lo que sucede.

—Es que no te lo puedo explicar, sería peligroso. No puedo, mamá, por favor, aceptalo. Son unos días nomás...

—...unos días nomás. El domingo en el club me aclaran las cosas o Betina se va. Yo no puedo seguir con mentiras y engaños, ya no sé ni qué decir, vivo con miedo de meter la pata, y esa chica que no ayuda.

None se ocupa de Betina como cuando era chiquita, le prepara los platos que le gustan, la espera para almorzar o cenar y conversar un rato con ella. En realidad quiere saber en qué anda, pero Betina casi no está en casa, sale del colegio y vuelve tarde, no tiene mucho tiempo para sentarse con la abuela a charlar, siempre tiene alguna excusa. None se da cuenta, no dice nada para no discutir, prefiere mimarla en silencio. Pero espera el domingo con ansiedad para volver a encontrarse en familia. Le gustan los fines de semana en el club, siente que ocupa un lugar, y éste en particular quiere saber lo que está pasando, no soporta la incertidumbre.

3

Todavía Patricia no había sido secuestrada cuando Sergio vino de visita a casa una noche. Estaba muy asustado, hablaba de la ESMA. Nos contó que lo habían mandado con otros compañeros a limpiar una sala donde había restos de sangre y que habían visto copias de lo que suponían eran falsos certificados médicos. Algo había pasado allí, algo terrible. Fue la única vez que habló con nosotros de lo que pasaba en la ESMA.

Mi papá le pidió que se exiliara. Le ofreció bancarle la salida del país, pero mi hermano se negó.

Había sido incorporado a la Marina en enero del 76. Habría podido quedar exceptuado porque estaba casado, pero quiso hacer el servicio de todas maneras, parece que por orden de los responsables de militancia, que pedían que los jóvenes universitarios se incorporaran para concientizar a los de menor educación, con quienes compartirían la conscripción.

Luego de dos meses en Punta Indio, cerca de Ensenada, su destino fue la ESMA, en donde le tocó ser dragoneante del capitán Jorge Eduardo Acosta, el segundo del almirante Emilio Eduardo Massera.

Dragoneante: ayudante, de alguna manera hombre de confianza; pasaba el día con el oficial, le lustraba los zapatos, le cebaba mate, se ocupaba del correo, mucha cercanía. Allí empezó todo.

O todo empezó a terminar.

4

Por esos años, las discusiones en mi casa eran duras. Éramos una familia profundamente comprometida con la realidad socio-política argentina, pero entre

la infancia y juventud de mis padres y la nuestra, había surgido un abismo. Las crisis del país se habían generalizado y repetido; las ideologías, erizado.

Mis padres eran de izquierda, si bien no militantes desde hacía años, mantenían su posición ideológica: socialistas sí, peronistas no. La Argentina de las décadas del 40 y 50 estaba dividida en "peronistas" y "antiperonistas". Dos mundos separados tanto por barreras ideológicas como sociales, casi no había estudiantes universitarios peronistas, y menos aún entre la comunidad judía.

Mi hermano, en cambio, se hizo francamente peronista, así como muchos de sus amigos universitarios, todos de izquierda que en los 70 se afiliaron a la JUP, Juventud Universitaria Peronista. Para estos jóvenes el peronismo era considerado nacional y popular, antimperialista y antiburgués...

Yo, por mi parte, era casi el más "goleta" de la familia. Para mí el peronismo era un engaño, una gran mentira.

Eso ocasionaba que los intercambios ideológicos con Sergio terminaran en peleas furiosas de hermanos y todo se mezclaba.

La política vino simplemente a confirmar lo de siempre: éramos muy distintos. Yo el hiper adaptado, armadito, buen alumno, disciplinado; él, el despelotado, en baba, en ruptura con el medio...

Lo que pensábamos en casa era que si los golpistas en la Argentina no respetaban el juego democrático —los golpes de estado habían derrocado a cada gobierno popular desde 1930—, entonces, ¿la lucha armada era lo único que podría cambiar el sistema? Pero, ¿a qué costo? ¿Con qué resultado?

