

# proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

Áreas: Geografía, Historia,  
Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras



Ministerio de  
Educación

Presidencia de la Nación



SPU Secretaría de Políticas  
Universitarias

**Presidenta de la Nación**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

**Ministro de Educación**

Prof. Alberto SILEONI

**Secretaria de Educación**

Prof. María Inés ABRILE DEVOLLMER

**Secretario General del Consejo Federal de Educación**

Prof. Domingo DE CARA

**Secretario de Políticas Universitarias**

Dr. Alberto DIBBERN

**Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente**

Lic. Graciela LOMBARDI

**Área Desarrollo Institucional del INFD**

Coordinadora Nacional: Lic. Perla FERNÁNDEZ

**Área Formación e Investigación del INFD**

Coordinadora Nacional: Lic. Andrea MOLINARI

**Coordinadora del Programa de Calidad Universitaria**

Lic. Mariana FERNÁNDEZ

**Coordinadora del Proyecto de Mejora para la formación inicial  
de profesores para el nivel secundario**

Lic. Paula POGRÉ

## **Contenidos**

Geografía	8
Historia	61
Lengua y literatura	122
Lenguas extranjeras	147

# Presentación de los documentos

## 1. Una escuela secundaria que requiere repensar la formación de sus profesores

La obligatoriedad de la escuela secundaria abre un nuevo horizonte que nos convoca a repensar la formación de sus profesores con una perspectiva aún más desafiante que la que sin dudas se impone hace años en muchos países preocupados por el fracaso en el aprendizaje de los jóvenes, la rigidización de las formas de enseñar, la obsolescencia de algunos contenidos y la pérdida de sentido de este ciclo para docentes y estudiantes.

La secundaria de hoy desafía el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas que caracterizaron al nivel medio. Tiene también el desafío de encontrar nuevos y diferentes caminos para constituirse en el espacio de la transmisión y recreación de conocimientos valiosos para los jóvenes y para la sociedad.

El mandato social actual renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural y la enseñanza de los saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.

Para ello, los docentes y las escuelas deben encaminarse hacia la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los jóvenes y acompañarlos en la construcción de su proyecto de futuro.

La formación inicial y continua de los docentes constituye una de las estrategias fundantes para hacer frente al nuevo mandato social pero ¿qué docentes queremos formar y cómo lo haremos?

Uno de los debates de las últimas décadas ha planteado el siguiente interrogante: ¿qué peso y espacio asignar en la formación de los profesores de secundaria a los contenidos disciplinares específicos, a la denominada formación de fundamento y a la formación didáctico pedagógica? Diversas investigaciones (Martin, 1999; Pogré, 2003, 2005; Robalino & Corner 2006) dan cuenta de que lo que hace la diferencia en la formación no es el quantum de cada uno de estos campos sino el modo en que estos se articulan en los procesos formativos.

Por esta razón, y para aportar a los debates y las decisiones que se tomarán en un futuro próximo en relación con las propuestas formativas para los profesores de secundaria, es que hemos convocado, a un trabajo articulado entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales de todo el país para repensar la formación inicial.

Para la elaboración de este documento, que se plantea como base para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación, nos propusimos hacer foco en el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales de la enseñanza, identificar las comprensiones necesarias y el tipo de experiencias formativas que es importante que transiten para construirlas, así como encontrar descriptores claros que permitan acompañar los procesos formativos.

Este documento no prescribe una malla curricular, es decir, no está proponiendo ni nombres de materias ni cargas horarias para cada una de ellas, sino que presenta, como producto de un consenso, los saberes importantes a ser construidos y que, desde las políticas públicas, las instituciones formadoras deberían comprometerse a garantizar con diseños posiblemente diferentes en términos de los espacios curriculares que se consoliden en los planes de formación.

## 2. El proceso de trabajo

### 2.1 Conformar equipos integrados por especialistas de los ISFD y las Universidades para trabajar juntos articulando voces y experiencias

Para la producción de este documento, la SPU y el INFD convocaron de manera conjunta a las instituciones formadoras (Universitarias y ISFD de todo el país) a que postulen especialistas disciplinares para conformar un primer equipo de trabajo que tendría el desafío de producir el documento que hoy estamos poniendo a disposición.

Para la conformación de los equipos, la comisión que seleccionó a los integrantes tuvo en cuenta no solo que sus perfiles fuesen acordes a la convocatoria sino que hubiese pluralidad de voces, experiencias y pertenencias institucionales.

Los equipos convocados participaron durante seis meses en tres talleres presenciales intensivos y cada uno generó un dispositivo para mantener el contacto permanente on line, además de encuentros por sub equipos que se generaron en cada área.

El proceso de elaboración de los documentos incluyó diferentes espacios de consulta. Se recibieron aportes tanto de colegas de las instituciones a las que pertenecen los integrantes de los equipos como de otros especialistas de todos el país. La versión que hoy ponemos a disposición tiene incorporadas muchas de estas voces.

### 2.2 Las preguntas convocantes

Ante una revisión de planes de estudio, las preguntas más frecuentes suelen ser dos: ¿qué enseñar a los futuros profesores en la formación inicial? o ¿qué espacios curriculares deben incluirse y con qué cargas horarias?

En esta convocatoria se propuso cambiar el eje de la pregunta y elaborar un documento que permitiese comunicar acuerdos en torno de qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial.

Esta pregunta implica entender que los profesores deben adquirir en su formación el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habiliten tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar estos conocimientos en contenidos a ser enseñados.

Formular la pregunta desde esta perspectiva implica partir de diferentes asunciones:

- a) La formación inicial es parte de un proceso de desarrollo profesional continuo. Esto implica que la formación docente está marcada por las propias experiencias como alumno, comienza con el ingreso a la institución formadora, continúa luego de graduado en el proceso de socialización profesional y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional.
- b) Aceptar la idea de desarrollo profesional no implica restar el valor fundamental de la formación inicial. La posibilidad de un desarrollo profesional autónomo, crítico y riguroso se basa en sólidas comprensiones construidas en el proceso de formación inicial.

Partiendo de estas premisa fue necesario formular una segunda pregunta: una vez que definimos los alcances de las comprensiones deseables en la formación inicial, ¿qué tipo de experiencias debe transitar un futuro profesor, durante esta formación, para apoyar el tipo de comprensiones que definimos?

Sabemos que muchas propuestas interesantes ,que establecen contenidos para la formación, se chocan luego con los modos en que estos contenidos son enseñados y aprendidos. Consecuentemente el equipo convocado hizo el doble esfuerzo: no solo de establecer acuerdo acerca de los marcos disciplinares importantes a ser comprendidos y el alcance de estas comprensiones durante la formación inicial, sino también, de reflexionar y compartir el tipo de experiencias requeridas para construir tales comprensiones.

Quienes colaboramos en la producción de estos documento somos conscientes de que para la formación de un docente no basta con transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, lo que se busca

es la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. Se pretende formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos

Por lo tanto, afirmamos que la nueva formación requiere la revisión de la articulación entre contenidos así como poner en discusión el tipo de experiencias que las instituciones formadoras están proporcionando a los futuros docentes para poder construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas.

Las experiencias formativas que ha de brindar la nueva formación docente habrán de favorecer la comprensión de los temas centrales de cada campo en lugar de pensar en la mera acumulación de contenidos y pensar también en los desafíos que se enfrentarán al intentar enseñar de manera significativa esos contenidos a una diversidad de jóvenes que habitan y habitarán las aulas de la secundaria.

“Un tema central y bastante estudiado es el de “aprendizaje docente”. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades” (Ávalos, 2005, p.14).

Finalmente intentamos explicitar un conjunto de descriptores que den cuenta de que las comprensiones esperadas son alcanzadas por los docentes en formación. Por ello, acordamos tres momentos para lo que denominamos *mapas de progreso*. El primer momento lo establecimos al

promediar la formación; el segundo, en el momento del egreso y, finalmente, incluimos indicadores que den cuenta de que la comprensión ha sido alcanzada en el escenario del aula, es decir, cuando este docente en formación comienza a desempeñarse en la vida profesional. Este último momento, que consideramos fundamental, se inicia con las residencias y se extiende hasta primeros 5 años de su ejercicio. O sea no solo nos importó describir la comprensión y el proceso de apropiación disciplinar sino también cómo esta comprensión se evidencia en el desempeño docente.

### 3. La tarea, el contenido de los documentos

Tal como anticipamos, los equipos comenzaron a trabajar a partir de tres preguntas disparadoras:

- ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?
- ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
- ¿Cómo sabemos, tanto los formadores de profesores como los estudiantes del profesorado, que están construyendo comprensión?

Para dar posibles respuestas a estas cuestiones, los cuatro documentos que aquí se presentan se estructuran comunicando:

- Un marco que explicita posiciones desde las cuales se formulan respuestas a las preguntas;
- Un conjunto de núcleos problematizadores que vertebran la comprensión de cada área para la formación docente inicial.

Además, para cada núcleo se explicitan:

- ◆ El enunciado de objetivos de aprendizaje que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada.

- ♦ Una propuesta de experiencias de aprendizaje que sería recomendable se proponga a los estudiantes de profesorado para el logro de tales objetivos. Esta propuesta se establece con la intención de mostrar algunos tipos de tareas, sin pretensión de exhaustividad.
- ♦ Matrices que explicitan criterios de evaluación y sus descriptores que permitirían identificar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Paula Pogré

# Historia

(General Sarmiento)

- Nancy Aquino (Universidad Nacional de Córdoba)
- Sandra Bembo (IES N°28 Olga Cosettini, Santa Fe)
- Federico Dain (IES 9-011, Mendoza)
- Ana España (Universidad Nacional de Rosario)
- Paula Gonzales Amorena (Universidad Nacional de General Sarmiento)

**Coordinadora:** Marta Isabel Barbiri (Universidad Universidad Nacional de Tucumán)

# Sumario

<b>Una propuesta para el campo de la formación de la formación docente en historia</b>	63	Representaciones del espacio	89
Introducción	63	Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo temporal y espacial	90
Acuerdos disciplinares y didácticos	64	Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo temporal y espacial	91
Esquema general de la propuesta	67	Mapas de progreso	91
Referencias bibliográficas de la introducción	67	Bibliografía dimensión temporo-espacial	95
<b>Núcleo I: El conocimiento histórico</b>	68	<b>Núcleo III: La sociedad como trama de relaciones complejas</b>	96
Componentes	68	Lo económico	97
Esquema del conocimiento histórico	70	Mapas de progreso en torno a lo económico	100
Recorridos historiográficos: temas, problemas, acercamientos, reconstrucciones	70	Lo social	102
Relaciones: historia, memoria y conciencia histórica	72	Mapas de progreso en torno a lo social	106
Algunos desafíos actuales de la historiografía	73	Lo político	108
Objetivos/metas de comprensión en torno al conocimiento histórico	76	Mapas de progreso en torno a lo político	112
Algunas experiencias de aprendizaje en torno al conocimiento histórico	76	Lo cultural	113
Mapas de progreso	78	Mapas de progreso en torno a lo cultural	119
Bibliografía dimensión conocimiento histórico	81	Bibliografía dimensión dimensión social	121
<b>Núcleo II: Lo temporal y lo espacial</b>	82	Bibliografía dimensión dimensión política	121
Lo temporal	82	Bibliografía dimensión dimensión cultural	121
Lo espacial	83		
Esquema dimensión temporal y espacial	84		
Escalas de los procesos históricos	85		
Representaciones de los procesos históricos	86		

# Una propuesta para el campo de la formación de la formación docente en historia

## Introducción

En el marco del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario en Historia, generado por la Secretaría de Políticas Universitarias y el INFOD, del Ministerio de Educación de la Nación, presentamos una propuesta cuyo propósito es sumar aportes para desarrollar procesos formativos que, lejos de orientarse a la acumulación de contenidos, favorezcan la comprensión de los temas centrales del campo disciplinar. Desde este enfoque elaboramos unas primeras y provisionarias respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes de Historia comprendan del campo disciplinar?
- ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
- ¿Cómo sabemos que los estudiantes del profesorado comprenden?

Procuramos elaborar un aporte efectivo para la formación inicial de los docentes fundada en la posibilidad de contribuir al crecimiento de la escuela argentina como herramienta para la consolidación de la vida en democracia. En este sentido, concebimos que una de las tareas de los historiadores y de las historiadoras es “ayudar a que los sujetos de la historia construyan mundos futuros que garanticen una vida libre y pacífica, plena y creativa, a los hombres y mujeres de todas las razas y naciones” (<http://www.h-debate.com/>). Porque los grupos humanos se consolidan ante su presente mediante la conciencia de lo que ha sido y lo que podrá ser; y, en este sentido, confiamos en una educación histórica que contribuya a la distribución social del conocimiento entre ciudadanos con capacidad para pensar por sí mismos, debatir, asumir compromisos con los problemas sociales de sus tiempos y a aportar a la reconstrucción de nuestra cultura, a los fines de alcanzar la igualdad, en el marco de múltiples historias, itinerarios y experiencias.

En esta dirección hemos delineado:

- La presente introducción, que explicita nuestro enfoque y los acuerdos epistemológicos consensuados para concretar la propuesta, la cual apunta a la formación de profesionales flexibles, dispuestos a actualizar permanentemente sus conocimientos y a interactuar con otros profesionales y saberes disciplinares. Se trata de una perspectiva que asume esta etapa de transición e incertidumbre en lo histórico y en lo historiográfico y pretende sumar al debate en procesos de innovación docente, constituyéndose en un instrumento eficaz para pensar en los diseños curriculares que cada institución formadora elaborará en forma autónoma. La calidad de los futuros profesores de historia debería apoyarse en un nuevo paradigma que incluya conocimientos, valores y experiencias que promuevan reflexión crítica, evaluación, análisis de controversias, etc., como parte activa del desafío educativo asumido.
- Tres núcleos problematizadores para la formación docente inicial que no enlistan contenidos ni consideran a la historia como un saber definitivo, sino que acentúan la comprensión de los contextos históricos; los cambios y continuidades en la relación cambiante entre pasado, presente y futuro; el rol crítico y la apertura a las controversias. Este enfoque tiende, por tanto, a dinamizar el abordaje de los procesos, los tiempos, los espacios, los sujetos históricos. Los núcleos problematizadores se refieren a:
  - ♦ el conocimiento histórico y sus componentes teóricos, metodológicos e historiográficos.
  - ♦ la temporalidad y la espacialidad en lo histórico porque, si bien constituyen ejes vertebradores del “sentido común” de algunos investigadores y profesores, todavía hay quienes privilegian lo cronológico como expresión exclusiva de la temporalidad, considerando lo espacial como “lo dado”. Por lo tanto, es necesario estar alerta frente quienes todavía bregan por el currículo tradicional,

enciclopédico, cronológico e historicista.

- ♦ un conjunto de dimensiones (política, económica, cultural y social) y los sujetos que interactúan en ellas y con ellas; lo que permite analizar el movimiento temporal de las sociedades humanas, sus cambios y continuidades como una trama de relaciones complejas.

Para cada núcleo, planteamos algunas definiciones, incluimos un esquema conceptual y en algunos casos, preguntas que orientan su comprensión. Asimismo, a los efectos de dar algunos ejemplos explicitamos en forma no exhaustiva:

- objetivos/metapas de aprendizaje que establecen los alcances y la profundidad de la comprensión esperada en relación con los ejemplos seleccionados;
- experiencias de aprendizaje, a modo de sugerencias, que apuntan a lograr comprensión y a dinamizar el proceso formativo;
- matrices de evaluación que, en relación con las metas de comprensión seleccionadas, describen los desempeños de los alumnos en tres momentos de su formación: al promediar el proceso formativo, al finalizarlo y en el comienzo de su ejercicio profesional.

Consideramos que en cada Institución Formadora, la constitución de equipos docentes y el trabajo conjunto de docentes y alumnos, constituyen objetivos prioritarios para potenciar el proceso educativo.

### Acuerdos disciplinares y didácticos

Con este aporte pretendemos sumarnos a un escenario de diálogo entre diversos sujetos interesados en la educación, particularmente en la educación histórica, para enriquecer y profundizar el debate e incorporar prácticas y saberes provenientes de distintos lugares y perspectivas. Reivindicamos el valor educativo del conocimiento histórico como parte de todo análisis explicativo de lo social y de la acción de sujetos que, interactuando dialécticamente con las estructuras, puedan promover la reproducción y, por supuesto, el cambio de las instituciones sociales. Buenos docentes darán a la historia sentidos basados los valores universales de la justicia, la igualdad, la paz, la democracia.

Hacemos nuestra la afirmación sobre las escuelas como ámbitos decisivos del espacio público de la historia puesto que “en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace” (Barros, 2008, p. 42). De allí la importancia de formar buenos docentes en un proceso en el que interactúen conocimientos, investigación, enseñanza, en tanto que fases interconectadas que se retroalimentan y condicionan permanentemente.

Se trata de una cuestión nodal, en tanto consideramos que todo sistema educativo tiene por finalidad socializar por medio del conocimiento. Ello alude a la transmisión de un campo del saber determinado, a la formación DE los agentes capaces de asegurar la continuidad de esa transmisión y a la actualización y profundización de lo que socialmente se tiene por conocimiento relevante, tanto por obra de los agentes transmisores, como por la de los destinatarios de la educación. Se trata de procurar coherencia entre “la investigación y la docencia, los contenidos y los métodos de enseñanza” (Barros, 2008, p. 35). Hasta ahora, aunque no en todos los casos, ha predominado una transmisión repetitiva, tradicional, antes que crítica y creativa. Es comprensible que eso ocurra, porque enseñar dudando y a dudar es un desafío de envergadura que puede generar situaciones desestabilizadoras para ambas partes del proceso, educadores y educandos. Sin embargo, tal es la actitud educativa que sería de desear: la de considerar al conocimiento histórico, tal como lo hiciera Edward Gibbon (1989), uno de los fundadores de nuestra disciplina en su sentido moderno, no como un conjunto de soluciones ya dadas, sino como un conjunto de problemas permanentemente abierto al debate y a la controversia (Pucci, 2010).

Para la elaboración de este documento, hemos tenido en cuenta distintas preguntas sobre la problemática de la formación de los profesores, desde enfoques y explicaciones diversas sobre lo que significa enseñar y aprender historia. Las respuestas son siempre provisorias y se vinculan con lo que hay que enseñar en la escuela secundaria hoy, con los cambios futuros, y con el significado de la educación histórica en el mundo globalizado actual, en el que la aceleración de la historia impacta sobre nuestras prácticas docentes y genera nuevas preguntas y problemas.

Como señalamos, esta propuesta, lejos de constituir un diseño curricular, fue elaborada repensando las prácticas docentes, sin caer en la enumeración detallada de asignaturas y horas de clase ni en la prescripción de conocimientos disciplinares (con la salvedad de los que hemos presentado a modo de ejemplo para los enfoques sugeridos). Esto es así porque pretendemos acentuar lo que para nosotros significa comprender la disciplina, con el objeto de que, en cada institución formadora, los equipos docentes, los especialistas y sus alumnos se involucren en la elaboración de diseños curriculares adecuados a cada contexto particular, y orientados a la historia que debe enseñarse en la educación secundaria del siglo XXI.

El respeto cabal a los especialistas en diversos tiempos y espacios históricos condiciona la elección de un enfoque que prioriza, antes que a los contenidos de la disciplina —los cuales, pueden cambiar y, sin duda, ameritan una capacitación continua y sistemática—, una forma de abordaje de los procesos históricos que opere como plataforma para el desarrollo del pensamiento crítico, capaz de evitar la simplificación y los esquematismos basados en espacios curriculares típicos, en ejes o ideas finalistas y excluyentes. Por ello, planteamos que los estudiantes deben tener la posibilidad de recorrer los caminos de búsqueda más adecuados para alcanzar conocimientos profundos, complejos y coherentes sobre la realidad histórica estudiada; lo que, confiamos, llevará a la ampliación de las tradiciones históricas conocidas y a la apertura hacia la diversidad integral de los estudios históricos, y hacia las tradiciones alternativas.