Todos estábamos de acuerdo en el fondo: "La sociedad argentina, como todas en América Latina, es profundamente injusta, la democracia no se sostiene. Algo hay que hacer para cambiar la realidad". Donde no coincidíamos era en el método, en la manera de llegar al cambio. Y estas diferencias no eran exclusivas de mi casa, se repetían en gran cantidad de hogares y trabajos del país.

5

—Ustedes ponen en peligro a toda la familia con sus acciones! ¿Nos no tenés derecho de seguir figurando con este domicilio cuando ya estás casado, estás emancipado, vivís con tu mujer en su casa!

—Es el precio a pagar —me contestó mi hermano—. Primero el proyecto, después el individuo.

—Pero para protegerte vos vas a terminar con todos nosotros —mi impotencia se incrementaba con cada frase que escuchaba de parte de Sergio.

Pelass, desencuentros... Y pensar que estábamos "del mismo lado".

Laura también militaba en la JUP, ambos estudiaban en Filosofía y Letras, ella Letras y Sergio Psicología. A mi hermano no le iba nada bien, de las materias que aprobaba ninguna era específica de la carrera. La realidad es que nadie entendía el proyecto que tenía.

Se habían casado en marzo de 1975, según decían para que los padres de Laura los dejaran vivir juntos en paz. Eran menores de edad, no habían cumplido aún los 21 años, por lo que tuvieron que pedir permiso para hacerlo. Lo decidieron de un día para el otro y se fueron a vivir a la casa de la familia de Laura. En un momento pensamos que se casaban porque estaban esperando un hijo, pero la mamá de Laura, Rita, sabía que no era así.

Yo estaba seguro de que el apuro para casarse había sido idea de mi hermano para evitar la colimba. En esa época el Servicio Militar era obligatorio y, que yo supiera, nadie quería hacerlo. Así que la idea resultaba para mí perfecta: un chico casado estaba eximido. Pero no fue así, todo lo contrario; después del sorteo se presentó y pidió hacerla: una demencia.

6

—Vamos a tener que hablar con mamá, Hugo, si no se va a poner pesada, vos ya la conocés, se pone insoportable cuando hay algo que no maneja.

—Es peligroso, Blanca. Mejor que no sepa nada.

—Entonces saquemos a Betina de ahí. Porque va a explotar con mi mamá, y se arma. Vos la viste, Hugo, con sus quince años no la soporta nadie. Además Rosita metida en el medio. ¡Si salta algo va a ser peor!

—Deberíamos encontrar otro lugar, como hizo Daniel, que está más seguro.

—Pero es muy chica. ¿A dónde llevarla?

—No sé, no sé. Estoy confundido, no sé qué hacer. Si pudiéramos convencerla de que se vaya del país sería más fácil, no tendríamos que poner a todos en peligro.

—Esperemos al domingo a ver cómo reacciona mamá. Le explicamos algo como podamos y vemos, ¿sí?

—Ni se te ocurra comentar nada de lo que Sergio nos dijo de la ESMA.

—¿Estás loco? ¿Cómo se me va a ocurrir?

7

Nuestra familia desciende de los inmigrantes judíos rusos, llegados a la Argentina entre fines de 1800 y principios de 1900. Mis dos abuelos nacieron en Ucrania, que entonces era parte del Imperio Ruso: Moisés Tarnopolsky, cerca de Kiev; Gregorio Edelberg, más al sur, cerca de Odessa. Mis dos abuelas, Elvira Chait y Rosa —None— Daneman, nacieron en la Argentina. Sus familias habían llegado alrededor de 1895 y se instalaron unos en San Juan y otros en Buenos Aires. Una vez casadas se fueron a vivir a Flores y al Once, cerca del Abasto, respectivamente.