Nuestro aporte ha sido pensado desde la historia, disciplina que viene experimentado una crisis de identidad y una profunda transformación a partir de diálogos con la Sociología, la Economía, la Geografía, la Lingüística, etc. y que ha incorporado problemáticas que van más allá de los Estados, la política, las guerras. Que ha renovado, incluso, su tratamiento mediante nuevos modelos metodológicos y técnicos, y atendido a distintos aspectos de la vida humana, lo que, a nuestro criterio, no debe implicar el abandono de la profundidad temporal propia de la Historia, el análisis de un proceso social que incluye relaciones complejas entre cambios y continuidades, entre estructuras y sujetos.

También queremos señalar que esta elaboración ha sido construida a partir de la consideración crítica de proyectos e ideas previas en torno a la enseñanza

de la Historia y la formación docente, puesto que no es posible partir de cero al pensar una propuesta de esta naturaleza. Diversas han sido las fuentes de inspiración y de debate: por ejemplo, las alternativas pensadas a partir de la reforma educativa abierta en los '90 (nos referimos puntualmente a las producciones de historiadores como Luis Alberto Romero y Fernando Devoto, quienes produjeron interesantes documentos en “Fuentes para la transformación curricular-Ciencias Sociales” (MCE, 1997), debates y publicaciones posteriores (Romero, 1997) así como los ensayos elaborados por la Cátedra de Historia de Iberoamérica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, s/d) y los trabajos elaborados por Joan Pagès desde la Universidad Autónoma de Barcelona, entre otros.

Es menester aclarar que, si bien el contenido de este documento refiere a la formación disciplinar, compromete sin duda la formación didáctica, lo cual nos lleva a establecer algunos acuerdos epistemológicos y didácticos que clarifican y sintetizan nuestra posición:

- La Historia es un saber en construcción, en permanente movimiento y renovación, lo que hace que no podamos abarcar todo lo que han producido y producen los historiadores, pero reafirma la necesaria vinculación entre historiografía y didáctica, entre producción de conocimiento histórico y enseñanza de la Historia.
- La Historia es un saber provisional porque no cuenta con una sola lectura del pasado que sea universalmente aceptada. Ello se produce, no en el sentido del relativismo que cuestiona toda proposición, sino en la convicción de que construimos conocimiento histórico que, siendo provisorio, da cuenta de los múltiples e inagotables significados de la existencia humana.
- La Historia es un saber que tiene sus propias reglas de producción y validación del conocimiento. En el quehacer de los historiadores, alude a pasos metodológicos, a la formulación de problemas, de preguntas, de hipótesis, respuestas provisionales, al establecimiento de categorías de análisis a partir de fuentes, de formas de explicación y de comunicación, que deberían incorporarse a los procesos de enseñanza.

- La enseñanza de la Historia implica un compromiso con la formación de ciudadanos críticos que aporten a la consolidación de la democracia y a la convivencia social. En este sentido, ratificamos el posicionamiento del Seminario Internacional de Didáctica de la Historia realizado en Barcelona en 2007, en cuanto a que “la Historia, a principios del siglo XXI, es ya una disciplina multidimensional que tiende a convertirse en ciencia de la complejidad humana. Por lo que defendemos que la Historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el currículum educativo general, desde el inicio de la educación primaria, hasta la universidad” (<http://www.taulahistoria.org/castellano/>).
- La realidad histórica es compleja, cohesiva, contradictoria y diversa y está constituida por relaciones interconectadas que pueden separarse analíticamente en económicas, políticas, culturales y sociales, para organizar y comprender el movimiento de las sociedades humanas.
- Temporalidad y espacialidad deben comprenderse como ejes vertebradores para la comprensión de los procesos históricos y su enseñanza.
- Los conceptos, en tanto que abstracciones elaboradas desde diferentes enfoques teóricos, posibilitan el comprensión y la interpretación de los procesos históricos.
- Las fuentes históricas (escritas, oficiales, privadas, orales, iconográficas), entendidas en un sentido amplio y a partir de los aportes desarrollados por los enfoques de género, la historia oral, la historia ecológica, etc., facilitan la disponibilidad de variados recursos y el desarrollo de habilidades historiográficas que generan sentido crítico sobre la escritura de la historia.
- La reflexión sobre la práctica constituyen un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, responsable clave del cambio de tradiciones de enseñanza memorísticas, para lo que la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales:
  - ◆ el por qué y el para qué de la enseñanza de la Historia;
  - ◆ la conciencia histórica como construcción colectiva e individual a

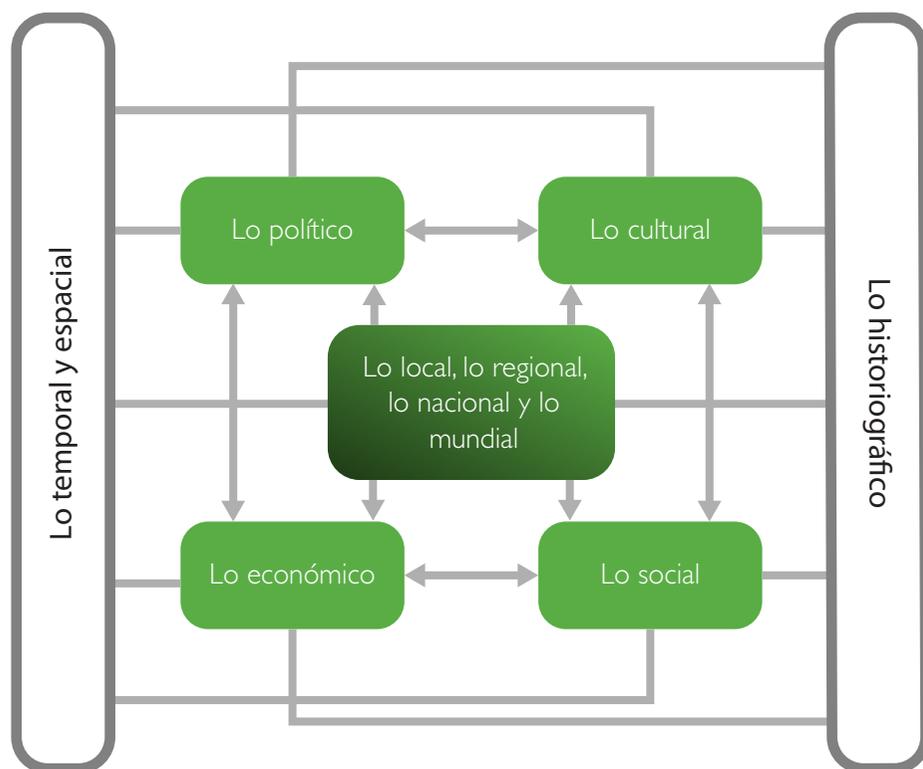
través del establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro;

- ◆ el análisis y la selección de contenidos y supuestos teóricos que los sostienen, procurando superar lo meramente factual y “naturalmente objetivo”;
- ◆ la transmisión del pasado en su complejidad, explicitando la perspectiva historiográfica seleccionada, en el marco de otras, para estimular el conocimiento crítico de la Historia (multiperspectividad) y vincular las interpretaciones sobre el pasado con los proyectos del futuro “que se quiera ayudar a construir” (Fontana, 1999, citado por Pagés, 2008, p. 86);
- ◆ los múltiples contextos en los que toman forma los procesos de enseñanza y sus interrelaciones;
- ◆ las nuevas culturas juveniles, sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, a la vez que los sentidos que se proyectan en la conciencia histórica de las generaciones jóvenes;
- ◆ las nuevas y renovadas formas de construcción, circulación y recepción de contenidos históricos, en relación con las textualidades propias de la “era digital”, que nos exigen dinamizar las clases de Historia a partir de herramientas que estimulen el desarrollo de capacidades intelectuales críticas en el alumnado, orientadas a interpretar, analizar y construir información sobre problemáticas históricas, haciendo visible la naturaleza ideológica del conocimiento y la vinculación entre hechos y teorías que los interpretan (Giroux, 1990).

Se trata solo de algunas de las cuestiones que no invalidan otras y nos revelan la necesidad de reflexionar sobre el saber que se enseña, ya que el posicionamiento que el futuro docente construya sobre el conocimiento histórico y su enseñanza en su formación inicial influirá en la manera en que lo acercará a los estudiantes del nivel secundario y, por lo tanto, condicionará la forma en que estos últimos se apropien de él.

## Esquema general de la propuesta

Procuramos situar la formación inicial docente en un marco amplio que articula diversas dimensiones, que no operan como constructos definitivos sino que se abren al debate y tienden a que el futuro profesor se capacite para construir nuevos significados, experimentando el proceso educativo como un desafío estimulante y motivador.



## Referencias bibliográficas de la introducción

- BARROS, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. Sarmiento. *Anuario Galego de Historia da Educación*, 12, pp. 127-152.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. SUBSECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1997). *Fuentes para la transformación curricular-Ciencias Sociales I*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. CÁTEDRA DE HISTORIA DE IBEROAMÉRICA. (2001). *La formación del profesorado en historia de iberoamérica. Orientaciones generales*. Recuperado el 3 de abril de 2010 de <http://www.campus-oei.org/cathistoria/Modul.pdf>
- PAGÈS, J. (2004). Sobre la Historia y su enseñanza. Entrevista a Joan Pagès, por M. A. JARA y V. SALTO. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, pp. 207-218.
- \_\_\_\_\_ (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia". En E. NICOLÁS y J.A. GÓMEZ (coord.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia.
- \_\_\_\_\_ (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R.M. AVILA, R. LOPEZ y E. FERNÁNDEZ (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- PUCCI, R. (2010). *Consideraciones acerca del documento: Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario - Historia*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán (inédito).
- ROMERO, L. A. (1997). *Volver a la historia*. Buenos Aires, Aique.
- ROY PORTER, G. (1989). *Making History*. New York: St. Martin's Press.

# Núcleo I: El conocimiento histórico

El conocimiento histórico ha experimentado profundas mutaciones en el tiempo y ello se evidencia en sus “cambios de sentido e inversiones de signo” (Burdé y Martín, 1992, p. 249). La historia se redefine permanentemente, toma conciencia del relativismo de sus objetos de estudio y métodos, a la vez que renueva diálogos con diversas disciplinas sociales.

Por ello, reflexionar sobre teoría, historiografía y metodología del saber histórico es una necesidad propia de la formación docente a lo largo de un proceso en el que se instale la necesidad de abordar la obra de historiadores de distintos tiempos y contextos, sus aportes, valores y prácticas como objetos de investigación y de enseñanza. Se trata de conocer las metodologías de investigación y las teorías que sostuvieron —y sostienen— la producción de conocimiento histórico, su transformación en un saber autónomo basado en informaciones y datos documentados, expuestos en interpretaciones fundadas en evidencias (Pomián, 2007; Furet, 1984). Este tipo de saberes, integrados en un núcleo teórico-metodológico, resultan imprescindibles ya que amplían las posibilidades de innovación didáctica.

Tales cuestiones tienen que ver, a nuestro juicio, con una serie de interrogantes estrechamente vinculados: ¿qué es la Historia y qué significa su enseñanza?, ¿para qué hacer Historia y para qué enseñarla? ¿Cómo han cambiado las teorías y las prácticas historiográficas? ¿Cómo y por qué han cambiado las prácticas docentes?

Desde nuestra perspectiva, consideramos que la especificidad de la Historia es la reconstrucción de las sociedades en el tiempo, de los cambios y continuidades que reafirman el carácter social, complejo e histórico de los seres humanos. Sabemos que se trata de un saber falible, modificable, pero en continuo crecimiento y basado en informaciones cada vez más serias y confiables.

Por lo dicho, consideramos necesario conocer las características de la disciplina, sus modificaciones, quiebres y crisis. Para eso proponemos como núcleo de enseñanza el conocimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos y de los recorridos historiográficos elaborados en contextos socio-históricos particulares. Dicho núcleo tendría que estar presente en la formación docente no

sólo como eje temático especial sino que, además, debería atravesar todos los espacios curriculares que las instituciones definan para la formación docente, ya sea de manera tradicional (la clásica división antigüedad, medioevo, modernidad, etc.), o bien renovados desde enfoques y periodizaciones alternativas. En efecto, de este modo, el currículum expondría una suerte de “Historia de la escritura de la Historia” en cada uno de dichos espacios, asignaturas, talleres, etc., para introducir y desarrollar la complejidad de nuestra disciplina, sus cambios y sus continuidades hasta la actualidad.

## Componentes

Incluimos cuestiones vinculadas a la dimensión epistemológica, esto es, tanto las relativas a problemas teóricos y fundamentación del conocimiento histórico, como a las reglas del trabajo historiográfico desde su perspectiva específica.

## Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos orientan la producción del conocimiento, no como fórmula definitiva alguna, sino como marco que se construye continuamente a lo largo del proceso de la investigación, y sobre todo, en función del material de la investigación y de los estudios precedentes.

En su origen griego, el término historia significa pesquisa, búsqueda, interrogatorio. Hegel, Pierre Vilar, entre otros, le atribuyeron dos sentidos: el de *res gestae* (historia materia) o sea, los hechos pasados y el de *rerum gestarum*, o sea la narración sobre los hechos pasados (historia conocimiento). Consideramos que esta separación es ficticia puesto que no puede establecerse una separación tajante entre la realidad histórica y el relato: la historia implica una construcción signada por el presente del relator. Se trata de un proceso que abarca presente, pasado y futuro en el que el historiador procura analizar el modo como las cosas han llegado a ser lo que son e incluso el rumbo que tomarán en el futuro, aun cuando, de ningún modo opera como astrólogo ni predice situaciones futuras. Incluimos entonces, la realidad histórica y el conocimiento histórico en

tanto síntesis de esa realidad. En la visión de Topolsky (1973) se hace necesario considerar a la historia como el conjunto de pasos de investigación realizados por los historiadores y, asimismo, como resultado de dichos pasos y producto final incorporado a lo que llamamos historiografía.

Visto de este modo, observamos que la “realidad objetiva” no se identifica con los productos del conocimiento sobre ella, ya que se trata de múltiples construcciones fundadas en las categorías analíticas que el historiador considera y a partir de las cuales elabora generalizaciones, particulariza e interpreta la realidad histórica. El pasado no es renovable pero se confunde con lo que conocemos acerca de él; conocimiento y realidad se entrelazan en nuestras conciencias ya que la historia alude a la condición temporal de los seres humanos viviendo en sociedad. “Saber Historia es, finalmente, saber hacerse preguntas por la continuidad y el cambio social” (Finocchio, 2010). Coincidimos esta afirmación cuyo punto de partida es la comprensión del presente, de los problemas propios de nuestras circunstancias e intereses actuales; y el reconocimiento de nuestra implicancia como productores y sujetos de conocimiento social y culturalmente condicionado.

El saber histórico, en tanto que saber documentado, se apoya en evidencias. Suma teoría (interpretaciones) y hechos que se establecen a través de la información que puede obtenerse acerca de ellos. En este sentido, reivindicamos el paradigma documental o evidencial ya que “la Historia –como saber, como cuerpo de conocimientos acerca del pasado– es un balance, un continuo juego entre información (datos, “hechos”) e interpretación. Es la suma de información, teoría y conceptos, argumentación, y presentación de resultados” (Pucci, 2010). Se trata de que “el historiador que reflexione intelectualmente haga trabajo empírico, y que el historiador que investiga con datos concretos piense con profundidad sobre lo que hace, obviando así la fatal disyuntiva de una práctica (positivista) sin teoría o de una teoría (especulativa) sin práctica. Una mayor unidad entre la teoría y la práctica hará factible, por lo demás, una mayor coherencia de los historiadores y de las historiadoras, individual y colectivamente, entre lo se dice, historiográficamente, y lo que se hace, empíricamente” (punto XIII Manifiesto Historiográfico HaD).

La discusión sobre el carácter científico de la Historia no es nueva pero se ha profundizado en la actualidad por el impacto de los enfoques posmodernos sobre la cuestión, sobre todo el del denominado “giro lingüístico” que elimina toda referencia objetiva y concibe que la realidad está constituida por y en el lenguaje. Para algunos tratadistas, la Historia se convirtió en “ciencia” a partir del siglo XIX (Iggers, 1998). Otros asumen que fue en el siglo XVIII cuando se convirtió en un saber documentado y lo conciben hoy como un conocimiento en construcción que puede alcanzar profundidad y rigor, en tanto que saber documental y estudio fundado en informaciones críticamente escrutadas, analizadas e interpretadas (Furet, 1994; Marwick, 2001). El debate continúa abierto y solo mencionamos algunas de sus alternativas para tenerlo en cuenta en el proceso de la formación docente, mientras se aprenden las formas de elaboración de los discursos históricos y a relativizar y comprobar argumentos propios y de los demás.

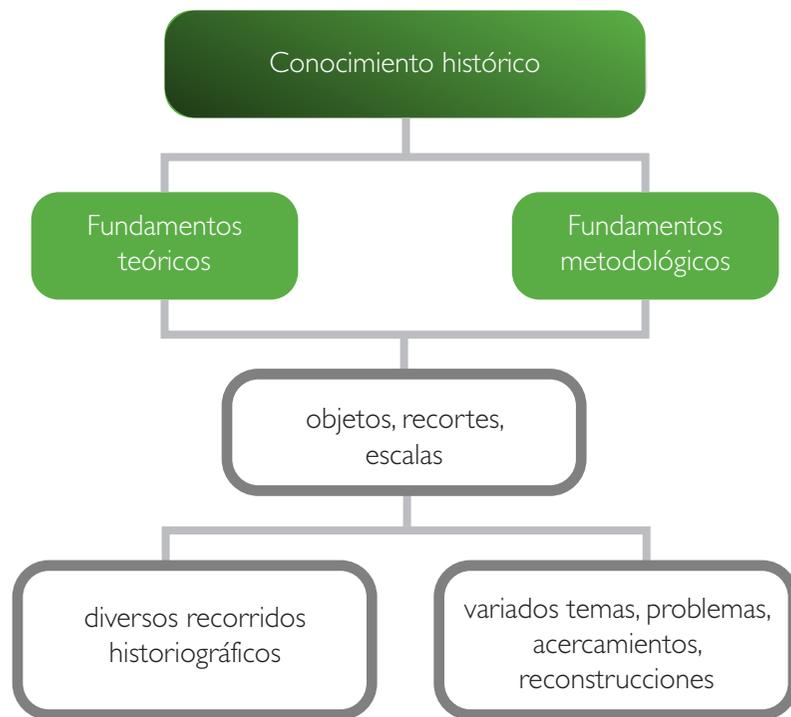
### Fundamentos metodológicos

Los fundamentos metodológicos se vinculan con las prácticas y reglas de trabajo asumidas por los historiadores a lo largo del tiempo. Consideramos que su especificidad está dada por el comportamiento de fenómenos sociales desde una perspectiva temporal diacrónica, la comparación entre procesos simultáneos o bien sucesivos, la conceptualización sobre colectivos e individuos, la visión globalizante y dinámica de la realidad social y el papel del presente en la visión y definición de los objetos de estudio. Lo metodológico se articula con lo teórico para ordenar/sintetizar conocimientos resultantes del proceso de la investigación y para escribir la historia, como forma de comunicación científica. Involucra el reconocimiento e inventario de sus fuentes primarias y secundarias y, especialmente, su interpretación; como así también las técnicas del trabajo historiográfico que aportan a la inteligibilidad del objeto de conocimiento en una síntesis explicativa.

El futuro profesor debería conocer los viejos y nuevos sentidos del proceso de investigación histórica, su lógica, las aproximaciones sucesivas entre preguntas, problemas, supuestos, fuentes, interpretaciones y síntesis explicativas que dan razones sobre la realidad histórica estudiada, y aportan nuevos conocimientos sobre el interrogante planteado. Haría falta también incorporar cri-

terios interdisciplinarios con la convicción de que “nada histórico nos es ajeno; avanzando mediante el mestizaje y la convergencia de los métodos y de los géneros; llenando los odres viejos con vino nuevo, desde la biografía hasta microhistoria; prestando atención a las necesidades científicas y culturales, sociales y políticas, de una sociedad sujeta a una profunda transformación”. (punto IV Manifiesto Historiográfico HaD).