Mi padre, Hugo Abraham, nació el 20 de agosto de 1925. Mi madre, Blanca Edith, el 7 de julio de 1928. Ambos eran los primogénitos; mi padre tenía una hermana, Ruth; mi madre a Manuel. En la década del 40 eran estudiantes universitarios, él de Química y ella de Filosofía y Letras. Se casaron en el 53.

Joven pareja, compraron una casa en Caballito donde habían vivido por años mis bisabuelos maternos. Allí nacimos los tres hermanos y vivimos hasta 1972. Yo tenía catorce años y nos mudamos a Barrio Norte; mis abuelos paternos habían fallecido y mi abuela None, viuda, seguía viviendo en su casa del Once. De la nueva casa era más cerca. Para mi familia, la cercanía con los mayores siempre fue un tema importante.

Según la leyenda familiar, los tres hijos fuimos como grandes regalos para mis padres por las fechas en que nacimos. Siempre nos causaba mucha gracia a la hora de recordarlo: Sergio era el regalo de casamiento, que había sido un 2 de mayo y él nació el 1º de mayo del 55; Betina era el regalo de cumpleaños de mi papá —nació el 19 de agosto del 60—, y yo el de Navidad: nací el 26 de diciembre del 57. Aunque eso de ser regalo de Navidad para los judíos no era muy serio, nos divertía mucho pensarlo así.

Una premisa de las generaciones inmigrantes, sobre todo de las judías, era el estudio: "Lo que tenés en la cabeza te lo llevás puesto a donde sea, los bienes no". El estudio era el bien más preciado: nadie te lo podía sacar.

Así pues mis padres estudiaron en las universidades argentinas y llegaron a tener posiciones interesantes, cuando no importantes, en la sociedad. Y siguieron la línea de vida marcada por sus progenitores; nuestra educación y tipo de vida fue la continuidad de esos valores, con las variantes de la época. Éramos una familia laica y con real compromiso social.

—Me quiero cambiar de colegio. Quiero ir al Normal 11, el de la calle Deán Funes en Parque Patricios.

—¿Para qué? —le preguntó mi papá sorprendido.

—En el Normal 1 no puedo hacer nada, me aburro, son todas burguesas.

—Es una locura, no te podés cambiar solamente por aburrimiento, irte hasta allá, con una hora de viaje... ¿estás mal de la cabeza?

En ese entonces, Betina militaba en la UES. Los jóvenes de alto nivel socio-económico debían involucrarse con los de otras clases sociales, proletarizarse y hacer trabajos de concientización. La militancia se terminaba mezclando con conflictos familiares, peleas entre padres e hijos donde se discutían decisiones políticas en lugar de pelo largo o pantalones sucios...

—¿No la dejes cambiar de colegio, papá! —la sociedad iba muy rápido y yo, con diecisiete años, trataba de sonar una voz de alarma.

—¿Y qué querés que haga, si no quiere ir más al Normal 1?

—Pero, viejo, es una locura. Va a viajar una hora todos los días, ida y vuelta, por capricho "militante". Es una idiotez, que milite en las villas si quiere hacer algo, ahí también hace falta.

Imposible. Mi papá no tenía forma de detener a mi hermana en su *fuite en avant*¹. Y Betina se salió con la suya.

Yo también había militado en diversos movimientos de izquierda. Pero las claras contradicciones que veía en los jóvenes "burgueses" que se "proletarizaban" me espantaron. Así que después de haber hecho la formación de *madrij* —líder de grupos juveniles— en el Club Hacoaj, en el '74 me integré al Centro de Salud Mental de San Telmo. Allí brindábamos apoyo a los chicos de las familias más humildes del barrio. Me sentía útil, trabajaba en algo práctico, específico y claro. Y no necesitaba proletarizarme...

1. Expresión francesa que significa "seguir adelante de manera alocada con lo que se está realizando sin medir las consecuencias de dichos actos".

Acompañé en diversas ocasiones a mi hermano en actividades del mismo tipo en parroquias del conurbano. Fueron las pocas ocasiones en las que sentí que Sergio me valoraba; me pedía colaboración sin exigir nada a cambio; que yo estuviera con ellos y los chicos de los barrios, nada más... Eso era bueno.

¿Diferencias de momentos o de personalidades? Yo nunca logré que mis viejos me permitieran cambiar de colegio en función de determinadas necesidades, Betina sí.

Yo era el adaptado, el burgués, el de los estudios, el del avance social. Mis dos hermanos eran los rebeldes, los de la lucha revolucionaria. Yo continuaba la evolución sociocultural de mis padres por un lado, ellos por otro.

Todos seguíamos en realidad mandatos familiares, pero las contradicciones debían ser tales que dividió las aguas, cada uno tomó una parte y la familia se fue disgregando de a poco, lenta y sutil, pero profundamente.

Material de la Secuencia N° 3 ampliado para su lectura

tener personería, el MAS hizo la reimpresión, teníamos miedo que nos quitaran la sigla, pero ya éramos un partido fuerte y si nos quitaban hubieran cometido un error y tuvieron que aceptarnos".

Un diputado que no puede entrar al congreso

Las elecciones de 1997, cuando me eligieron como diputado nacional por primera vez, ganó Hugo Banzer Suárez que fue posesionado el 6 de agosto. En el Congreso lo apoyaron el Movimiento de la Izquierda Revolucionaria (MIR), Conciencia de Patria (CONDEPA), Unidad Cívica y Solidaridad (UCS) y Nueva Fuerza Republicana (NFR). Se autollamaron la "Megacoalición". Yo en esos días estuve caminando por la calle Comercio, después de salir del Hotel Pando, donde siempre me alojaba. Iba a jurar al Parlamento, pero la Policía no me dejó entrar a la Plaza Murillo. Creo que tardé como una media hora discutiendo con el policía que no me dejaba entrar. Al final me dejaron pasar.

Después de la posesión de todos los parlamentarios, se organizó una fiesta, para festejar la elección de los cuatro diputados. El encargado de organizar el encuentro fue el compañero David Choquehuana. Yo he sugerido que los tres diputados elegidos por Cochabamba vivamos juntos en un departamento. Néstor Guzmán no aceptó y se fue a otro lado. Era un departamento en el que todos teníamos nuestro dormitorio, había una cocina, una oficina y nos hemos llevado muy bien. Pasó el tiempo y desde ahí gestamos un trabajo orgánico, político, hicimos propuestas de algunas normas, presentamos muchas, siempre consultando a nuestras organizaciones, a las bases.

Elecciones municipales 1999

Con toda la experiencia que obtuvimos en esos años ya en el campo político, también nos presentamos a las elecciones municipales de 1999. Ahí logramos más de 80 concejales en todo el país y en Cochabamba nomás han debido ser unos 40. Para nosotros fue todo un éxito. En el trópico hemos arrasado, en Villa Tunari hemos reelegido como alcalde a Felipe Cáceres. También se ha elegido como concejales a los compañeros Silvia Lazarte Flores, Florencio Coca, David Herrera, William Condori y Néstor Rivera. Recuerdo también que en otras regiones fueron elegidos Jorge Ledesma Cornejo en Sacaba y Edmundo Novillo, que fue alcalde en Totorá.

Después de estas elecciones participamos también con los compañeros de Cochabamba en la Guerra del Agua, en abril de 2000. Logramos expulsar a la Empresa Aguas del Tunari, una transnacional que tenía