### Esquema del conocimiento histórico



### Recorridos historiográficos: temas, problemas, acercamientos, reconstrucciones

Son múltiples y diversos los caminos recorridos por la disciplina, desde las primeras representaciones con intención histórica que conservamos, hasta su transformación en un saber autónomo y crítico acerca de la experiencia humana y aun cuando falible, en continuo crecimiento. Es importante conocer esta evolución, evaluar aportes, incorporarlos y renovarlos mirando hacia el futuro.

Las producciones historiográficas más recientes muestran la expansión y fragmentación de sus objetos de estudio, la multiplicación de metodologías y la proliferación de una diversidad de enfoques. Así, un campo tradicional como la historia política ha superado sesgos positivistas y ha resurgido orientada a reconstruir las prácticas políticas en su dimensión social. Análogamente, han crecido nuevos campos como la historia cultural, la historia de la vida privada, la historia de las mujeres y de género, de la sexualidad y la familia, la historia intelectual, la historia del trabajo, de los grupos marginales, el giro visual que centra su atención en la producción cultural basada en imágenes y reivindica el protagonismo del espectador; la historia reciente, etcétera. Sobre esta última nos detendremos a continuación, a modo de ejemplo, para ratificar la necesaria vinculación entre desarrollos historiográficos y formación del profesorado en Historia

En el mismo sentido, puede señalarse el desplazamiento de los enfoques centrados en grandes estructuras sociales, económicas y políticas hacia reconstrucciones más focalizadas, a escalas menores en las que cobran protagonismos los sujetos que hacen la historia.

Son muchos los caminos recorridos y las prácticas desarrolladas hasta la actualidad por el quehacer histórico al que aludimos porque han puesto en evidencia lo indirecto y lo complejo del conocimiento histórico. Un conocimiento que surge como “un diálogo continuo que no puede ser conducido de forma ni exclusivamente racional ni puramente arbitraria, pero que en todo momento debe orientarse hacia la realidad. La multiplicidad de estrategias de investigación y de perspectivas cognitivas a finales del siglo XX son una ganancia y han enriquecido nuestro acceso al mundo histórico” (Iggers, 1998, p. 112).

Es por todo ello que la historia practicada y transmitida en instituciones formadoras de docentes no debe eludir esta complejidad de la disciplina ni las controversias, las “guerras de la historia” (Fontana, 2001). Esta actitud es lo que posibilita avanzar a partir de la complejidad y conflictividad inherentes a la vida humana en el tiempo, así como destacar, si no la objetividad, los criterios de validación de los argumentos y los procedimientos que posibilitan el consenso, o bien el sentido de las diferencias entre interpretaciones divergentes tanto en el marco de las historias nacionales como de las mundiales, las regionales, etcétera.

El conocimiento de producciones y enfoques historiográficos permite enriquecer la tarea educativa puesto que es condición para el ejercicio básico de un pensamiento crítico, para la constatación de debilidades en obras consagradas, la valoración de aportes y registros, de fuentes y archivos; se trata de conocer y dominar los debates historiográficos ya que el saber histórico está sin duda mediado por cada generación y surge de su propia superación, de la posibilidad de revelar su “lógica”, es decir, la mentalidad, los intereses, el clima de época, en que las diversas interpretaciones fueron formuladas<sup>1</sup>. Asimismo, este ejercicio ubica a los estudiantes frente a los productores efectivos de conocimiento, lo que retoma la clásica aseveración de Edward H. Carr sobre la imprescindible necesidad de complementar la lectura de un texto con la identificación del autor, sus predilecciones ideológicas, su situación generacional o el contexto de producción de su obra (Carr, 1996).

Por todo lo dicho en esta sintética referencia previa, no concebimos que quien se dedique a la enseñanza de la Historia ignore las características de la disciplina, sus señas de identidad y los cambios que se han producido en su seno, pues ello estimulará necesariamente la innovación de su didáctica.

Por último, adherimos a que el camino sería evitar la fragmentación de los objetos de estudio e incorporar “nuevas formas de globalidad que hagan converger la investigación histórica atravesando espacios, géneros y niveles de análisis. Para hacer posible una Historia a secas, integral, hay que experimentar, pues, iniciativas de investigación que adopten lo global como punto de partida, y no como “horizonte utópico”: líneas mixtas de estudio en cuanto a fuentes y temas,

métodos y especialidades; incorporación a la historia general de los paradigmas especializados más innovadores; combinar enfoques cualitativos y cuantitativos; articular temporalidades (que engloben presente y futuro) y escalas diversas; escrutar la globalidad a través de conceptos y métodos, aún potencialmente abarcadores, como mentalidad y civilización, sociedad, red y cambio social, narración y comparación, y crear otros nuevos; indagar la historia mundial como un nuevo frente de la historia global; servirse de las nuevas tecnologías para trabajar a la vez con escritos, voces e imágenes, juntando investigación y divulgación; impulsar la reflexión y el debate, la metodología y la historiografía, como terreno común a todas las especialidades históricas y punto de contacto con otras disciplinas”. (punto V Manifiesto Historiográfico HaD).

### El caso de la historia reciente

Dado que la historia reciente es uno de los campos historiográficos que actualmente acusa mayor vigor y expansión, ha sido tomado como ejemplo de recorrido historiográfico a fin de ver en él los temas, problemas y acercamientos que propone.

La historia reciente surgió como intento de dar respuestas a la problemática de los cambios socioculturales que se venían produciendo desde mediados del siglo XX, especialmente en torno al quiebre que supuso para Europa el período 1939-1945 (Aróstegui, 2004). Actualmente, el auge y revitalización de este campo reside en múltiples razones que pueden comprenderse teniendo en cuenta diversas variables y giros, como las transformaciones socio-políticas que han resquebrajado la idea de progreso de la historia dando lugar a lo que Andreas Huyssen denomina “el giro hacia el pasado”; las mutaciones en el interior del propio campo intelectual –tales como el giro lingüístico y el giro subjetivo– y el impacto de las nuevas tecnologías en las percepciones del tiempo (Franco & Levín, 2007).

Una primera pregunta refiere a la posibilidad efectiva de hacer historia reciente. Esta cuestión ha tenido dos objeciones recurrentes: la inexistencia de una perspectiva temporal adecuada y el problema de las fuentes históricas (desde la escasez de ciertos documentos a la superabundancia de otros). Si bien estas resistencias ya no siguen vigentes, resulta interesante lo apuntado por François

<sup>1</sup> Ver el notable capítulo sobre las “interpretaciones” históricas en Luc Ferry y Alain Renault. *La Pensée* 68. Paris, Folio, 1988.

Bédarida (1998), esto es, que resulta imposible escapar a la subjetividad en el trabajo historiográfico y que la distancia temporal tampoco evita polémicas. No obstante, en temas de alta relevancia y presencia social, los historiadores deben, justamente, tener conciencia de sus límites, explicitar los contextos personales y colectivos de producción, vigilar su tarea y discutirla críticamente (Franco y Levín, 2007). En cuanto a la objeción relativa a las fuentes históricas, debe tenerse en cuenta que los archivos públicos suelen tener plazos de apertura diferidos, lo cual dificulta el trabajo de los historiadores. El problema se torna aún más complejo cuando lo que se pretende revisar es, por caso, un régimen dictatorial. Sin embargo, existen otros archivos de tipo privado, semi-oficial, periodísticos, y fundamentalmente, testimonios orales que han resultado centrales en la reconstrucción de la historia reciente.

El segundo interrogante refiere a la delimitación de este campo de investigación, para lo cual se han planteado, como mencionábamos, diversos criterios: temporales, metodológicos y temáticos. En términos temporales, la delimitación cronológica resulta inútil, puesto que lo saliente es la coetaneidad entre pasado y presente, es decir, la existencia de temas abiertos y vigentes en la actualidad, de alta relevancia política y social. En términos metodológicos, se vincula fuertemente al crecimiento de la historia oral (Schwarzstein, 1991). Sin embargo, la emergencia de esta última no puede reducirse a cuestiones epistemológicas procedimentales sino a mutaciones culturales de mayor alcance. En términos temáticos, podría decirse que los procesos traumáticos (guerras, dictaduras, genocidios) son los que tienen más presencia en la agenda de esta historiografía. Sin embargo, este criterio delimita la historia reciente, puesto que además de no ser los únicos temas, la selección de ellos suele ser no tanto disciplinar como política.

La tercera y última pregunta refiere a la especificidad de la historia reciente. ¿Se trata de un nuevo ámbito o es una extensión de la historia contemporánea? Cabe señalar aquí que, a partir de la propia consideración de las objeciones y acuerdos frente a la historia reciente, es posible decir que se trata de un ámbito específico, sobre todo porque ésta no se define por criterios puramente cronológicos, temáticos o metodológicos, sino por una concepción diferente del tiempo y los hechos históricos, puesto que trabaja con procesos vigentes (Soto Gamboa, 2004). No se trata de una historia más contemporánea, sino de otro

modo de hacer historia, por sus categorías, por su relación con la memoria, por su retorno a los acontecimientos y a la historia política (Nora, 1993).

Parece cierto, entonces, que la historia reciente también es un campo específico por los desafíos que alberga: aborda temas vivos, abiertos y vigentes desde una óptica histórica, demuestra que la historia no es sólo el pasado, que hoy hacemos historia; trabaja con documentos y testimonios que le exigen mayores esfuerzos de verificación y contrastación; en ella los historiadores se vinculan a los sujetos coetáneos que son su objeto de estudio, y se enfrentan a temas entremezclados con compromisos éticos y sociales.

Por todo lo dicho hasta aquí, creemos que la historia reciente debería ocupar un lugar privilegiado en la formación del profesorado a fin de contribuir, como tantas otras formas de hacer historia, al ejercicio y desarrollo del pensamiento crítico al que apuntamos, pero con la particularidad de que el conocimiento del mundo inmediato posibilita la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida, tarea en la que la educación histórica ocupa, a nuestro criterio, un lugar decisivo.

### **Relaciones: historia, memoria y conciencia histórica**

Aportar desde la educación histórica al conocimiento del mundo en el que interactuamos es un compromiso que nos lleva a reflexionar sobre historia, memoria y conciencia histórica, en tanto constructo de las relaciones que establezcamos entre el pasado, el presente y el futuro.

La noción de memoria hace alusión a una amplia gama de experiencias y procesos. De una parte, y habitualmente, se relaciona con las capacidades de conservar recuerdos, ideas, datos, etcétera. De otra, alude a un proceso y a un contenido social y colectivo. Tomando a la memoria en su dimensión social y narrativa, podemos definirla desde tres ejes imbricados: quién, qué, cómo/cuándo (Jelin, 2002, p. 17).

El “quién” refiere al sujeto que recuerda y olvida, donde aparecen, se entrecruzan y se relacionan lo individual y lo colectivo. Respecto a “qué” se recuerda y olvida, podemos decir que participan en ello creencias, saberes, patrones de

comportamiento, sentimientos, emociones. Todos son transmitidos, recibidos y modificados en la interacción social, en los procesos de socialización y en otras prácticas grupales. En general, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo, se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político, a situaciones de represión, sufrimiento colectivo y aniquilación (Jelin, 2002, pp. 10-11). Para explicar “cómo/cuándo” se recuerda y olvida, cómo se conserva, transmite y modifica, es necesario tener en cuenta que la memoria depende de una matriz grupal, de una interacción social, de los marcos sociales entre los que se encuentra, por ejemplo, el lenguaje. Hay, en efecto, experiencias y marcas -tanto simbólicas como materiales- que construyen y activan la memoria. Asimismo, determinados climas y contextos socio-culturales y luchas de carácter político e ideológico habilitan u obstaculizan las rememoraciones. Es por eso que la memoria es objeto de disputas y conflictos, por lo que resulta permeable a los cambios de sentido sobre el pasado que se van construyendo a lo largo del tiempo.

¿Qué relación establecen historia y memoria? Historia y memoria nacen de una misma preocupación y comparten el mismo objeto: la recuperación del pasado (Traverso, 2006). Por ello, esta relación ha suscitado una amplia gama de interpretaciones, aunque actualmente la noción de diálogo resulte la más enriquecedora para comprenderla. En este sentido, Paul Ricoeur apunta que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes (la historia aspira a la veracidad mientras que la memoria pretende la fidelidad), y que no se trata de plantear una contraposición de virtudes sino de un vínculo dialéctico entre ambas, de interpelación y cuestionamiento mutuo (Ricoeur, 1999).

La historia también dialoga con la conciencia histórica, la cual incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) por las que el tiempo experimentado en forma de memoria es usado como medio de orientación en la vida diaria. La capacidad de recordar es provocada por la experiencia y las expectativas de tiempo de vida diaria. Jörn Rüsen (2001), retomando la clásica definición de Karl-Ernst Jaisman, define la conciencia histórica como la relación entre interpretación del pasado, comprensión del presente y perspectiva de futuro.

El pasado humano recordado por la conciencia histórica es, pues, un proceso temporal referido al presente y al futuro. La historia como contenido de la conciencia histórica es una relación entre el presente y futuro, y aparece “con” y “en” el pasado recordado. En este contexto, la conciencia histórica es el acto de equilibrio sobre la “cuerda floja de tiempo”, entre lo que “no es más” y lo que “no es aún”. Como apunta Ricoeur (1999), a partir de la consideración de la conciencia histórica el pasado adquiere el doble sentido de “haber sido” y de “de no ser ya” en su relación con el futuro. La conciencia histórica permite cobrar sentido de la experiencia del tiempo, por lo que es simultáneamente receptiva y productiva en tanto incluye, por un lado, la experiencia y la observación, y por otro, otorga significado y orienta. En otras palabras, la conciencia histórica relaciona espacios de experiencia y horizontes de expectativas (Koselleck, 1993).

Como la conciencia histórica es estimulada e influenciada por las experiencias del presente, su capacidad de dar significado depende en gran parte del contexto en el que se alcanza. En esta dirección, Gadamer define a la conciencia histórica “como privilegio del hombre moderno de tener conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones” (1993, p. 41). La conciencia histórica nos desafía a comprendernos como seres históricos, como sujetos precedidos por un mundo que nos da a la vez la posibilidad de tener un proyecto, de pensar un futuro: de allí que se trata de una reflexión central en el marco del proceso de formación docente.

## Algunos desafíos actuales de la historiografía

### La historia en la era digital

Actualmente –y sobre todo pensando en la formación docente en Historia– resulta imprescindible reconocer las mutaciones que impone la “era digital” a la Historia, un desafío para el que no tenemos respuestas definitivas sino una serie de reflexiones que nos permiten, cuanto menos, advertir su importancia y magnitud.

Sobre la historia en la era digital es menester señalar que la misma supone nuevas modalidades de construcción, publicación, circulación y recepción de los discursos históricos. En efecto, como señala Roger Chartier (2007), la

“textualidad electrónica” transforma la manera de organizar las argumentaciones y los criterios que puede movilizar un lector para aceptarlas o rechazarlas mientras que para el historiador permite una articulación abierta, fragmentada, relacional del razonamiento, hecha posible por la multiplicación de los enlaces hipertextuales. Dicho en otras palabras, el nuevo entorno digital pone a prueba “el pacto de confianza” que existía entre el historiador y el lector. Las notas –que remiten a documentos que el lector no podrá leer–, las referencias bibliográficas– que mencionan libros que el lector no tendrá a mano– y las citas –fragmentos recortados de obras mayores que el lector puede no conocer en su totalidad– son tres dispositivos clásicos que la textualidad digital puede transformar.

Todo esto implica una mutación epistemológica fundamental: las “pruebas” de la Historia (nota, referencia y cita) y las modalidades de construcción y validación de los discursos de saber se transforman profundamente. Probablemente, por lo mismo, se establezca una relación nueva, más comprometida con las huellas del pasado y posiblemente más crítica respecto de la interpretación de los historiadores.

A la producción digital se suma la circulación de información y contenidos históricos, lo que implica, necesariamente, nuevas formas de lectura y nuevos lectores. Esto no conlleva un proceso automático: vale decir, las nuevas formas textuales no producen nuevas lecturas. Al respecto, una revolución análoga como ha sido la invención de la imprenta no produjo inmediatamente nuevas maneras de leer. En este sentido, “la larga historia de la lectura muestra con fuerza que las mutaciones en el orden de las prácticas suelen ser más lentas que las revoluciones de las técnicas y que siempre están desfasadas con respecto a éstas” (Chartier, 2007, p. 17).

Pero aun considerando la fuerza de estas nuevas textualidades electrónicas, cabe advertir que sería un error considerar que “lo virtual ya es real” puesto que coexisten nuevas y viejas formas de lo escrito, tanto como que los potenciales lectores y autores de libros electrónicos son aun minoritarios. Sin embargo, no por ello podemos dejar de considerar y pensar las alternativas y posibilidades que se abren a partir del soporte digital y las consecuencias que tendrá esto en la Historia y su enseñanza. “La invención de la escritura en el mundo de la

oralidad, la aparición del codex en el mundo de los rollos o la difusión de la imprenta en el mundo del manuscrito obligaron a comparables, si no idénticas, reorganizaciones de las prácticas culturales. Recordarlo no significa que la historia se repita, sino remarcar que ésta puede procurar conocimientos y ayudar a la comprensión crítica de las innovaciones del presente, las cuales, a su vez, nos seducen e inquietan” (Chartier, 2007, p. 17). Las reflexiones de Chartier resultan valiosas para pensar el impacto de lo digital en la historia. Por lo mismo, debería trabajarse este impacto en la enseñanza de la Historia y en la formación docente condicionada inevitablemente por la revolución de las comunicaciones.

### La divulgación histórica actual

Otro de los fenómenos que no pueden desconocerse es la divulgación histórica, literatura que coexiste con la de tipo “académica”. Este fenómeno ciertamente no es nuevo: a lo largo del siglo XIX y XX, la historiografía de tipo académica circuló conjuntamente con otros tipos de producciones incluyendo la divulgación. Sin embargo, desde fines del siglo XX y principios del XXI asistimos a un renovado interés por el pasado y a una divulgación histórica cada vez más extendida.

Es este actual y renovado interés público por el pasado, propio de los momentos de grandes mutaciones, el que nos conduce a reflexionar sobre la vinculación historia-sociedad, el papel de la educación histórica o las interrelaciones dinámicas entre el pasado y el presente. Sobre todo, en la necesidad de formar docentes capaces de interactuar con sus alumnos, conocer sus intereses y manejar en profundidad la disciplina que enseña para evitar su banalización y responder a las demandas históricas actuales.

Por ello, dentro de este conjunto llamado genéricamente de “divulgación”, es necesario distinguir diversos tipos de producciones, alimentadas por finalidades distintas.

De una parte, es posible reconocer algunas colecciones infantiles y juveniles escritas por historiadores que permiten una visión de fácil comprensión de procesos complejos o que brindan elementos para un trabajo escolar más

variado, posibilitando el acceso a distintos aspectos de la vida cotidiana<sup>2</sup>.

De otra, resulta posible vislumbrar lo que ha dado en llamarse *la nueva divulgación* que, a diferencia de la anterior, no va dirigida específicamente a la escuela sino al “gran público” y que se ha convertido en un verdadero fenómeno editorial en Argentina desde el año 2001. Lo característico de estas nuevas producciones es su afán por construir interpretaciones globales del pasado nacional que permitan entender un presente considerado conflictivo y fracasado<sup>3</sup>.

Ante este segundo tipo de producción, los historiadores académicos –por cierto alejados de la divulgación y los debates públicos y encerrados en una escritura dirigida en muchos casos solo a sus propios pares– reaccionaron con dureza. Así, manifestaron las limitaciones de tales productos e interpretaciones, señalando que las explicaciones conspirativas y facciosas asentadas en un presente continuo, en la confrontación de buenos y malos y en las explicaciones anacrónicas impedían la interrogación, deslegitimaban el debate y desalentaban la reflexión, tanto sobre el pasado como sobre el presente<sup>4</sup>.

Pero, aun cuando se pueda coincidir en la falta de rigurosidad historiográfica y en la pobreza interpretativa de algunas publicaciones, no pude soslayarse el fenomenal éxito de estas producciones editoriales y, por lo mismo, preguntarse qué inquietudes buscan respuestas en este tipo de literatura, interrogantes que, precisamente, no se responden desde la calidad historiográfica.