capitales extranjeros y nacionales. Al principio nosotros no hemos participado activamente, porque eran protestas de los vecinos de la ciudad, regantes y campesinos que estaban afectados por la privatización del agua. Propuse a mis compañeros en el Chapare, en un ampliado en la región de Lauka Eñe, que no sólo podíamos defender la coca, sino también el agua, aunque nosotros no teníamos problemas con el agua, en el trópico no hay potable, pero debíamos participar en las movilizaciones y protestas de la ciudad. Por eso comenzamos a coordinar las acciones con Omar Fernández y Óscar Olivera. Nos metimos y planificamos, muchas veces en reuniones hasta la 1 de la mañana. Entre los tres decíamos cuándo eran las movilizaciones, calculando, analizando y evaluando. Una vez recuerdo que Óscar tenía que viajar al exterior, entonces suspendimos las medidas hasta su retorno. Yo consulté con mis bases conociendo la fecha acordada, así organizamos varias veces. Un día de esos en la ciudad de Cochabamba la gente no reaccionaba y nosotros llegamos entre 800 a 1.000 compañeros del Chapare, todo estaba paralizado. Serían las 10 de la mañana y nos fuimos hasta la Prefectura, ahí los policías nos gasificaron y otra vez la gente de la ciudad comenzó a movilizarse, hasta ese momento todo estaba tranquilo. Los productores de coca hemos hecho revivir la movilización. Estábamos bien, las compañeras felices, porque decían "es gas nomás, en el Chapare corre bala". La Silvia, la Leonilda andaban cargando cosas para apagar los gases. Nos hemos divertido.

El gobierno de Banzer Suárez, me acuerdo, decretó un estado de sitio que nadie respetó. Varios dirigentes fueron detenidos y confinados, pero la gente igual se movilizó en defensa del agua, hasta que se logró expulsar a la empresa Aguas del Tunari.

De ese tiempo de lucha intensa, de todos los días, recuerdo que en una ocasión los jóvenes de mi barrio se habían organizado, pero no me avisaron. A las 5 de la mañana golpean la puerta de mi casa, cuando salgo a ver quién era, me dicen "Evo te hemos cuidado, hemos vigilado toda la noche, no ha pasado nada". Hasta ahora me sorprende cómo el pueblo se organizaba en mi barrio para cuidarme, qué solidaridad más impresionante de mis vecinos, del pueblo en su conjunto.

La expulsión de Evo del Parlamento, el principal aporte de la derecha

Cuando fui elegido diputado, leí la Constitución Política del Estado, fue la primera vez que lo hice y me di cuenta que habían muchas cosas buenas, pero que no se aplicaban, que sólo estaban en el papel. Como te hacen jurar para respetar la Constitución, tuve que leer de principio a fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, L. (2003). El retorno de la política y la narración. ¿una nueva historia enseñada? *Reseñas de enseñanza de la historia*. Apehun. Universitas, 1, 193- 210

Aisenberg, B. (2011). Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la historia* Apehun. Universitas, 9, 147-165

Aisenberg, B., Carnovale, V. & Larramendy, A. (2001). Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Documento correspondiente a la serie de Aportes para el desarrollo curricular (Wolman, S., coord.). Dirección de Curricula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, G.C.B.A.

Audigier, F. (1993). Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et formation des enseignants"1. En L. Montero Mesa & J. M. Ves Jeremías (Eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Tomo I. Tórculo Editions. Santiago de Compostela (Fragmento)

Anderson, P. (2004). El papel de las ideas en la construcción de alternativas. En A. Borón (Comp.) *Nueva Hegemonía Mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales*. CLACSO, Buenos Aires

Ansaldi, W. & Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción de un orden*. Tomo II *De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Buenos Aires: Ariel

Arendt, H (1963). *Eichmann in Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*. (4ta Ed.) Lumen, España. Disponible en: <http://www.lapala.cl/wp-content/uploads/2014/11/Eichmann-en-Jerusalem.-Estudios-sobre-la-banalidad-del-mal..pdf>

Arostegui, J. (1998). Tiempo contemporáneo y tiempo presente. Una reconsideración necesaria. En M. Díaz Borrado (Coord.) *Historia del tiempo presente. Teoría y Metodología*. I.C.E Universidad de Extremadura, Salamanca

Arostegui, Julio (2002). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia) En: *Sociohistórica Cuadernos del CISH 9/10*, s/d

Astolfi, J. P. (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. España: Diada Editora.