Al respecto, Pablo Semán ensaya una respuesta sugerente cuando afirma que “la reflexividad social está indisolublemente ligada a las formas de emoción y

<sup>2</sup> Por ejemplo, la historia argentina escrita por Luis Alberto Romero y Lilia Ana Bertoni, narrada por Graciela Montes, y los estudios sobre guaraníes, diaguitas, tehuelches, etc., de Miguel Ángel Palermo, publicados por Libros del Quirquincho entre 1990 y 1993. También destaca “Europa contada a los jóvenes” de Jacques Le Goff, publicada por Anagrama en 1999. También se han publicado materiales variados –con formato de fascículo de enciclopedias o libros de compra opcional– que se han vendido junto con los diarios de gran tirada, dentro de los que puede citarse la “Historia visual de Clarín”.

<sup>3</sup> Es el caso de las publicaciones de Jorge Lanata (“Argentinos”) y las producciones televisivas de Felipe Pigna (“Algo habrán hecho”), en las cuales la corrupción, la conspiración y la traición se convierten en claves explicativas de la historia nacional.

<sup>4</sup> Para una reseña de las diversas intervenciones de los historiadores en torno a la nueva divulgación histórica, véase Semán (2006: 78-83) y Semán, Merenson y Noel (2009: 90). Paralelamente, también se lanzaron nuevas propuestas de divulgación, como la colección “Nudos de la historia” que, desde 2007, ha publicado libros escritos con un estilo accesible sobre temas atractivos y polémicos –el 17 de octubre de 1945, el fusilamiento de Dorrego, etc.– y cuyos autores son figuras reconocidas en el ámbito académico.

de imaginación social y política con las que interactúa. La formación de una y otra es un proceso que ocurre con –pero también más allá de– el plano escolar, aunque históricamente puede variar el grado en que la escuela participa del mismo. La formación de categorías y valores políticos no se nutre solamente de la línea historiográfica dominante sino de interpretaciones simbólicas que pueden envolver esa línea historiográfica, de condensaciones de información e intensidad emocional que dialogan con los símbolos preexistentes que presiden la “recepción” de las apelaciones políticas, estéticas e históricas. [...] El hecho de que los cambios de sensibilidad política y social ocurran a través de productos académicamente débiles no puede oscurecer el hecho de que son socialmente eficaces” (Semán, 2006, p. 81).

En un trabajo posterior, realizado por el mismo autor con Silvina Merenson y Gabriel Noel, se explica la índole de la recepción de la “nueva divulgación” por las condiciones concretas creadas por la profunda crisis económica que se desató en Argentina a fines de 2001. Para estos autores, “la literatura político-histórica de masas, su producción y su lectura, pueden ser comprendidas como una de las formas a través de las cuales las clases medias se inscriben en un proceso en el que el malestar y la perplejidad se fueron articulando políticamente y tomando facciones específicas a lo largo del tiempo y de un proceso de puesta en público. En relación con ese contexto histórico y en interrelación con el resto de la dinámica política del país, estos libros y las corrientes de opinión general pueden ser concebidos como un proceso de reelaboración de las categorías de las clases medias, de un movimiento que cuestiona y recompone creencias básicas de los sujetos en relación con el orden político y, más aún, en relación con la identidad nacional, con la propia existencia e inserción del país en el espacio y el tiempo histórico” (Semán, Merenson y Noel, 2009, p. 89).

El extraordinario éxito de la “nueva divulgación histórica” hace imposible ignorarlos en la escuela y, por lo mismo, en la formación de profesores donde se hará necesario evaluar su rigor y valor historiográfico. Como dicen Semán, Merenson y Noel: [...] más allá de las evaluaciones propiamente históricas, la literatura histórica de masas representa a la vez para los docentes contemporáneos un desafío y una tentación. Un desafío en tanto que [...] la misma penetra una y otra vez las fronteras institucionales de la escuela a través de sus alumnos (y también de muchos docentes y algunos padres), y exige, por tanto, respuestas

y posicionamientos. [...] Pero también una tentación, en cuanto la innegable llegada que la literatura histórica de masas y sus subproductos tienen respecto de jóvenes y niños –o de al menos una parte de ellos– ofrecería la posibilidad de construir un puente que cruce a través del abismo de apatía, incompreensión o indiferencia que muchos docentes suelen adjudicar a sus alumnos. Es por todo esto que la pregunta por la literatura histórica de masas como herramienta pedagógica, en sus formas más específicas y concretas –esto es, si usarla o no en el contexto del aula– suele plantearse en forma separada de la de su valor intrínsecamente histórico” (2009, p. 84).

Por lo dicho, y sin desatender la rigurosidad historiográfica que puede contener o no, la nueva divulgación histórica es un fenómeno que, a nuestro juicio, debería ser tenido en cuenta en la formación de profesores como forma de evitar la mirada en las limitadas fronteras de “la academia”.

### **Objetivos/metás de comprensión en torno al conocimiento histórico**

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias– se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, el análisis, la interpretación, la síntesis, en tanto que procesos propios del aprendizaje histórico.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicas; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reconocer y analizar el conjunto de componentes que caracterizan al conocimiento histórico en su especificidad, su carácter provisorio y problemático y los aportes renovadores realizados desde diferentes escuelas y teorías historiográficas en el proceso de construcción y reconstrucción de la disciplina histórica.
- Reconocer y analizar las convergencias entre la Historia y las ciencias

sociales, sus impactos en la ampliación de los objetos de estudio y métodos de investigación histórica y sus resultados relativos, parciales, plurales.

- Reconocer y analizar las formas de explicación histórica, descriptivas, genéticas, estructurales, causales, intencionales.
- Identificar y explicar las relaciones entre historia, memoria y conciencia histórica.
- Desarrollar y se ejercitar los pasos metodológicos de la investigación histórica.
- Desarrollar y se ejercitar indagaciones críticas sobre diversas fuentes.
- Desarrollar competencias para formular problemas y recortar objetos de investigación a partir del análisis y diagnóstico del “estado de la cuestión” y del acceso o dificultad que presentan las fuentes.
- Reconocer y evaluar modos de validación del conocimiento en comunicaciones científicas, destacando opiniones, valoraciones e ideologías de sus autores.
- Reconocer y analizar tendencias, controversias y debates historiográficos
- Caracterizar las críticas posmodernas que derivaron en nuevos desarrollos del conocimiento histórico.
- Reconocer y evaluar información de los medios de comunicación, de Internet, de publicaciones de divulgación, confrontándola a investigaciones y aportes historiográficos.
- Diseñar y desarrollar proyectos de investigación vinculados a los nuevos enfoques historiográficos, aplicándolos en procesos de enseñanza.

### **Algunas experiencias de aprendizaje en torno al conocimiento histórico**

Para que el alumnado reconozca y analice las convergencias entre la Historia y las ciencias sociales, sus impactos en la ampliación de los objetos de estudio y

métodos de investigación histórica y sus resultados relativos, parciales, plurales, el estudiantado:

- Busca información sobre los textos históricos representativos de diversos enfoques, que revelen contactos con otras disciplinas, y describe el tipo de texto, extensión, circulación, ubicación temporal y espacial.
- Analiza producciones historiográficas, reconociendo tendencias en la comunidad de especialistas, sus contextos y aportes, mediante valoraciones críticas y apertura a nuevos interrogantes y problemas.
- Interpreta aspectos externos de los textos históricos (fuentes, tipo de historia, estilo narrativo) e internos (ideas fundamentales, problemas tratados, hipótesis, conclusiones, validez del estudio).
- Participa en debates sobre los nuevos enfoques y formas de hacer historia y en ejercicios de toma de decisiones grupales e individuales sobre los diversos aportes en relación con el crecimiento o retroceso del conocimiento histórico.

Para que el alumnado caracterice las críticas posmodernas que derivaron en nuevos desarrollos del conocimiento histórico:

- Analiza las críticas posmodernas a la posibilidad de conocer la “realidad histórica” como tema para la organización de debates sobre los giros en la Historia (cultural, lingüístico, visual).
- Sintetiza reacciones de historiadores a las teorías posmodernas.
- Explica la renovación del conocimiento histórico y analiza estudios que evidencien la ampliación de los temas y problemas que ocupan a los historiadores en el siglo XXI.
- Argumenta la posibilidad de producir conocimiento histórico veraz en tanto que rigurosamente basado en evidencias empíricas, y justifica enfoques personales ante las críticas posmodernas
- Establece relaciones entre narración histórica, comprensión y explicación.
- Para que el alumnado reconozca y analice tendencias, controversias y

debates historiográficos:

- Elabora reseñas sobre textos históricos controvertidos, sus marcos teóricos, argumentos nodales, conclusiones, etcétera.
- Estudia polémicas historiográficas y toma posición al respecto en exposiciones escritas y orales.

Para que el alumnado diseñe y desarrolle proyectos de investigación vinculados con los nuevos enfoques historiográficos, aplicándolos en procesos de enseñanza:

- Define problemas, realiza inventarios y clasificaciones de fuentes primarias y secundarias.
- Elabora proyectos de investigación con fines didácticos a partir de enfoques nuevos como la microhistoria, la historia oral, la historia reciente y otros sugeridos en la situación de clase. Tomando, por ejemplo un proyecto de historia oral los pasos a seguir serían:
  - ♦ planteo del problema, preguntas, metas;
  - ♦ elaboración de hipótesis en tanto que afirmaciones razonadas del problema planteado;
  - ♦ elaboración del bosquejo de la investigación, título, justificación, pertinencia, factibilidad, aportes e impactos, marco teórico-metodológico;
  - ♦ elaboración de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas aplicables a informantes claves; triangulación de la información brindada por las fuentes orales con otras fuentes: iconográficas, escritas, oficiales, privadas, etcétera;
  - ♦ elaboración de informes provisionales con conclusiones referidas a las hipótesis iniciales (índice, autores, tema, introducción, capítulos, fuentes primarias y secundarias, anexos, bibliografía);
  - ♦ puesta en común y debate.

## Mapas de progreso

Metas			
El conocimiento histórico			
Descriptores del alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconocer y analizar el conjunto de componentes que caracterizan al conocimiento histórico en su especificidad, su carácter provisorio y problemático, y los aportes renovadores realizados desde diferentes escuelas y teorías historiográficas en el proceso de construcción y reconstrucción de la disciplina histórica.</p>	<p>Distingue enfoques historiográficos en torno del problema de la objetividad, y de las relaciones entre sujeto y objeto del conocimiento histórico.</p>	<p>Toma posición frente a diversos enfoques historiográficos y la justifica en debates grupales.</p>	<p>Elabora comunicaciones con argumentos propios y ajenos sobre problemáticas y controversias históricas, y realiza una propuesta personal fundada en un modelo explicativo integral.</p>
	<p>Vincula enfoques historiográficos con praxis, intereses y desafíos concretos, situados históricamente.</p>	<p>Elabora análisis críticos de buenos trabajos de investigación histórica, descompone sus fundamentos, apartados, resultados y redacta informes al respecto</p>	<p>Analiza críticamente programas de estudio, su contenido, sus adhesiones historio-gráficas, la ideología subyacente, la periodización propuesta.</p>
<p>Desarrollar y ejercitar los pasos metodológicos de la investigación histórica.</p>	<p>Elabora preguntas sobre procesos y temas históricos seleccionados y delimitados en tiempo y espacio.</p>	<p>Elabora programas coincidentes o alternativos, incluyendo enfoques historiográficos renovados.</p>	<p>Organiza y participa en seminarios de actualización sobre la disciplina en el marco de la capacitación permanente.</p>
	<p>Elabora y expone el “estado de la cuestión”, incluyendo trabajos clásicos, de naturaleza parcial o controversial.</p>	<p>Realiza inventarios de fuentes disponibles para trabajar los temas seleccionados, los evalúa y expone los resultados.</p>	<p>Define marcos teóricos y soluciones tentativas, incluyendo a los medios y las fuentes de observación.</p>
		<p>Realiza ejercicios de interpretación en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-acontecimientos;</li> </ul>	<p>Propone la elaboración de proyectos de investigación sencillos para la ejercitación de los pasos de una indagación histórica.</p>

Metas		El conocimiento histórico Descriptores del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
<p>Desarrollar indagaciones críticas sobre diversas fuentes.</p>	<p>Analiza investigaciones históricas, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) análisis externo (condiciones de producción);</li> <li>b) análisis interno (categorías de análisis, hipótesis, argumentación e interpretación);</li> <li>c) reflexión crítica sobre las fuentes utilizadas;</li> <li>d) análisis crítico sobre los resultados de la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-estructuras;</li> <li>-sujetos;</li> <li>-explicaciones, causalidad y consecuencias.</li> </ul> <p>Defiende proyectos de investigación de elaboración propia, y presenta un bosquejo de la tarea.</p> <p>En el marco de un proceso histórico en estudio, ubica fuentes y:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) extrae información acerca de hechos históricos;</li> <li>b) evalúa críticamente la información obtenida;</li> <li>c) la confronta con fuentes secundarias;</li> <li>d) compara clasificaciones en uso sobre fuentes primarias.</li> </ul> <p>Demuestra, mediante exposiciones orales o escritas, la existencia de multiplicidad de fuentes; y presenta algunas de su elección en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) análisis externo (condiciones de producción);</li> <li>b) análisis interno (categorías de análisis, hipótesis, argumentación e interpretación);</li> <li>c) reflexión crítica que evidencie la inexistencia de neutralidad en toda fuente histórica.</li> </ul>	<p>Ubica archivos y repositorios documentales, evidenciando un manejo adecuado de sus limitaciones y posibilidades para la investigación y usos con fines educativos.</p> <p>Produce diseños didácticos basados en el uso de fuentes secundarias y fuentes primarias que destaquen el carácter provisorio del conocimiento histórico y estimulen la necesidad de formular preguntas a las fuentes.</p>	

Metas		El conocimiento histórico Descriptor de alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconocer y analizar tendencias, controversias y debates historiográficos.</p>	<p>Describe y valora aportes de diferentes tendencias historiográficas.</p> <p>Explica sus diferencias en cuanto a la organización y presentación de situaciones históricas</p>	<p>Fundamenta perspectivas propias respecto a debates y tendencias historiográficas.</p>	<p>Sitúa y explicita el enfoque presente en los currículos y manuales en uso –positivista, historicista, estructuralista, marxista u otros– para fundamentar sus adhesiones y plantear una práctica coherente, sustentada en planteamientos históricos actualizados.</p> <p>Propone ejercicios de multiperspectividad a nivel de las interpretaciones historiográficas sobre temas controversiales en los que puedan reconocerse diversos análisis en diferentes momentos (por ejemplo, en torno a la figura de Rosas, a los orígenes del Peronismo, etcétera).</p>
<p>Diseñar y desarrollar proyectos de investigación vinculados con los nuevos enfoques historiográficos, aplicados a procesos de enseñanza.</p>	<p>Enumera y caracteriza las nuevas formas de hacer historia.</p> <p>Explicita características y temáticas desarrolladas por la historiografía dedicada a la historia reciente.</p>	<p>Elabora ensayos sobre temas de la historia reciente, fundamentando alcances y limitaciones de la enseñanza de la historia.</p> <p>Demuestra un manejo preciso de las tecnologías de la información.</p>	<p>Diseña propuestas didácticas con temas de historia reciente, problemas y conflictos entre memorias y sus formas de transmisión.</p> <p>Maneja posiciones divergentes, fuentes de información, procedimientos de triangulación, de argumentación y de presentación de resultados.</p> <p>Diseña proyectos didácticos sobre la incorporación de la historia reciente a la educación histórica, justificando la selección de temáticas, estrategias metodológicas renovadas y usos de TIC.</p>

## Bibliografía dimensión conocimiento histórico

- APPLEBY, J.; HUNT, L y JACOB M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica, teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_\_ (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza.
- BÉDARIDA, F. (1998) Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20 ,pp. 19-27.
- BOURDÉ, G.Y HERVÉ, M. (1992). *Las Escuelas Históricas*. Madrid: Akal.
- CARDOSO, C. (1989). *Introducción al trabajo de investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- CARR, E. (1999). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- DOSSE, F. (1988). *La historia en migajas. De "Annales" a la "Nueva historia"*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- FINOCCHIO, S. (2010). *Informe Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Medio-Historia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires (inédito).
- FONTANA, J. (2001). *La Historia de los Hombres*, Barcelona: Crítica.
- FRANCO, M. y LEVÍN, F. (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- FURET, F. (1984). *In the Workshop of History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GADAMER, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- HALPERÍN DONGHI, T. (1998). *Ensayos e historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- IGGERS, G. (1998). *La Ciencia Histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona: Idea Universitaria.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- NORA, P. (1993). De l'histoire contemporaine au présent historique. En AA.VV, *Ecrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS Editions.
- POMIAN, K. (2007). *Sobre la historia*. Madrid: Cátedra.
- PUCCI, R. (2010). *Consideraciones acerca del documento: Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario - Historia*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán (inédito).
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM.
- \_\_\_\_\_ (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- RÜSEN, J. (2001). *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presentado en Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks. University of British Columbia, Vancouver, BC.
- SCHWARZSTEIN, D. (comp.) (1991). *Historia oral*. Buenos Aires: CEAL.
- SEMÁN, P. (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- SEMÁN, P.; MERENSON, S. y NOEL, G. (2009). Historia de masas, Política y Educación en Argentina. Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 13, pp. 69-93.
- SOTO GAMBOA, Á. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia actual online*, 3, pp. 101-116.
- TOPOLSKY, J. (1973). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- TRAVERSO, E. (2006). *Els usos del passat. Història, memòria, política*. València: PUV.
- WALSH, W. H. (1970). *Filosofía de la Historia*. México: Siglo XXI.

# Núcleo II: Lo temoprál y lo espacial

La dimensión temporal es inherente a los sujetos y a las sociedades. Del mismo modo lo es para la disciplina histórica, en tanto que los cambios y las continuidades que se manifiestan en los procesos históricos constituyen sus objetos de estudio fundamentales.

La especificidad de la Historia, dentro de las ciencias sociales y humanas, es, precisamente, su capacidad de distinguir y articular los diferentes tiempos superpuestos y comprometidos en cada momento histórico. La actual aceleración de tiempos, la velocidad de los cambios y la aceleración de los acontecimientos operan fuertemente en la construcción de las nociones temporales y la Historia; y su enseñanza tiene el desafío de trabajar con la temporalidad, entendiendo que se trata de construcciones que pueden interpretarse de manera diversa.

Junto con el tiempo, el espacio emerge como categoría igualmente central, en la medida en que los procesos sociales articulan estas dos dimensiones. Las continuidades y los cambios históricos toman forma en –y dan forma a– diversos tiempos y espacios. De allí que en ámbitos como el urbano o el rural, las fronteras, las hibridaciones, los préstamos, las composiciones y articulaciones sean claves para el análisis histórico. Del mismo modo, transformaciones tales como la urbanización y la globalización –centrales en otras ciencias sociales– son situaciones que pueden verse con mayor complejidad y matices si son historizadas.

Entendemos que la reflexión temporo-espacial no puede estar separada de los contenidos sustantivos de la formación en Historia, es decir, de los procesos históricos. Más aun, deben estar en permanente articulación para evitar abstracciones o tratamientos superficiales ligados a procedimientos técnicos más allá de los contenidos, así como para fundamentar el establecimiento de espacios curriculares en las instituciones formadoras. En este sentido, se podrá compartir o cuestionar el supuesto positivista en torno a que el tiempo tiene existencia independiente del proceso de cambio y continuidad social; y superar la concepción del tiempo lineal que dispuso cortes uniformes en dicho proceso, supuestamente naturales y objetivos.

## Lo temporal

En una concepción dinámica de la sociedad, a la que se aborda en su devenir temporal, se incluyen estructuras, acciones humanas, conflictos, transformaciones. Como señala Aróstegui (1995) “el proceso que llamamos temporal es el que configura como específica, incomparable con ninguna otra, la existencia humana”.

El tiempo constituye una dimensión de lo histórico, pero no como algo dado, absoluto o verdadero (aunque esta concepción haya dominado la enseñanza de la Historia). Hoy se asume que el tiempo absoluto, fluyente y externo no existe sino que sus propiedades son variables y dependen de sus vinculaciones con los objetos materiales y simbólicos. El tiempo histórico es un tiempo social, y por tanto, es un tiempo que existe de diversas formas. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros (Ruiz Torres, 1994).

La pluralidad del tiempo se expresa en cambios, continuidades, rupturas, permanencias, ritmos, duraciones. Su complejidad obedece a la complejidad de las sociedades y a sus redes de relaciones y el análisis histórico debe dar cuenta de toda esta gama de situaciones.

Los cambios y continuidades pueden ser veloces y acumularse en determinados momentos o bien hacerse más lentos en otros. Por esto, a un tiempo cronológico dado pueden corresponder diversos tiempos internos, distintas duraciones y ritmos disímiles.

En los procesos históricos es posible, pues, advertir duraciones, cambios, conflictos, en cuyo curso se pueden constatar tiempos diversos para los distintos niveles de actividades socio-históricas. Estos procesos implican diferentes ritmos temporales y no necesariamente adscriben a un nivel de la actividad social determinado: la historia puede acelerarse o no en cualquier parte del sistema social, y estas articulaciones deben formar parte del quehacer del historiador.

La duración se relaciona íntimamente con la naturaleza —económica, política, social, ideológica, etc.— de los distintos fenómenos históricos. Así, se pueden identificar distintas duraciones, lo cual se vincula, a su vez, con los cambios y permanencias de los procesos históricos. Los ritmos también permiten identificar las aceleraciones, los estancamientos, los retrocesos, los quiebres y las suspensiones en y de los procesos históricos. Mediante el concepto de simultaneidad, reconocemos la existencia de la variedad de acontecimientos, sus articulaciones y condicionamientos entre sí. Esto proporciona una vía importante de análisis causal y la filiación con consecuencias de corto o largo alcance.

Según Fernand Braudel, la especificidad de la Historia se basa en su capacidad de distinguir y articular los diferentes tiempos que se hallan superpuestos en cada momento histórico. Para este autor, la historia se ubicaba en tres niveles: el tiempo corto, del acontecimiento; el tiempo medio, más amplio y lento, estudiado sobre todo en el plano de la vida material y los ciclos económicos; y la historia de larga duración, la de aquellos factores casi invariantes en el límite de lo móvil e inmóvil. Actualmente, algunos autores —como Roger Chartier (2007) y Paul Ricoeur (1987)— discuten el modelo braudeliiano y se preguntan, entre otras cuestiones, si estas duraciones superpuestas y heterogéneas son tan irreductiblemente diferentes unas de otras. Chartier aboga por una Historia que sea “lectura del tiempo” construida tanto de herencias y rupturas como de invenciones e inercias.

La Historia y su enseñanza ha trabajado con diversas convenciones para la datación y ordenación de acontecimientos y procesos, utilizando diversas categorías, como las cronológicas básicas (años, siglos, milenios, etc.), el uso de convenciones culturales (antes y después de Cristo) y diferentes calendarios (la era cristiana, la era musulmana). Asimismo, ha propuesto el tratamiento temporal mediante cronologías y periodizaciones.

La cronología es un instrumento técnico y social de medida y referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas. Tiene que ver con el tiempo astronómico relativo a años, meses, días y horas. Implica ordenar el tiempo y secuenciar eventos, intervalos, fechas. El dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, es decir, saber cuándo acontecen las acciones que pasan antes o después (sucesión), o al mismo tiempo (simultaneidad). La cronología

es un soporte necesario pero no suficiente. Sobre ella, es relevante construir periodizaciones que permitan identificar una serie de aspectos significativos de un proceso social, una etapa, una época histórica en el devenir de las sociedades, vale decir, establecer “espacios de inteligibilidad” (Aróstegui, 1995, p. 217).

La cronología sitúa. Las periodizaciones contribuyen a explicar los procesos históricos. Podrán existir tantas periodizaciones como lecturas de los procesos históricos se propongan, como miradas y criterios de “recorte” se planteen al organizar una cronología. Así, entonces, las periodizaciones responden a determinadas maneras de dividir y de interpretar el pasado, elaboradas con posterioridad al período estudiado, y, por tanto, son convenciones culturales (Pagès, 1997).

De lo dicho se desprende que la reflexión sobre la naturaleza del tiempo histórico resulta central al pensar en lo que debe ser enseñando durante la formación inicial en el campo de la Historia. En efecto, nos lleva a conectar pasado y presente y a generar explicaciones integrales que partan del acontecimiento singular —como unidad mínima que nos permite captar el movimiento—, para ubicarlo en un conjunto más amplio de cambios y permanencias.

## Lo espacial

Tiempo y espacio constituyen un binomio interrelacionado. El “allí” forma parte de los procesos históricos y refiere al ámbito donde los seres humanos desarrollan sus vidas y producen permanentes transformaciones.

El espacio es espacio social, en tanto es construido, organizado y reorganizado según diversas situaciones sociales, en relación con las necesidades de los sujetos, la disponibilidad de recursos y las intenciones que se despliegan. Se trata de interacciones diversas entre el espacio y los fenómenos de carácter histórico-social, político, económico y cultural que incluyen disputas, conflictos y contradicciones plasmadas en la organización del territorio y en la construcción de paisajes diversos. El espacio implica, en todos los casos, interacciones humanas y una complejidad cuya comprensión puede facilitar el desarrollo de una conciencia social crítica.

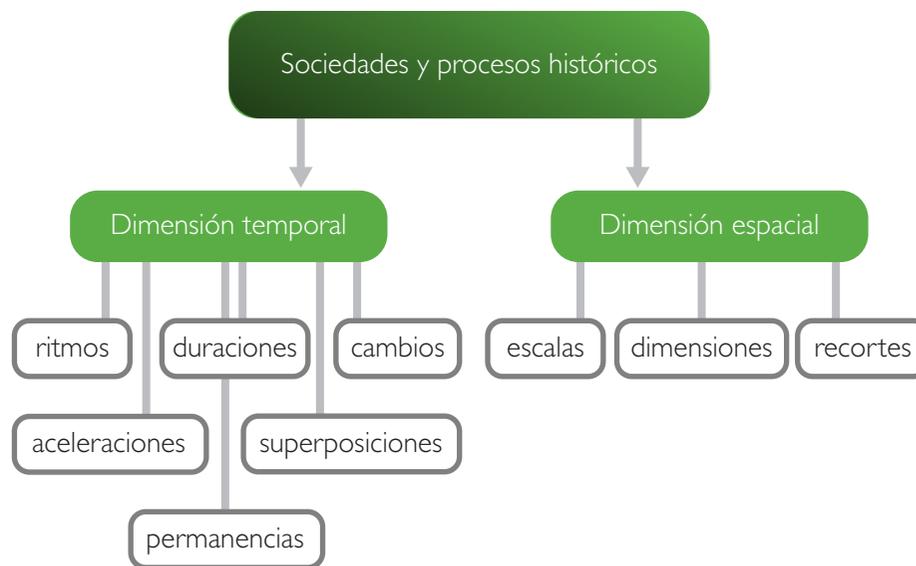
Algunos fenómenos históricos hacen visible el modo en que lo espacial, en concurrencia con lo temporal, se muestra en sus múltiples facetas y matices. A modo de ejemplo mencionamos la conformación del mundo rural y urbano, la apertura de espacios como consecuencia de las expansiones territoriales del siglo XV, la configuración de territorios por las dominaciones coloniales e imperialistas, la construcción de los estados nacionales y la delimitación de sus territorios, la composición de espacios híbridos en las fronteras con sus dinámicas y conflictos, la afectación de diversos países en conflictos mundiales, los continuos movimientos migratorios, los fenómenos de urbanización creciente, el despliegue de dominios geopolíticos, la actual interdependencia entre campo y ciudad, la globalización y la fragmentación territorial.

Como hemos dicho para la cuestión temporal, lo espacial no puede escindirse de los procesos históricos ni trabajarse por fuera de ellos. En este sentido, y para el caso de lo urbano, resulta interesante la propuesta de Gorelik (1998). Para este autor, es necesario plantear una mirada que no separe la ciudad de la sociedad, la historia de la ciudad y la historia de la sociedad en términos sociales y políticos; sino que plantee una historia del modo en que la ciudad, como objeto de cultura, produce significaciones que afectan tanto a la cultura como a su propia materialidad. Dicho en otras palabras, la ciudad –o una parte de ella– es portadora de un conjunto de significaciones que confluyen en la conformación cultural de sus habitantes.

El espacio es una categoría social e histórica que nos permite comprender y explicar la relación sociedad-naturaleza, esto es, cómo en cada momento histórico las sociedades toman posesión de aquellos elementos que satisfacen sus necesidades, humanizándolos, por consiguiente, cada vez más. El producto de tal relación entre sociedad y naturaleza es el espacio, como resultado del trabajo de las sociedades a lo largo del tiempo. El espacio no es “telón de fondo” de la sociedad, el lugar donde los hechos sociales se inscriben. Tampoco es una cosa que existe fuera de los individuos y se impone como algo inmutable y “natural”. El espacio es realidad social y construcción histórica. Como afirma Santos, “el espacio humano, tal como es, se reconoce en cualquier período histórico como el resultado de la producción. El acto de producir es asimismo un acto de producir espacio” (1990, p. 178).

Otros conceptos, como sujetos, recursos e intenciones –utilizados especialmente por los geógrafos– también permiten capturar la riqueza de la relación histórica entre sociedad y naturaleza (Gurevich, 1998). Los recursos naturales son valorados por las sociedades, que se apropian de ellos y los transforman para satisfacer sus necesidades según su desarrollo económico y tecnológico. Sujetos sociales refiere a los actores de la vida social, y pueden ser individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales; son los protagonistas de los cambios, las transformaciones y las construcciones de los territorios. Finalmente, la intencionalidad de los sujetos sociales, de los agentes económicos, políticos, públicos y privados es un concepto que trata de rescatar las racionalidades y lógicas con las que operan distintos actores en cierto territorio: qué valoran, eligen, deciden, etcétera.

### Esquema dimensión temporal y espacial



## Escalas de los procesos históricos

La historiografía ha definido diversos recortes espaciales y temporales. Algunos, hoy en discusión, han apuntado a la reconstrucción situada y enmarcada en los estados nacionales; en otros casos, en el espacio específico de una provincia, región o ciudad; y también se han desarrollado enfoques microhistóricos. En esta última perspectiva se reduce la escala de observación como parte de un procedimiento analítico que no tiene que ver con las dimensiones del objeto estudiado ya que no descuida la descripción y complejidad de las estructuras sociales. Así, “en los intersticios de los sistemas normativos estables o en formación, grupos y personas juegan una estrategia propia y significativa, capaz de marcar la realidad política con una huella duradera, no de impedir las formas de dominación, sino de condicionarlas y modificarlas” (Levi, 1990:, p. 11). Se ha señalado también que la perspectiva microhistórica permite el acceso a creencias y a ritos que, usualmente, las fuentes callan o soslayan, con lo cual se puede así registrar lo “anómalo” (según la perspectiva de Carlo Ginzburg) (Chartier, 2007).

Más allá de lo local y lo global, apostamos a un enfoque de historia global que a la vez tenga en cuenta la escala local, es decir, que tenga en cuenta las referencias compartidas, las circulaciones planetarias, los mestizajes, las hibridaciones, etc., que cobran sentido en tiempos y lugares concretos (Chartier, 2007).

Historiadores como Eric Hobsbawm, plantean que todos los esfuerzos historiográficos deberían apuntar, en última instancia, a la comprensión de la historia de la humanidad. En sus palabras, “los historiadores, por microcósmicos que sean, deben estar a favor del universalismo, no por lealtad a un ideal al que seguimos apegados muchos de nosotros, sino porque es la condición necesaria para comprender la historia de la humanidad, incluida la de cualquier sección especial de la humanidad. Porque todas las colectividades humanas son y han sido necesariamente parte de un mundo más amplio y más complejo. Una historia que esté concebida sólo para los judíos (o los afroamericanos, o los griegos, o las mujeres, o los proletarios, o los homosexuales) no puede ser historia buena, aunque puede ser reconfortante para quienes la cultiven.” (Hobsbawm, 2002:, p. 276).

## Lo regional/local

Durante la hegemonía de la larga duración el contexto regional/local era pensado como lugar de repercusión de los grandes acontecimientos nacionales, como la caja de resonancia de los hechos interpretados bajo una mirada que desdibujaba la singularidad del espacio y de sus actores colectivos. Los sujetos respondían a generalidades de la época o se comportaban como opositores a las mismas, pero poco se narraba la originalidad de los mismos y su interpretación de la sociedad en la que vivían.

Actualmente, y por el contrario, el abordaje regional nos propone interrogantes, relaciones y cuestiones que pueden conducir a la formulación de nuevos planteos teóricos y metodológicos. A partir del concepto de región como algo dinámico, definido por el objeto de estudio, podemos profundizar la comprensión de procesos de índole nacional y mundial. La región es abordada como un espacio singular, organizado a partir de necesidades de un conjunto de individuos, y que se transforma permanentemente en función de esas necesidades y de las prácticas que ellas implican. Se estructura a partir de conjuntos de elementos que le proporcionan su particularidad dentro de la globalidad. De este modo el análisis regional posibilita encuentros entre excesivas generalizaciones y particularizaciones (Van Young, 1987, pp. 101 y 104). Asimismo, los estudios de casos regionales evitan el tratamiento uniforme que caracterizó a las historias nacionales que, ignorando diversidades de distinta índole (económicas, sociales, etc.), hacían extensivo a todo el país lo que sucedía en la región capital donde se establecía el poder político.

Definir un objeto desde la perspectiva regional nos permite franquear la barrera de lo inconmensurable y supone sentar una base teórica sobre la cual el historiador puede narrar historias. “Lo local es una categoría flexible que puede hacer referencia a un barrio, una ciudad, una comunidad, una comarca, etc., categoría en la que lo importante es la conciencia de su artificialidad” (Serna, Pons, 2001). Este enfoque presenta varias virtudes para el estudio de las sociedades, no solo por sus métodos renovados, sino también por la “riqueza y estímulo de sus planteamientos” (Pérez Herrero, 1991, p. 8). Permite la comprensión de articulaciones internas y las vinculaciones con procesos nacionales y mundiales, a la vez

que subraya cambios y continuidades que no necesariamente coinciden con los cortes políticos del discurso interpretativo tradicional.

Proponemos, por ello, relacionar los problemas regionales y locales con la historia mundial-latinoamericana-argentina que, sin dudas, contribuye a explicar dichos problemas. El carácter cambiante de la región obliga a delimitaciones temporales que permiten la inserción de lo regional/local en un contexto mayor y más cabal, que supere las limitaciones de las historias localistas y, reiteramos, las excesivas generalizaciones de las historias homogéneas nacionales.

### Representaciones de los procesos históricos

Como ya hemos señalado, las periodizaciones permiten construir espacios de inteligibilidad, proporcionan un marco explicativo, dan cuenta de determinadas combinaciones de factores que crean situaciones singulares, quiebres, cambios, mutaciones, etc. Asimismo tenemos que tener en cuenta que entre las etapas hay continuidades, por lo que resulta imposible definir de manera absoluta y excluyente las épocas históricas. (Aróstegui, 2001)

Sin dudas, pueden coexistir tantas periodizaciones como lecturas, miradas y recortes se propongan de los procesos históricos. Por lo mismo, no hay periodizaciones apoyadas en valores absolutos, ya que no existen criterios uniformes para definir duraciones. Sí podemos reflexionar sobre ellas como construcciones historiográficas y optar por propuestas pertinentes y significativas, teniendo en cuenta el carácter arbitrario y el poder explicativo de las mismas, lo que resulta clave para pensar la enseñanza de la Historia y definir espacios curriculares.

Dado que la propuesta general aquí presentada no aborda los procesos históricos que se definirán en los diseños curriculares, ya que se trata más bien de una propuesta de análisis en torno a cuestiones disciplinares y a una serie de dimensiones clave, las periodizaciones aquí apuntadas de forma no exhaustiva, podrían funcionar como referencias a procesos históricos relevantes para la formación docente.

### Periodizaciones para la Historia Argentina

Algunas periodizaciones generales para la Historia Argentina:

Fuente: Romero, Luis Alberto, Breve historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, FCE, 1994. Desde el índice se periodiza la historia argentina en términos políticos.

- Los gobiernos radicales, 1916-1930
- La restauración conservadora, 1930-1943
- El gobierno de Perón, 1943-1955
- El empate, 1955-1966
- Dependencia o liberación, 1966-1976
- El proceso, 1976-1983
- El impulso y su freno, 1983-1989
- La gran transformación, 1989-1999

Fuente: Romero, José Luis, Las ideas políticas en Argentina, Buenos Aires, FCE, 1975. El autor propone periodizar la historia argentina a partir de sus protagonistas.

- La era indígena
- La era colonial
- La era criolla
- La era aluvial

Fuente: AA.VV. Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana (varios tomos), combina factores políticos, sociales y económicos en la periodización propuesta.

- Los pueblos originarios y la conquista

- La sociedad colonial
- Revolución, república, confederación: 1806-1852
- Liberalismo, estado y orden burgués: 1852-1880
- El progreso, la modernización y sus límites: 1880-1916
- Democracia, conflicto social y renovación de ideas: 1916-1930
- Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política: 1930-1943
- Los años peronistas: 1943-1955
- Violencia, proscripción y autoritarismo: 1955-1976
- Dictadura y democracia: 1976-2001

Fuente: AA.VV. Historia Argentina, Buenos Aires, Editorial Paidós (varios tomos). La forma en que se organiza esta colección pondera criterios políticos para la periodización de la historia argentina.

- Argentina indígena. Vísperas de la conquista
- De la Conquista a la Independencia
- De la revolución de independencia a la confederación rosista
- La organización nacional
- La república conservadora
- La democracia constitucional y su crisis
- La democracia de masas
- La política en suspenso. 1966-1976
- La dictadura militar 1976 – 1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática
- Argentina en el fin de siglo. 1983-2001. Democracia, mercado y nación

### Periodizaciones temáticas para la Historia Argentina:

Fuente: Bicentenario: 1810-2010. Memorias de un país. Buenos Aires, Ministerio de Educación del GCBA, 2010 (mimeo). Esta periodización se basa en las formas que adoptó el Estado a lo largo de la historia argentina.

- La construcción del Estado-nación, de 1810 a 1880
- El Estado liberal, de 1880 a 1930 (Estado oligárquico y Estado liberal-democrático)
- El Estado intervencionista (1930 a 1976)
- El Estado neoliberal (1976 hasta la actualidad)

Fuente: Aldo Ferrer, La economía argentina, Buenos Aires, FCE, 1973. Esta periodización se basa en las etapas del desarrollo económico que propone el autor.

- Las economías regionales de subsistencia
- La etapa de transición (de fines del siglo XVIII hasta 1860)
- Economía primaria exportadora 1860-1930
- Economía semi-industrial dependiente (1930-...)

Fuente: Nueva Escuela- historia. Ministerio de Cultura y Educación, 1997. Periodización que propone reconocer diversas etapas de la historia argentina, considerando la participación política de la ciudadanía.

- Participación restringida
- Participación ampliada
- Participación de las mayorías
- Participación con proscripción
- Sin participación
- Participación democrática

## Periodizaciones para la Historia de América latina

Fuente: Halperín Donghi, Tulio. Historia contemporánea de América Latina, Madrid, Alianza, 1969 (diversas ediciones) El hilo conductor de la periodización propuesta es la vinculación de América latina con el exterior (primero europeo y luego estadounidense).

- La crisis de la independencia
- La larga espera (1825-1850)
- El orden neocolonial
- El agotamiento del orden neocolonial (1930-1960)

Fuente: Dabène, Olivier. América Latina en el siglo XX, Madrid, Síntesis, 1999. El autor estructura los períodos históricos desde la combinación de características políticas, económicas, sociales y culturales entre los cuales puede reconocerse una preocupación por el orden político latinoamericano.

- La entrada de América Latina en la era moderna 1870-1914
- Los años de prosperidad 1914-1930
- La era del populismo 1939-1950
- El seísmo de la revolución cubana (1950-1970)
- Los años sombríos (1968-1979)
- Las transformaciones políticas y económicas: América Latina hacia la democracia de mercado (1979-1990)
- Fin de siglo en América Latina: éxitos económicos, frustraciones sociales, desengaños políticos (1990-2000)

Fuente: Bethell, Leslie (coord.) Historia de América Latina (varios tomos), Crítica, 2002. La periodización propuesta combina diversos criterios (económicos, políticos, sociales, etcétera).