Barco, S. (1989, Noviembre). *Racionalidad, cotidianeidad y didáctica*. Ponencia en Primeras Jornadas regionales de didáctica, Universidad de San Juan, Argentina

Barros, C. (1995). El paradigma común de los historiadores del SXX En *Rev. Estudios Sociales* N° 10 s/d

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Benejan, P & Pagès, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Ed. Horsori,

Bourdieu, P (1980). "La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región", Revista Ecuador debate N° 67 abril 2006, Quito-Ecuador ¹² Disponible en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4269/1/RFLACSO-ED67-12-Bourdieu.pdf>

Bourdieu, P (1987). Describir y prescribir. Nota sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política. En: *Revista Tasehert 450, Año 1, N°3*, s/d París (Traducción de Emilio Tenti Fanfani)

Bourdieu, P (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama

Burke, P (1991). *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza

Castel, R. (2001). Empleo, Exclusión y las Nuevas Cuestiones Sociales En: R Castel, A. Touraine, M. Bunge, O. Ianni & A. Giddens. *Desigualdad y Globalización. Cinco Conferencias*. Manantial, Buenos Aires

Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Uruguay: Altamira

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Argentina: Eudeba

Chartier, R. (1996). La historia hoy: dudas, desafíos, propuestas. En I. Olavarria & F. Caspistegui, (Dir). *La nueva historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid, Ed. Complutense

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación, 295*, 59-11

Chevallard, Y. (1985) *La trasposición didáctica*. Grenoble: La pensée Sauvage

Conell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*, Morata; Madrid

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona: Pomares-Corredor Ediciones

Cuesta Fernández, R. (2006). El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España, Proyecto Nebreska, versión on-line en <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf>

Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo* (2012- 4ta reimpresión). Buenos Aires: La marca editora

Dubet, F. (2012). *Los límites de la igualdad de oportunidades* En: Revista Nueva Sociedad, 239, Mayo-Junio, 42-50

¹²El texto es una traducción del artículo "L'identité et la représentation. Eléments pour une réflexion critique sur l'idée de région" publicado en Actes de la Recherche en sciences sociales, n. 35, París 1980.

Dussel, I (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En: E. Tenti Fanfani (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.143-171).Bs. As.: S.XXI editores

Edelstein, G.(1996).Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Barco, S., Camilioni, A. Davini C., Edelstein G., Litwin E. & Souto M.: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As: Ed. Paidós.

Edelstein, G (2011).*Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Ellul, J. (1954/ 2003). *La edad de la técnica*. Barcelona: Ed Octaedro

Ertola, F. (2010). *Estado ciudadanía y conflictividad social en el contexto de la reconfiguración neoliberal. San Carlos de Bariloche 1995- 2002/4*. Tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina

Ferrer, A. (2012). El mundo inmóvil. Prólogo. En: Debord, G. (1967) *La sociedad del espectáculo* (2012- 4ta reimpresión) la marca editora, Buenos Aires

Fontana, J. (1992).*La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Ed. Crítica

Fontana, J. (2003). Qué historia enseñar. *Revista Clio & Asociados*, 7, 15-26

Funes, G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 87-96

Funes, G. (2012).*Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas*. Neuquén: Educo

Funes, G & Aguiar, L (2001).La historia como disciplina escolar. Procesos globales y especificidades regionales En: J. Estepa, F. Frieria, &P. Piñero (Coord).*Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. España: AUPDCCSS.KRK

Funes, G. (2003). Patrimonio identidad y memoria en la enseñanza de la historia reciente. En E. Ballesteros C. Fernández, J. Molina P. & Moreno, P (Coord).*El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCCSS UCLM Cuenca España

Funes, P. &López, M. (2010).*Historia social argentina y latinoamericana. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Franco, M & Levín, L (comps.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Gamboa, A (2004).Historia del Presente: Estado de la cuestión y conceptualización. En *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 8, julio-setiembre, pp. 39-56. Disponible en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>

Hartog, F (2007).*Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*, México: Universidad Iberoamericana