- América Latina colonial: La América precolombina y la conquista

- América Latina colonial: Europa y América en los Siglos XVI, XVII, XVIII
- La independencia
- América Latina independiente, 1820-1870
- América Latina: economía y sociedad, 1870-1930
- América Latina: cultura y sociedad, 1830-1930
- Economía, sociedad y política desde 1930

## Periodizaciones para la Historia del mundo occidental

Fuente: Romero, Luis Alberto. Fuentes para la transformación curricular, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997. Se trata de una periodización de la historia occidental europea y latinoamericana a partir de las grandes transformaciones sociales.

- Del origen del hombre hasta el fin del Imperio Romano
- La sociedad cristiano-feudal y el mundo urbano y burgués (siglo V a XV d.C.)
- La Europa de la expansión colonial y las monarquías absolutas (1450-1750)
- La América ibérica colonial (1492-1750)
- El ciclo de las revoluciones (1750-1852)
- Emancipación y formación de estados nacionales en Iberoamérica y Argentina (1750-1850)
- El ciclo de la expansión capitalista (1850-1914)
- América latina y la Argentina durante la expansión capitalista (1850-1914)
- El mundo del siglo XX
- América Latina y la Argentina en el siglo XX

Fuente: E. Hobsbawn. Periodizaciones diversas de sus últimas obras generales. El criterio con que el autor periodiza se funda en las grandes transformaciones políticas y sociales, dando cuenta de los quiebres y la conformación de grandes etapas que dotan de inteligibilidad a la historia occidental.

- La era de las revoluciones (1789-1848)
- La era del capital (1848- 1875)
- La era del imperio (1875-1914)
- La era del los extremos (1914-1989)
  - ◆ La era de las catástrofes
  - ◆ La edad de oro
  - ◆ El derrumbamiento

## Representaciones del espacio

La cartografía materializa diversas dimensiones de la espacialidad que se presentan bajo las categorías de forma, localización o distribución de objetos, temas o problemas.

Los mapas físico-políticos murales, mudos, las pizarras y los globos terráqueos o la cartografía que se despliega en los textos son potentes herramientas para acceder a la comprensión de la espacialidad.

En este sentido, los materiales gráficos, especialmente los cartográficos, expresan los contenidos en lenguaje icónico. Son objetos o herramientas para desarrollar contenidos procedimentales y también para alcanzar contenidos conceptuales.

Hay diversos modos de abordar los mapas. Uno de ellos refiere al modelo tradicional, centrado sólo en la localización de un objeto identificado (cordones montañosos, ríos, ciudades, rutas, etc.), y promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo utilizando mapas murales o libros de texto. Otro lo configura el modelo práctico: focalizado en el mapa topográfico para desarrollar el aprendizaje por descubrimiento o interpretación. En este modelo, el mapa

es un instrumento informativo y utilitario. El modelo técnico, ó temático configura un modo más formativo y específico, ya que la manipulación de este tipo de mapas permite exteriorizar conceptos de variados temas, especialmente de orden cuantitativo. Es un instrumento de análisis, clasificación y asociación. El modelo crítico: trabaja con mapas temáticos para develar o explicitar problemas sociopolíticos, y permite decodificar, descubrir y reconstruir conceptos y problemáticas de la realidad.

Este es el modo de abordaje que se articula con los enfoques renovados en la educación, ya que aborda el espacio geográfico como un constructo social y coincide con Santos (1996) en que “el espacio-territorio que muestran los mapas es concebido como un producto social. La mirada más certera es la de la sociedad transformada en espacio... la sociedad sería el ser; y el espacio la existencia”.

De esta manera, se representa la información de los aspectos sociales del espacio geográfico, la dinámica interna y los intercambios en la organización de los territorios; en lugar de la perspectiva tradicional donde se pone énfasis en el carácter geopolítico y físico de un territorio.

El lenguaje cartográfico se constituye en un lenguaje que habilita otras posibilidades de interpretación e hipótesis, distintas a la que nos ofrecen el lenguaje verbal, el numérico o el gráfico, para la construcción del conocimiento en el campo de lo social.

La posibilidad de definir un lenguaje cartográfico también permite una mirada semiótica de los mapas, es decir, que estaríamos frente a un análisis del discurso cartográfico. En ese sentido cobran principal interés los trabajos de Harley (2005), para quien los mapas están cruzados por una dualidad significativa (son, por un lado, un hecho cartográfico; pero, por otro, un símbolo cartográfico), por la que podemos afirmar que “los mapas constituyen un acto o una manifestación política” (p.107).

Por eso, en el abordaje cartográfico enmarcado en la formación inicial de Profesores en Historia, es necesario distinguir dos usos de los mapas: por un lado, el que recupera el concepto de mapa histórico y su abordaje en términos de

fuente primaria; pero por otro, el mapa que es elaborado en el presente (ya sea por el propio docente a partir de una necesidad didáctica, o por cualquier otro científico social), aunque incluya información histórica.

Para ello, a través de la formación docente es preciso que se desnaturalicen los mapas, objetivándolos en la crítica, generando rupturas con aquellas miradas solo físico-descriptivas, para ampliar el horizonte de la representación cartográfica.

Es necesario, entonces, promover estilos cartográficos menos cristalizados, que motiven a intercambiar saberes con otras disciplinas e, incluso, a combinar con otros recursos (la tecnología informática, por ejemplo), para mejorarlos y enriquecerlos desde una práctica de la comprensión, que facilite el desarrollo de aprendizajes plurales y amplios.

### **Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo temporal y espacial**

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias- se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, el análisis, la interpretación, la síntesis, en tanto que procesos propios del aprendizaje histórico.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicas; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reconocer y analizar al tiempo histórico como una construcción social y cultural: no es un procedimiento externo a los hechos y a las sociedades, ni opera en forma lineal y acumulativa.
- Reconocer y analizar que en los procesos históricos se producen cambios y continuidades y que estos no son necesariamente sincrónicos.

- Reconocer y analizar que el espacio es una construcción histórica y social, y sus articulaciones con los tiempos históricos.
- Reconocer y explicar que la dimensión temporal de la historia incluye contenidos, secuencias, articulaciones, y que abarca también las expresiones subjetivas y experienciales para lograr comprensión histórica.
- Evaluar articulaciones, unidad y diversidad en procesos históricos universales, americanos, argentinos, regionales y locales.
- Identificar y explicar nociones plurales sobre temporalidad construidas por el conocimiento histórico.
- Identificar y explicar diversas periodizaciones en tanto “espacios de inteligibilidad”.
- Identificar y explicar duraciones en el entorno social próximo, así como la existencia de múltiples tiempos y velocidades del cambio.
- Identificar y explicar acontecimientos singulares que expresen cambios sociales.
- Desarrollar diversas periodizaciones para el tratamiento de la historia mundial, regional, nacional y local.
- Desarrollar recortes espaciales para el tratamiento y comprensión de diversos procesos históricos.
- Interpretar mapas históricos para localizar y explicar procesos en el tiempo y el espacio, evitando anacronismos e identificando prejuicios e ideologías que los fundamentan.
- Interpretar los fundamentos a los que responden las organizaciones descriptivas y tipológicas de temporalidades y formas sociales elaboradas por los historiadores a fin de ordenar racionalmente los fenómenos históricos.
- Interpretar y evaluar distintas escalas de observación en prácticas historiográficas
- Diseñar propuestas didácticas que evidencien las conexiones que hacen

de la humanidad un conjunto, y la existencia de sociedades homólogas en etapas cronológicas (convencionales) disímiles.

- Elaborar secuencias de acontecimientos que expresen cambios y continuidades en los procesos históricos.
- Diseñar representaciones gráficas del tiempo y el espacio como herramientas para comprender el mundo.

### Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo temporal y espacial

- Identificar periodizaciones propuestas en diversos textos reconociendo desde qué enfoque historiográfico y a partir de qué criterio se organizan y evaluando su poder explicativo.
- Desarrollar ejercicios de construcción de periodizaciones generales y temáticas.
- Realizar reseñas sobre obras historiográficas representativas de enfoques

micro o macro históricos, considerando: la escala de análisis, las fuentes utilizadas en la reconstrucción histórica, la potencialidad explicativa, la interpretación propuesta, etcétera.

- En relación con situaciones de crisis, enfocar el conflicto y las conexiones entre estructuras, procesos y experiencias humanas en el estudio de lo social desde una perspectiva integral y específicamente temporal.
- Analizar y construir mapas históricos para reconocer sus claves estructurantes y el valor explicativo de las propuestas gráficas y cartográficas
- Participar en talleres que faciliten la lectura crítica de mapas históricos, gráficos y mapas conceptuales; la interpretación de la información y su sistematización a través de resúmenes, síntesis, ensayos, monografías, etcétera.
- Elaborar síntesis sobre producciones historiográficas microhistóricas, destacando contradicciones entre los sistemas normativos y las estrategias de los sujetos sociales, y la importancia de adoptar distintas escalas de observación.

### Mapas de progreso

Metas			
Lo temporal y lo espacial			
Descriptor de alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reconocer y analizar que el tiempo histórico es una construcción social y cultural: no es externo a los hechos y a las sociedades, ni opera en forma lineal y acumulativa.	Reconoce nociones temporales tales como duración, ritmo y simultaneidad, en diversos procesos históricos.  Organiza y evalúa síntesis sobre cambios y continuidades en diversas dimensiones de procesos históricos.	Articula diversas nociones temporales propias de la naturaleza de los procesos históricos, para el caso de la duración.  Identifica aceleraciones, estancamientos, quiebres y continuidades de diversos procesos históricos.	Propone trabajos de análisis que incluyan nociones temporales complejas.  Realiza lecturas sobre periodizaciones y mapas históricos, y elabora ensayos críticos.  Evalúa críticamente el aprendizaje del

<b>Metas</b>		<b>Lo temporal y lo espacial Descriptor del alcance de la comprensión</b>		
<b>El alumno de profesorado debe comprender</b>	<b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b>	<b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b>	<b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b>	
<p>Identificar y explicar periodizaciones en tanto “espacios de inteligibilidad”.</p>	<p>Identifica diversos modos de enmarcar hechos, problemas, procesos y conflictos en diversos períodos.</p> <p>Describe cambios y continuidades en diversos períodos y dimensiones de la realidad social.</p>	<p>Reconoce la simultaneidad de diversos acontecimientos históricos y realiza un análisis causal de los mismos.</p> <p>Realiza lecturas críticas sobre diversas periodizaciones, explicitando sus marcos teóricos e historiográficos.</p>	<p>tiempo histórico en su relación con las cronologías, propone nuevas formas y usos para estas y las relaciona con periodizaciones (utilizando puntos de referencia como hechos, problemas, conflictos, sujetos, procesos, contexto, etcétera).</p> <p>Propone la construcción de diversas periodizaciones generales o temáticas.</p> <p>Argumenta en torno a la complejidad de los cambios sociales y la multiplicidad de ideas, representaciones y comportamientos de los seres humanos en situaciones históricas, exponiendo dichos argumentos en forma oral y escrita.</p> <p>Justifica diseños propios de enseñanza para comprender los “espacios de inteligibilidad histórica”, incluyendo los conceptos, las interacciones, los cambios y continuidades que evidencian su conformación.</p> <p>Analiza críticamente el proceso de la formación inicial y formula propuestas alternativas.</p> <p>Parte de problemas concretos de la realidad local/regional y aplica conceptos y procedimientos explicativos, para interpretarlos y reconocer la utilidad de los aprendizajes logrados.</p>	

<b>Metas</b>		<b>Lo temporal y lo espacial</b>	
<b>El alumno de profesorado debe comprender</b>		<b>Descriptor del alcance de la comprensión</b>	
		<b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b>	<b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b>
		<b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b>	
<p>Reconocer y analizar que el espacio es una construcción histórica y social.</p>	<p>Distingue los elementos naturales de los espacios históricos respecto de los generados por las acciones humanas.</p> <p>Analiza los cambios espaciales resultantes de decisiones políticas y los conflictos que éstas generan.</p> <p>Describe rasgos espaciales y evalúa las causas de problemas ecológicos provocados por las acciones humanas.</p>	<p>Valora los fundamentos político-ideológicos que condicionan cambios en el espacio.</p> <p>Evalúa críticamente la conflictividad generada por determinaciones políticas en torno a la problemática espacial (por ejemplo, construcción de rutas, establecimientos mineros, fabriles, cercado de campos, etcétera).</p>	<p>Evalúa problemas ecológicos en su complejidad social y propone alternativas tendientes al equilibrio ecológico sustentable.</p> <p>Analiza críticamente programas de estudio, a fin de comprobar las ideas de espacio que predominan y proponer alternativas.</p> <p>Propone estrategias de enseñanza desde la perspectiva interactiva, destacando el carácter socio-histórico del espacio ocupado, sus cambios y continuidades.</p> <p>Ensayo, en clases a su cargo, investigaciones sobre representaciones espaciales de los alumnos y elabora propuestas para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica en la que el espacio se define como producto histórico.</p>
<p>Explicar e interpretar mapas históricos en forma crítica, evitando anacronismos e identificando prejuicios e ideologías que los fundamentan.</p>	<p>Utiliza la terminología básica de las representaciones cartográficas.</p> <p>Demuestra pericia en el manejo de fuentes cartográficas de nueva generación y en las técnicas de su construcción.</p>	<p>Conoce y comprende mapas históricos, sus transformaciones a lo largo del tiempo y las condiciones que las generaron.</p> <p>Demuestra que todo mapa implica una esquematización de sistemas complejos que experimentan cambios y continuidades.</p>	<p>Identifica los tipos de mapas y habilidades cartográficas que se plantean como objetos de enseñanza.</p> <p>Elabora guías para la observación y el análisis de mapas históricos y el desarrollo de habilidades cartográficas.</p> <p>Propone proyectos didácticos sobre los usos ideológicos de mapas y planos.</p>
<p>Reconocer y analizar articulaciones, unidad y diversidad en procesos históricos universales, americanos, argentinos, regionales y</p>	<p>Sintetiza aspectos de la historia de la humanidad y sus interconexiones.</p>	<p>Elabora exposiciones orales y escritas en torno a las características, problemas y conexiones de la historia regional/local.</p>	<p>Elabora secuencias didácticas que evidencien las articulaciones entre la historia mundial, latinoamericana, argentina y regional,</p>

<b>Metas</b>		<b>Lo temporal y lo espacial Descriptor del alcance de la comprensión</b>		
<b>El alumno de profesorado debe comprender</b>	<b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b>	<b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b>	<b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b>	
<p>locales.</p>	<p>Diferencia vías de transformación económica a partir del desarrollo de la Revolución Industrial inglesa en el siglo XVIII y de la emergencia del capitalismo.</p> <p>Analiza la conformación del conjunto económico capitalista basado en relaciones asimétricas.</p> <p>Caracteriza la unidad y diversidad de la historia mundial, latinoamericana y argentina.</p>	<p>Evalúa su proceso formativo inicial en cuanto al aprendizaje de contenidos de historia general, latinoamericana, argentina y regional/local.</p> <p>Caracteriza las vinculaciones y la conflictividad entre sociedades nacionales, mundiales y locales.</p> <p>Analiza y expone las relaciones asimétricas que caracterizan al mundo capitalista, incluyendo la etapa actual "globalizada" y su impacto en el entorno regional/local.</p>	<p>en base a estudios de casos y simulaciones.</p> <p>Propone diseños curriculares integrados por procesos históricos generales/universales, latinoamericanos/argentinos y regionales/locales.</p> <p>Acerca producciones historiográficas actuales a contextos de aprendizaje escolar, proponiendo actividades interactivas.</p> <p>Identifica textos culturales significativos para comprender las distintas épocas; reflexiona acerca de la pluralidad de significados en climas político-culturales y sus claves ideológicas en sociedades y períodos históricos.</p>	

## Bibliografía dimensión temporo-espacial

- ARÓSTEGUI, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- GUREVICH, R. (1998). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En B.AISENBERG y S.ALDEROQUI (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- HARLEY, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas*. México: Fondo de cultura económica.
- HOBSBAWM, E. (2002). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- LEVI, G. (1990). *La Herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Sobre microhistoria*. Buenos Aires: Biblos.
- PAGÈS, J. (1997). El tiempo histórico. En P.Benejam y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.
- PÉREZ HERRERO, P. (comp.) (1991). *Región e Historia en México (1700-1850)*. México: Instituto José María Luis Mora.
- RICOEUR, P. (1987). *Tiempo y Narración*. Madrid: Cristiandad.
- RUIZ TORRES, P.(1994). *El tiempo histórico. Eutopías 2da. época*. Documentos de trabajo N° 71. Valencia: Universidad de Valencia.
- SANTOS, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Calpe.
- SERNA, J. y PONS, A. (1999). El historiador como autor. Exitos y fracasos de la microhistoria. *Prohistoria. Debates y combates por la Historia que viene*, 3 (3), pp. 37-259.
- VAN YOUNG, E. (1991). Haciendo Historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas. En PÉREZ HERRERO (comp.), *Región e Historia en México (1700-1850)*. México: Instituto José María Luis Mora.

# Núcleo III: La sociedad como trama de relaciones complejas

Ratificamos la importancia de los enfoques que se proponen la reconstrucción de la realidad histórica en su totalidad y distinguen diversas dimensiones, sus especificidades, ritmos y articulaciones, sin establecer determinismos rígidos o unidireccionales.

Entendemos que la sociedad se constituye a partir de una multiplicidad de relaciones, cuyo punto de partida se encuentra en los vínculos que establecen los seres humanos para lograr la satisfacción de sus necesidades materiales y simbólicas. Esto implica relacionarse entre sí con el fin de generar estrategias que posibiliten el desarrollo de los grupos mediante experiencias significativas en la medida en que otorgan sentido a sus distintas acciones y actividades.

Las sociedades son entendidas, pues, como una trama de relaciones construidas históricamente en la que podemos distinguir distintas dimensiones: la económica, la social, la política y la cultural. Consideramos que se integran en un proceso general, se articulan mediante nexos complejos y dan cuenta de la realidad histórica como una totalidad. Si bien cada una es dependiente de las demás, tiene un impulso propio que nos revela una duración relativamente autónoma, lo que hace necesario estudiar, dentro de tal globalidad, el desarrollo de cada dimensión en sus diacronías y sincronías. Rescatamos, a la vez, la necesidad de atender a los conflictos y las contradicciones, o sea a lo procesual que destaca cambios y continuidades, subrayando, asimismo, la capacidad creativa de los seres humanos. Proponemos, entonces, abordar el conflicto y las conexiones entre estructuras, procesos y experiencias, recurriendo tanto a métodos hermenéuticos como analíticos para reconstruir la historia de las sociedades en toda su complejidad.

En la dimensión económica, las relaciones que se generan posibilitan la subsistencia y la reproducción social, por lo que las actividades económicas se ciernen en torno a la producción y distribución de bienes, servicios e insumos. Se realizan a través del trabajo, para el que es necesaria la mano de obra, los recursos

naturales y la tecnología, así como también la organización social de la producción, la distribución y el consumo. En este plano el trabajo adquiere un papel destacado y relevante, ya que constituye el punto de articulación con la dimensión social.

En la dimensión social, las relaciones que se configuran en organizaciones, redes, etc. nos permiten identificar a los distintos actores sociales y las maneras en las que se expresan los conflictos. Estos son inherentes a las relaciones sociales ya que existen intereses divergentes, motivados por la escasez de recursos, ingresos o empleos, por la aplicación de normas consideradas injustas, o porque implican disputas más profundas, como las que surgen de los cuestionamientos al orden establecido. Los modos de expresión de las luchas sociales pueden ser muy diferentes y conllevar distintos grados de conflictividad.

En la dimensión política se implican relaciones de poder en tanto que las luchas por el mismo entre los diferentes grupos sociales dan cuenta de un determinado sistema de dominación, mediante el ejercicio de la coerción o la construcción del consenso; y de un determinado proceso de toma de decisiones. En esta dimensión aparecen las disputas por el orden social —por mantenerlo o transformarlo—, el poder político, las formas de organización institucional, etcétera.

En la dimensión cultural se construyen los significados que hacen vivibles todas las relaciones sociales, en la medida que les otorgan sentido a partir de un conjunto de normas, creencias, saberes, ideas y sistemas de valores. Estos se expresan en pensamientos sistemáticos como la ciencia, así como también en expresiones religiosas y artísticas muy diversas, que muchas veces adoptan formas contradictorias.

## Lo económico

### Algunas definiciones

La dimensión económica está constituida por una red de relaciones cuyo objetivo es asegurar la satisfacción de las necesidades materiales y la reproducción social. De este modo, la economía, como afirma Polanyi (1994, p. 104), puede definirse como “el proceso institucionalizado de interacción que sirve a la satisfacción de necesidades materiales, [y] forma parte vital de toda sociedad humana”.

Este planteo reconoce, por una parte, la condición del hombre como parte de la naturaleza, cuya materialidad reside tanto en el tipo de necesidades como en el carácter tangible y empírico de los satisfactores de las mismas. Pero, a la vez, es necesario incluir la dimensión simbólica, constitutiva de lo humano que se plasma en la cultura y que se expresa o manifiesta en y a través de la experiencia social. Esta implica el intercambio entre individuos que le otorgan sentido a dicha red de relaciones.

Cabe aclarar aquí que los modos de abordaje de lo económico suscitan debates en la medida en que se pueden distinguir miradas divergentes<sup>5</sup> acerca del mismo. La mirada<sup>6</sup> desde la cual se sostiene esta propuesta es relacional, implica el reconocimiento de distintas esferas en lo económico (producción, distribución, cambio, consumo) y holística, en la medida que indaga, a la vez también la unidad que se configura en las diversas formas de subsistencia de dichas relaciones.

La producción es la parte del proceso en que se elaboran bienes adecuados para la satisfacción de necesidades materiales, y las formas que esta adquiere son muy diversas a lo largo de la historia. En esta esfera se reconocen diferentes

<sup>5</sup> Entre las diversas miradas se encuentra la formalista, (Escuela Neoclásica y autores como Burling, Knights), que hace foco en una economía de los medios, que supone un tipo de acción, la racional con respecto a fines, y plantea como nodal la relación sujetos-medios-fines, es decir, que selecciona los medios menos costosos para obtener los bienes para la subsistencia. Las ideas claves son la maximización de beneficios y minimización de costos. La substantiva, que subraya el carácter del hombre como dependiente de la naturaleza y de los otros hombres para su sustento, por lo cual la economía sería el conjunto de procesos que hacen posible la subsistencia de manera institucionalizada. Esta última teoría reconoce múltiples corrientes y autores, entre ellos Polanyi.

<sup>6</sup> Esta mirada está construida desde los aportes de los Annales y, la materialista, desde las disciplinas que abordan lo económico: la historia, la antropología, etcétera. Entre sus autores más destacados se pueden citar Godelier, Kula, Meillassoux, Sahlins, Bloch, Duby.

procesos productivos, primarios, secundarios y terciarios. El sector primario es aquel que produce materia prima a través de la explotación directa de la naturaleza, agricultura, ganadería y minería. El sector secundario es el que se encarga de transformar las materias primas en bienes manufacturados. Y, finalmente, el sector terciario está orientado a la producción de servicios.

En la producción adquiere un papel destacado y relevante el trabajo, ya que constituye una articulación entre las diferentes dimensiones del entramado social, e implica una vinculación entre sociedad y naturaleza.

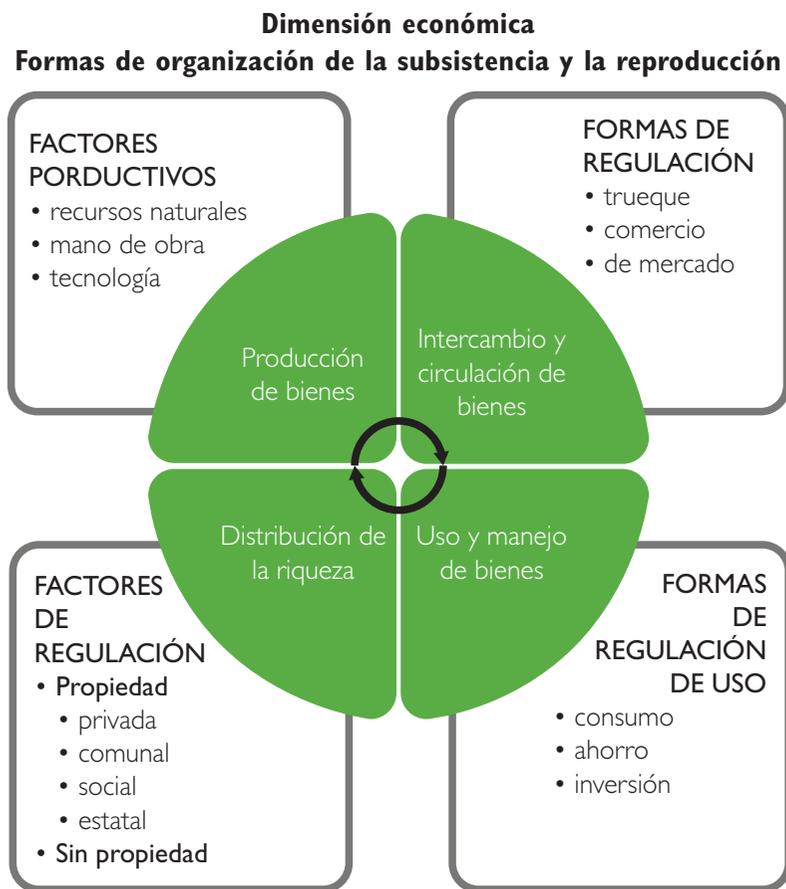
Seguimos la concepción de trabajo de Willis, quien plantea que “el trabajo consiste en la capacidad humana de actuar sobre la naturaleza mediante el uso de herramientas, con el fin de producir bienes para la satisfacción de necesidades y para la reproducción de la vida. El trabajo es una actividad humana que no ha dejado de sufrir todo tipo de cambios a lo largo de la historia, que adopta formas y adquiere sentidos específicos en distintas clases de sociedades. Los procesos a través de los cuales llega a entenderse subjetivamente y a aplicarse objetivamente la fuerza de trabajo y sus interrelaciones tienen un significado profundo para el tipo de sociedad que surge de ellos, así como para la propia naturaleza y formación de sus clases. Estos procesos contribuyen a la construcción tanto de las identidades de los sujetos particulares como de las formas distintivas de clase en el nivel cultural y simbólico, así como en el nivel estructural y económico” (1988, p. 12).

La posibilidad de satisfacción, entonces, está sujeta a las interrelaciones de los seres humanos entre sí; de este modo, el cambio o intercambio está constituido por las formas de circulación de la producción social. El consumo, a su vez, como parte del proceso de producción, se refiere a los modos de uso y manejo de los bienes, y está socialmente pautado. La distribución, es una esfera que implica un doble juego de apropiación, de medios y bienes, que se sustenta en criterios sociales. Estos procesos constituyen las relaciones asimétricas, que son fuente de conflictos y se manifiestan de maneras muy diversas a lo largo de la historia.

Sin embargo, la clave para la comprensión de esta dimensión no está en bajar cada una de estas esferas por separado, sino, por el contrario, considerarla de manera interrelacionada, en una unidad. Y, para ello, se hace necesario

identificar y precisar; como dice Trincherro (1992, p. 98), “la conexión orgánica de las relaciones económicas”. Esto significa desentrañar las relaciones implicadas en los procesos de trabajo y formas de reproducción de la vida a partir de la reconstrucción de procesos de producción, circulación, distribución y consumo. De esta manera se podrá visibilizar la heterogeneidad y especificidad que los procesos económicos adquieren en su conjunto, al darle cierta unidad a las diversas formas de subsistencia que las sociedades han construido. Es decir, dar cuenta del modo singular y específico que la institucionalización de las relaciones ha configurado para el sostenimiento material de las sociedades en un período y espacio determinados.

### Esquema dimensión económica



### Preguntas

Pregunta general

- ¿Cómo resuelven los seres humanos la satisfacción de sus necesidades materiales?

Más preguntas

- ¿Cuáles son las formas de relación entre sociedad y naturaleza?
- ¿Cómo se organiza y divide el trabajo?
- ¿De qué formas se organiza la producción de bienes?
- ¿Cuáles son las formas de intercambio y circulación de bienes?
- ¿Cómo se distribuye la riqueza?
- ¿Cómo se constituyen y desenvuelven las relaciones sociales a partir de la producción, intercambio-circulación, consumo y distribución de bienes?
- ¿Cuáles son las actividades económicas que definen una economía?

### Objetivos/metás de comprensión en torno a lo económico

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias- se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis, etc.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicos; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reflexionar acerca de los distintos y múltiples modos en los que las sociedades resuelven la satisfacción material de las necesidades a partir de la transformación, producción, intercambio, distribución y consumo o uso y manejo de los bienes para reconocer la diversidad como una dimensión constitutiva de lo social.

- Analizar y comparar los diferentes modos de apropiación del espacio, tales como nomadismo y sedentarismo, que se constituyen en notas distintivas de las sociedades prístinas.
- Explicar los procesos de conformación de las formas diferenciadas de apropiación del espacio a lo largo del tiempo.
- Analizar, comparar y explicar las economías agrarias en sociedades tributarias, a partir del modo en que la producción transforma las relaciones sociales.
- Analizar, comparar y explicar las economías agrarias en sociedades esclavistas a partir de la identificación de las nuevas relaciones sociales emergentes.
- Analizar, comparar y explicar las economías agrarias en sociedades serviles de la Europa Feudal, reconociendo cambios y continuidades en las relaciones sociales.
- Explicar los cambios y continuidades en Europa a partir de la crisis del siglo XIV, destacando los modos en que se produce la transformación de la economía agraria mercantil en una economía agraria manufacturera.
- Analizar y comparar la economía colonial, identificando el nuevo uso y manejo de los recursos naturales, la resignificación de los sistemas de trabajo y su impacto en la población.
- Interpretar la relación entre industrialización y capitalismo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII.
- Explicar los cambios y continuidades en el proceso de consolidación del capitalismo y la configuración de un nuevo orden mundial a partir de la ampliación de las relaciones capitalistas en la segunda mitad del siglo XIX.
- Analizar, comparar y explicar las crisis y tensiones en el capitalismo, del capitalismo liberal al capitalismo intervencionista, a lo largo del siglo XX.
- Reconocer, analizar y argumentar los cambios y continuidades en la reestructuración del capitalismo a escala mundial, incluyendo semejanzas y diferencias entre áreas centrales y periféricas.

- Confrontar las distintas interpretaciones y argumentaciones acerca de los procesos históricos que son objeto estudio.
- Comunicar con claridad y rigurosidad los procesos históricos, utilizando diferentes marcos de referencia y el lenguaje adecuado para la presentación de los mismos.

### **Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo económico**

Para analizar y comparar los diferentes modos de apropiación del espacio, nomadismo y sedentarismo, que se constituyen en notas distintivas de las sociedades prístinas, el estudiante debería realizar:

- El análisis de las estrategias de subsistencia de los distintos grupos humanos a partir de la identificación de la forma dominante de satisfacción material de necesidades, especialmente las formas de obtención de alimentos y las condiciones que las posibilitan.
- La comparación de los distintos modos de resolver los problemas de subsistencia a partir del reconocimiento de la relación sociedad-naturaleza y la importancia del trabajo (relaciones y formas de organización entre los grupos y sectores sociales).
- El análisis y comparación de las distintas perspectivas teóricas acerca de los cambios y continuidades en la relación sociedad–naturaleza.
- El análisis, comparación y explicación de las distintas maneras de apropiación social del espacio a partir del reconocimiento de la producción, el intercambio y el uso y manejo de los recursos disponibles en los casos estudiados.
- El reconocimiento de sincronía y diacronía entre los casos estudiados que posibiliten la elaboración de periodizaciones locales, regionales y mundiales.
- El análisis y vinculación de información pertinente, proveniente de diversas fuentes.
- La sistematización y fundamentación de la información y sus interpretaciones, para contrastar con otros estudios sobre las mismas fuentes y materiales.

- La elaboración y fundamentación de las relaciones y la formulación de generalizaciones referidas al campo de estudio en cuestión.

Para interpretar en base a claves teóricas la relación entre la industrialización y capitalismo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el estudiante debería realizar:

- La identificación, secuenciación, localización y análisis de hechos y fenómenos que constituyen a la industrialización como un proceso de cambio estructural.
- El análisis de las condiciones que posibilitan la industrialización, según diversas perspectivas historiográficas.
- La comparación, evaluación y relación de la información ofrecida por distintos tipos de fuentes cuantitativas y cualitativas para el análisis de

variables económicas que permiten considerar el proceso de industrialización como cambio estructural.

- La periodización del proceso de industrialización, considerando las crisis y transformaciones de la economía industrial.
- El análisis de las características singulares del proceso de industrialización y consolidación del capitalismo, sus relaciones fundamentales con las formas de organización entre los grupos sociales, con el régimen de acumulación y los modos de regulación de este último.
- El análisis y contrastación de los procesos de industrialización mediante estudios de caso, en Europa y los Estados Unidos.
- El análisis y confrontación de las miradas teóricas acerca de los procesos de industrialización, a través de estudios de caso en Europa y Estados Unidos.

### Mapas de progreso en torno a lo económico

Metas			
Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo económico			
Descriptor del alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reflexionar acerca de los diversos modos con que las sociedades resuelven la satisfacción material de las necesidades a partir de la transformación, producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes, para reconocer la diversidad como una dimensión constitutiva de lo social.	<p>Conoce los diversos modos en el que las sociedades resuelven históricamente la satisfacción de las necesidades materiales, a partir de la transformación, producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes.</p> <p>Analiza las claves sustantivas que otorgan singularidad al proceso de satisfacción de necesidades materiales en las sociedades estudiadas.</p> <p>Explica las articulaciones entre la producción, intercambio, distribución, consumo y</p>	<p>Argumenta y debate, a partir de distintas interpretaciones historiográficas, los diversos modos en el que las sociedades resuelven históricamente la satisfacción de las necesidades materiales.</p> <p>Define con precisión las nociones referidas a la producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes, y las contextualiza como categorías de análisis de otros casos.</p> <p>Se posiciona frente a los diversos análisis realizados.</p>	<p>Organiza secuencias didácticas para enseñar los modos en el que las sociedades resuelven la satisfacción de las necesidades materiales, analizando casos en los que se ponen de manifiesto las nociones temporales.</p> <p>Selecciona y secuencia actividades para que los estudiantes puedan analizar casos que utilicen las categorías estudiadas en nuevos contextos.</p> <p>Selecciona y diseña actividades que estimulen la reflexión para superar la concepción</p>

<b>Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo económico</b> <b>Descriptor de alcance de la comprensión</b>			
<b>Metas</b> <b>El alumno de profesorado debe comprender</b>	<b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b>	<b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b>	<b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b>
<p>Analizar la economía colonial a partir de la identificación del nuevo uso y manejo de los recursos naturales, de la resignificación de los sistemas de trabajo y del impacto de los mismos en la población.</p>	<p>manejo de los bienes para cada una de las sociedades trabajadas.</p> <p>Reconoce la dinámica de los procesos de satisfacción de las necesidades materiales, e identifica sus cambios y continuidades.</p>		<p>estática y parcializada de la noción de satisfacción de las necesidades materiales.</p> <p>Diseña instrumentos de evaluación del proceso didáctico; evalúa por escrito y oralmente la comprensión de los conceptos y relaciones estudiadas.</p>
	<p>Analiza las formas de organización económica en el orden colonial en América, diferenciando las modalidades específicas de cada una de sus regiones.</p> <p>Explica las articulaciones entre producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes para cada una de las economías coloniales, analizadas a escala local y mundial.</p> <p>Reconoce cambios y continuidades en las economías coloniales.</p> <p>Compara las economías de los sistemas de dominación colonial en América, precisando semejanzas y diferencias a partir de: actividades económicas principales; posesión de tierras, obtención de la mano de obra, formas de organización del trabajo, sistemas comerciales, modos de extracción de la riqueza de las colonias.</p>	<p>Reconoce y comprende la complejidad de las distintas configuraciones de las economías coloniales.</p> <p>Reconoce y diferencia las distintas interpretaciones acerca de la configuración de las economías en los sistemas de dominación colonial en América.</p> <p>Explica las razones por las cuales, a pesar de las diferencias entre los distintos modos de extracción de riqueza de las colonias, todos ellos se inscriben en el proceso de conformación del sistema capitalista.</p> <p>Define con precisión las relaciones de dominación que implica una economía colonial; reconoce y constituye categorías de análisis para casos no americanos.</p>	<p>Gestiona situaciones de enseñanza, a partir de su lugar de mediador; promoviendo situaciones de aprendizaje que involucren distintos momentos y técnicas (argumentación, validación, debate colectivo, puesta en común, devolución, etcétera).</p> <p>Diseña actividades para que los alumnos tomen conciencia de la multiperspectividad existente en los procesos sociales.</p> <p>Promueve situaciones didácticas basadas en la resolución de problemas que planteen la complejidad del proceso de dominación colonial económica.</p> <p>Formula actividades referidas a la búsqueda, sistematización y comunicación de datos a partir de la información de diversas fuentes.</p> <p>Desarrolla estudios de casos (por ejemplo, sobre la encomienda en América) apelando a diversas interpretaciones y facilitando los debates y la comunicación de conclusiones en forma oral y escrita.</p>

## Lo social

### Algunas definiciones

El espacio social, como forma de organización de las relaciones sociales, es un campo de construcción histórica, cuya configuración y comprensión fueron cambiando a través del tiempo. Las tramas de relaciones sociales que se construyeron en cada sociedad dieron sentido a formas de organización humana en las que fueron desarrollándose relaciones de dominación/hegemonía, conflictivas, asimétricas, instituidas, a partir de la disponibilidad y distribución de bienes materiales y simbólicos.

En esta dimensión, abordamos la diversidad de acciones de sus miembros como actores, sujetos o agentes de procesos históricos complejos, coherentes y, a la vez, contradictorios<sup>7</sup>.

Para Pierre Bourdieu toda teoría del universo social “debe integrar en su sistema explicativo la representación que los agentes se hacen del mundo social y, más precisamente, la contribución que aportan a la construcción de la visión de este mundo, y, por ello, a la construcción misma de este mundo. [...] El espacio social, en efecto, no es solamente un objeto de percepción dentro del cual los individuos o las instituciones estén caracterizadas de manera fija por la combinación de un cierto número de propiedades y por la ocupación de una posición determinada dentro de un sistema de clasificación; es también un juego de luchas entre los agentes por imponer su construcción y su representación del mundo social, sus categorías de percepción y de clasificación, y por ello por actuar en el mundo social.” (Bourdieu, 1985: 2). Indagar sobre la sociedad y las relaciones sociales implica pensar en el otro, ese “otro” que interactúa y se constituye como agente individual y colectivo, que está en construcción y reconstrucción permanente en las diferentes sociedades históricas. Mirar, por ejemplo, las relaciones jurídicas y de clase, pero además, “enmarcarlas en otras relaciones verticales que las atraviesan, familiares o parentales” (Devoto, 1995, p. 93).

La sociedad se analiza desde su dinámica, y las relaciones que construyen los sujetos se vinculan con el lugar que ocupan, sus intereses y representaciones. En este juego de relaciones, la disputa y el conflicto están presentes en todas las sociedades históricas. Los procesos de enseñanza de la historia deberían aportar a la comprensión de la red de relaciones que constituye la trama de la vida social e involucra a los individuos, los grupos, las clases y produce efectos sobre la conciencia individual.

En el entramado social, las formas de organización a través del tiempo no se refieren solo a la relación entre el individuo y el grupo “como a formas más extensas y complejas de dominación colectiva –de un grupo sobre otros grupos– basadas en algún tipo de legitimación de la desigualdad: la raza, el género, la casta, el estamento o la clase” (Fontana, 1999, p. 167).