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: La Flor

Jara, M. (2008). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén: Educo

Jara, M. & Funes G. (2014). Democracia ciudadanía y enseñanza de la historia En G. Funes (Comp.) *Enseñanza de la historia reciente: Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001 ¿Qué efemérides?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas,

Jara, M. & Ertola, F. (2014). Comparar historias y transmitir memorias en áreas de frontera. En: G. Funes (Comp.) *Enseñanza de la historia reciente: Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001 ¿Qué efemérides?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas,

Jelín, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Bs. As: Siglo XXI

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación *Espacios en Blanco - Serie indagaciones, 21, Junio, 133-154*

Kocka, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons

Kosselleck, R. (1993). Futuro pasado. *Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Kosselleck, R. (2001). Los estratos del tiempo. Estudios sobre la historia. Barcelona: Paidós

Lautier N. (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: H. Valérie (dir.) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Francia: Presses Universitaires de Rennes.

López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula En J. Pagés, A. & Santisteban. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona

Merchan, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 1, 41-54*

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Nueva Visión

Moscovici, S. (1979). La representación social, un concepto perdido. En: S. Moscovici (Dir) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Ed. Huemul

Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós

Mudrovic, M. I. (2013). Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente, *Historiografías, 5* (Enero-Junio), pp.11-31 Disponible en: <http://www.unizar.es/historiografias/>

Mudrovic, M. I. (2000). Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente. *Hispania nova Revista de Historia Contemporánea, 1 s/d*

- Nercesián, I. Rostica, J. (2014). *Todo lo que necesitás saber sobre América Latina*, Buenos Aires: Paidós.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales En J. Pagès & A. Santisteban (coords). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, Madrid: Editorial Síntesis
- Pagès, J. (2005-2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clio & Asociados. La Historia enseñada* nº 9-10, 17-35
- Pagès, J. (2012). La mirada externa. Análisis y reflexiones En: L. Somohano, P. Latapí & M. Miró (Coord.). *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos* México: Querétaro
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico En J. Pagès & A. Santisteban (coords). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, Madrid: Editorial Síntesis
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Mérida,
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Leartes
- Roig, A. (2004). *Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano*. Edición digital a cargo de Marisa Muñoz con la colaboración de Pablo E. Boggia actualizada y autorizada por el autor en base a la primera edición del libro (México: FCE, 1981) y para el Proyecto Ensayo Hispánico. Consulta on-line junio de 2013 en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/>
- Roig, A. (2008). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: El andariego
- Roitman Rosenmann, M. (2003). *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*, México: Siglo XXI Editores
- Rüsen Jörn (2001). "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence" Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. [<http://www.cshc.ubc.ca>].
- Santisteban, A (2011). Las finalidades de la enseñanza en las Ciencias Sociales En J. Pagès & A. Santisteban (coords.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, Madrid: Editorial Síntesis
- Santisteban, A. & Anguera, C.(2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática En A. Santisteban, F.

García & N. Alba (Ed.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. España: A.U.P.D.C.S

Seoane, J. y Taddei, E. (2004). *Antiglobalización - Resurge la lucha social El nuevo movimiento internacional: De Seattle a Porto Alegre "Pasado, presente y futuro del movimiento anti-mundialización neoliberal"* Disponible en la World Wide Web: <http://local.attac.org/galicia/doc/Clacso.pdf>

Sharpe, J. (1991). *Historia desde abajo* En P. Burke (Ed.) *Formas de hacer historia* Madrid: Alianza

Tutiaux– Guillon, N. (2003). *Los fundamentos de una investigación sobre las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de una etapa. Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2, 27-35*

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores

Virilio, P. (2011). *Ciudad pánico, el afuera comienza aquí*. Bs As: Capital intelectual

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Materiales audiovisuales

Rigoberta Menchú Tum: <http://www.youtube.com/watch?v=NTb5sroXYcw/>

Adolfo Pérez Esquivel: http://www.youtube.com/watch?v=0aG4q_JD7IE