Para nombrar a los grupos sociales y sus diferencias, algunos autores usan el término “clase”, cuyas definiciones son diversas. Marx explicitó las relaciones sociales en términos de relaciones de producción, de división del trabajo y de la evolución de las fuerzas productivas sociales. En este sentido, interpretó a la clase social en vinculación con los modos de producción (esclavitud, feudalismo, capitalismo) y marcó la existencia de clases dominadas y clases dominantes.

Edward Thompson define a las clases de la siguiente manera: “por clase, entiendo un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados, tanto por lo que se refiere a la materia prima de la experiencia, como a la conciencia. Y subrayo que se trata de un fenómeno histórico. No veo a la clase como una estructura, ni siquiera como una categoría sino como algo que tiene lugar de hecho, y se puede demostrar que ha ocurrido, en las relaciones humanas. La clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes heredadas o compartidas, sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a) los suyos.” (Thompson, citado por Fontana, 1999).

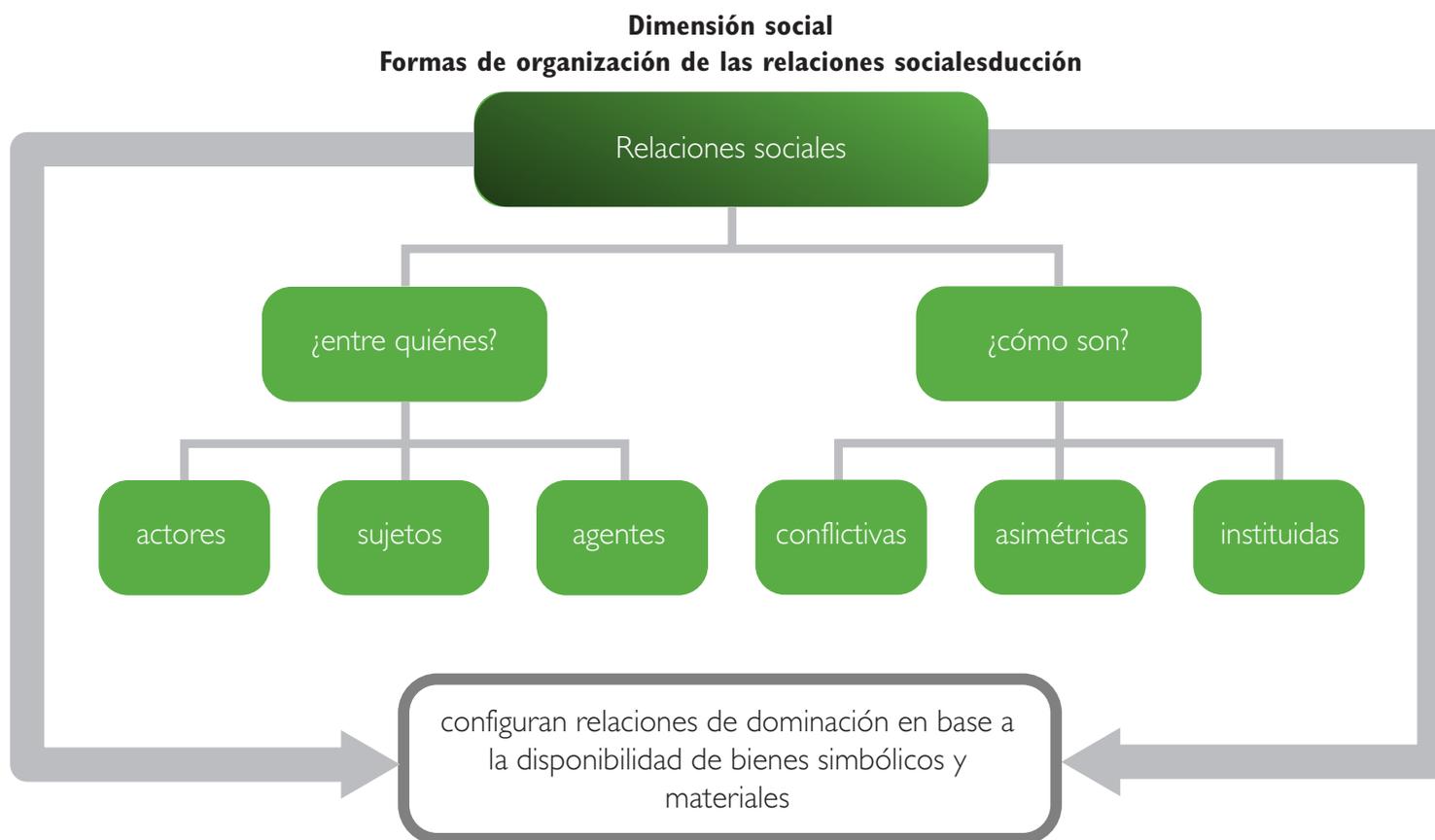
Por su parte, Max Weber sostuvo la perspectiva de la estratificación social y diferenció tres variables de análisis: el poder económico (clases), el poder político (partidos) y el honor social (estratificación en estamentos).

<sup>7</sup> Reconocemos en las tres denominaciones la capacidad creativa de los seres humanos en el marco de ciertas condiciones, aunque es necesario advertir que pertenecen a marcos analíticos distintos dentro del pensamiento social.

En el análisis de los grupos sociales es importante tener en cuenta los enfoques recientes que evidencian las limitaciones de los criterios unidimensionales y clasificatorios sobre la base de lo socio-económico y de categorías predefinidas que explicaban la estratificación y la jerarquía social. Los nuevos enfoques, en cambio, asumen las múltiples variables (de género, étnicas, edad, lugar, actividad, educación, etc.) que definen la pertenencia a un grupo social y las formas

identitarias de los seres humanos; estudian las redes de vínculos entre individuos; distinguen grupos formales e informales, sus cambios y continuidades y, asimismo, las prácticas que permiten captar a los grupos. Desde estos aportes, podemos reflexionar sobre la diversidad de los grupos y de las identidades que se construyen socio-históricamente, y apelar a perspectivas relacionales y contextualizadas (en tiempos y espacios) para el análisis de lo social.

### Esquema dimensión social



## Preguntas

### Pregunta general

- ¿Cómo se construyen las relaciones sociales? ¿Entre quiénes y cómo son?

### Más preguntas

- ¿Cómo se definen las posiciones sociales?
- ¿Cómo, en cada sociedad, los sujetos sociales se agrupan conforme a sus deseos, intereses, percepciones, representaciones? ¿Cómo se diferencian unos de otros y por qué?
- ¿Cuáles son los criterios de diferenciación y dominación social?
- ¿Cómo se legitiman los privilegios sociales?
- ¿Cómo se construyen las relaciones de inclusión y de exclusión?
- ¿De qué modo se genera la conflictividad social y cómo se manifiesta?
- ¿Qué vínculos pueden establecerse entre la dimensión social y otras dimensiones que abarquen lo político, lo económico y lo cultural?

## Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo social

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias-, se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis, etcétera.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina, sus marcos y estrategias metodológicas, sus propósitos y los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Comprender las formas en que las sociedades a través del tiempo organizan el espacio social, configurando una trama conflictiva, asimétrica e instituida de relaciones sociales.
- Analizar las relaciones y configuraciones sociales en sociedades nómades

y sedentarias; rurales, urbanas, industriales; e identificar sus criterios de agrupamiento y los discursos que las legitiman.

- Reconocer los sectores incluidos y excluidos en las diferentes sociedades de acuerdo con las bases materiales de la producción y distribución del excedente económico, en diferentes procesos históricos.
- Analizar la conflictividad social y sus manifestaciones materiales y simbólicas en contextos diversos.
- Comprender las relaciones sociales como extensas y complejas, horizontales y verticales, desde perspectivas que abarquen tanto lo macro como lo micro.
- Identificar los sectores sociales protagonistas de los procesos históricos, sus percepciones, representaciones e intereses que los movilizaron.
- Relacionar las interacciones entre la dimensión social y las dimensiones de la realidad histórica.
- Elaborar periodizaciones diversas tomando como eje la dimensión social.
- Desarrollar argumentos que den cuenta de las formas de organización de las relaciones sociales desde una mirada estática y dinámica.
- Elaborar hipótesis acerca de los debates contemporáneos sobre las nociones de la dimensión social.
- Relevar las fuentes disponibles para la explicación de temáticas referidas a lo social.
- Analizar fuentes iconográficas que ponen en evidencia los agrupamientos sociales, identificando sus rasgos y atributos.

## Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo social

A modo de ejemplo respecto de la periodización de Luis Alberto Romero para la historia del mundo occidental (citada en la página 88):

- Analizar la organización del espacio social en las sociedades nómades y en la antigüedad, configuradas como una trama conflictiva, asimétrica e

instituida de relaciones sociales.

- Reconocer la organización diferencial de las relaciones sociales durante el Medioevo en base a las formas de la producción agraria y a la disponibilidad de recursos simbólicos y materiales.
- Caracterizar los principios que legitiman la conquista de los territorios americanos y los criterios de diferenciación de los grupos sociales.
- Comprender la compleja trama de relaciones de la modernidad que subyace a la conformación de los estados nacionales.
- Identificar los actores sociales en el ciclo revolucionario inglés y francés de fines del siglo XVIII, la posición social que ocuparon y la compleja trama de relaciones sociales que produjeron.
- Reconocer las relaciones de inclusión y exclusión generadas por la implementación del sistema capitalista y los conflictos sociales que suscitan los grupos de excluidos reclamando por sus derechos.
- Analizar los nuevos criterios de legitimación de las desigualdades a partir del discurso neoliberal, la aparición de los nuevos grupos sociales, y las instituciones no gubernamentales que los nuclea.

En América Latina y Argentina:

- Identificar los sectores sociales que protagonizan los movimientos por la independencia americana, identificando las percepciones, representaciones e intereses que los movilizan.
- Explicar las nociones de “otros” y “nosotros” que sostienen los discursos y las prácticas políticas de los gobiernos conservadores a partir de 1880, reconociendo los cambios socio-políticos demandados por los nuevos grupos sociales que dieron origen a la democracia pluralista.
- Caracterizar los conflictos sociales que originan la violencia política en Latinoamérica y los grupos sociales intervinientes en las movilizaciones sociales de las décadas del sesenta y setenta.
- Interpretar los criterios de diferenciación utilizados por las dictaduras mili-

tares latinoamericanas para llevar a cabo el plan de exterminio de sectores sociales considerados opositores al sistema.

- Analizar los principios igualitarios de conformación de lo social sostenidos en los discursos políticos de los gobiernos democráticos post-dictatoriales.

## Mapas de progreso en torno a lo social

<p><b>Metas</b></p> <p><b>El alumno de profesorado debe comprender</b></p>	<p><b>Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo social</b></p> <p><b>Descriptor de alcance de la comprensión</b></p>		
	<p><b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b></p>	<p><b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b></p>	<p><b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b></p>
<p>Reconocer y analizar los diversos discursos que legitimaron formas desiguales de dominación colectiva: género, diferencias físicas, formas de agrupamiento (casta, estamento, clase).</p>	<p>Identifica los discursos que legitiman las relaciones sociales para comprender sus lógicas de agrupamiento.</p> <p>Diferencia los conceptos de clase, estamento, casta.</p> <p>Reconoce cómo se construyen las relaciones de inclusión y de exclusión, en las diferentes sociedades históricas.</p> <p>Describe la situación y las características de los sujetos sociales de acuerdo con formas de organización humana, atendiendo a las más complejas que organizan la desigualdad social entre grupos (por ejemplo, raza, género, estamento, clase), y utilizando el vocabulario propio de los estudios históricos.</p>	<p>Explica discursos que han legitimado, a través de la historia, las desigualdades sociales. Brinda ejemplos.</p> <p>Demuestra la relación entre la dimensión social y las otras dimensiones de la realidad histórica mediante ejemplos que den cuenta de sus articulaciones.</p> <p>Identifica diferentes periodizaciones sobre el tema, tomando como eje los movimientos sociales.</p> <p>Dispone de marcos teóricos adecuados para la elaboración de reseñas críticas de bibliografía orientada al análisis social.</p> <p>Explica las percepciones e intereses de los sujetos históricos en sus marcos de relaciones sociales.</p> <p>Interpreta los conceptos sociales desde marcos teóricos del campo disciplinar.</p>	<p>Ensayo proyectos de enseñanza que vinculen conceptos que caractericen agrupamientos sociales con procesos históricos</p> <p>Proyecta análisis de fuentes a través de las cuales puedan caracterizarse modos de vida de los sujetos históricos.</p> <p>Diseña instrumentos de evaluación de los procesos didácticos y sus resultados; evalúa por escrito y oralmente la comprensión de los conceptos y de las relaciones estudiadas.</p> <p>Elabora materiales para desarrollar procesos de estudio rigurosos y didácticamente organizados, adecuados a cada nivel y características del grupo de alumnos.</p>
<p>Comprender el proceso social que explica la instauración del populismo en América latina y las percepciones de inclusión y exclusión que lo sostuvieron.</p>	<p>Comprende y explica las características del populismo y su relación con el modelo de sustitución de importaciones.</p> <p>Distingue la conformación de diferentes grupos sociales en relación con el modelo económico establecido.</p>	<p>Explica en profundidad la instauración del populismo como forma de gobierno en estados latinoamericanos, identificando la complejidad de la trama de relaciones sociales que lo sostienen.</p>	<p>Diseña proyectos didácticos sobre las sociedades populistas, incorporando bibliografía actualizada y fuentes de diverso tipo.</p> <p>Selecciona bibliografía referida a los populismos latinoamericanos y elaborar mapas</p>

<b>Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo social</b> <b>Descriptor de alcance de la comprensión</b>			
<b>Metas</b> <b>El alumno de profesorado debe comprender</b>	<b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b>	<b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b>	<b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b>
	Identifica discursos que sostienen la inclusión de grupos sociales emergentes del proceso económico.	Analiza las percepciones e intereses de los grupos que adhieren a los líderes populistas en las sociedades latinoamericanas y las formas discursivas que los vinculan.  Explica cómo el populismo canaliza las demandas de los sectores sociales postergados y en qué medida los incluye en el modelo de sustitución de importaciones.	conceptuales sobre sus aspectos comunes y sus diferencias, utilizándolos como recursos didácticos.  Propone búsquedas bibliográficas, debates y elaboración de informes en torno a las distintas miradas sobre los populismos latinoamericanos.  Presenta trabajos de investigación sobre la enseñanza de la Historia en seminarios, congresos, reuniones institucionales, etcétera.
Explicar e interpretar las nociones de privilegiados y no privilegiados, incluidos y excluidos, "nosotros" y "otros", en torno a las relaciones sociales a través del tiempo.	Respecto al Antiguo Régimen: <ul style="list-style-type: none"> <li>Describe las características de las sociedades estamentales.</li> <li>Explica el concepto de privilegio y el de corporación.</li> <li>Distingue el concepto de privilegio del concepto de derechos naturales.</li> <li>Fundamenta la existencia de privilegiados y no privilegiados (en términos fiscales y honoríficos), apelando a ejemplos como el de Francia.</li> <li>Explica las tensiones y contradicciones sociales al interior de cada estamento y entre ellos.</li> <li>Organiza exposiciones sobre la crisis</li> </ul>	Elabora reseñas de bibliografía clásica y actual sobre el Antiguo Régimen.  Explica polémicas historiográficas en torno a la crisis del Antiguo Régimen.  Reconoce cambios y continuidades entre las sociedades del período y las que emergen a partir de la Revolución Francesa, fundadas en los derechos naturales del hombre y el ciudadano.  Interpreta la crisis del Antiguo Régimen en clave de dimensión social.  Escribe informes y textos acordes con las características básicas del registro y el vocabulario histórico específico.	Diseña actividades que faciliten la comprensión de conceptos históricos e identifica las teorías historiográficas que los utilizan.  Organiza propuestas a partir de fuentes iconográficas que permitan identificar características, percepciones y modos de vida de los estamentos sociales del Antiguo Régimen.  Evalúa la potencialidad educativa de las dramatizaciones para marcar las diferencias entre privilegiados y no privilegiados del Antiguo Régimen.  Diseña actividades contextualizadas que permitan resolver problemas, interpretar gráficos, evaluar producciones historiográficas, utilizar TIC para exponer resultados.

Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo social			
Descriptor de alcance de la comprensión			
Metas	Descriptor de alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
	del Antiguo Régimen en la Francia del siglo XVIII y sus discursos de legitimación social.		Propone y acompaña proyectos institucionales interdisciplinarios en los que se analicen problemáticas de inclusión/exclusión social en una perspectiva histórica.  Estimula el interés de los estudiantes por problemas actuales de inclusión/exclusión social, apelando a ejemplos históricos.

## Lo político

### Algunas definiciones

Una concepción tradicional de la política la limita a quienes gobiernan y a la manera en que estos acceden al poder. El discurso de la política, a partir de la revolución francesa, comienza a ser pensado no solo como práctica de y desde el Estado, sino desde los individuos que, en sociedad, actúan políticamente: se inaugura entonces un espacio público intrínseco a la sociedad, junto con una nueva concepción de ciudadano.

Estas ideas son desarrolladas por Lechner (1981), quien sostiene que la política puede ser pensada como un momento de producción y reproducción de la sociedad y como construcción de acciones recíprocas entre sujetos que constituyen el núcleo central de la práctica política –lo cual implica analizar lo político no sólo en referencia a estructuras, procesos y actores, básicamente políticos; sino desde la perspectiva del ciudadano. Este autor sugiere la posibilidad de construir otras acciones comunes que confirmen la identidad y unan intereses compartidos, destacando su dimensión ritual,

como reconocimiento recíproco en una identidad colectiva<sup>8</sup>.

En cuanto a la noción de poder, para Weber, “las relaciones de mandato y obediencia más o menos continuas en el tiempo que se hallan típicamente en la relación política, tienden a basarse no solamente en fundamentos materiales o en la pura costumbre de obedecer que tienen los sometidos, sino también, y principalmente, en un específico fundamento de legitimidad” (citado en Bobbio, 1994, p. 1998). El autor insta a analizar las formas de ejercicio del poder en relación con la autoridad y la legitimidad en los distintos espacios y tiempos históricos.

Más contemporáneo, Foucault complejiza el concepto, critica la concepción jurídica del poder, que se entiende a través de la ley y del soberano, a partir de la regla y la prohibición, y propone que, “en el fondo, no existe un poder, sino varios poderes. Poderes, quiere decir, formas de dominación, formas de sujeción que

<sup>8</sup> “Presumo que la política en tanto ritual es una afirmación de la vida colectiva. [...] Los actos políticos masivos son rituales que actualizan el sentimiento de colectividad. Se invoca la pertenencia a un orden, presente o futuro, a partir del cual adquiere sentido la convivencia. A través de los rituales se constituye la colectividad y, por ende, continuidad. Continuidad en el espacio (reuniendo a quienes pertenecen a un mismo orden), continuidad en el tiempo (conmemorando la persistencia del orden colectivo): en estas ‘liturgias del poder’, la colectividad se festeja a sí misma. Es una forma de transformar el poder en orden. Aunque aparezcan como exaltación de un líder, este sólo simboliza la confianza del colectivo en sí mismo de saber afirmarse en el mundo” Lechner, Norbert. Especificando la política, Documento de Trabajo. Programa FLACSO, Santiago de Chile, Nº 134, Enero, 1981, pág. 33

operan localmente [...] Se trata siempre de formas locales, regionales de poder, que poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica. No podemos entonces hablar de poder, sino de poderes; o intentar localizarlos en sus especificidades históricas y geográficas” (Foucault, 1991, pp. 12-13). De esta manera, las relaciones mandato-obediencia no son verticales y lineales, sino que circulan y se presentan en todas las manifestaciones y relaciones políticas y sociales, en las familias, clubes, reuniones en que se desarrollan interacciones, formas de poder y mecanismos complejos que necesitan ser analizados críticamente.

Siguiendo a Heller, podemos pensar la política como orden. En este caso, refiere a la vida social organizada en pautas y regularidades que suponen valores y jerarquías. (Heller, 1977). Asimismo, desde el principio del orden, este no refiere a lo justo o lo bueno, sino a regularidades, normas que derivan en relaciones de mando y obediencia. El orden no significa una estructura rígida sino que responde a las necesidades que lo producen, lo mantienen y lo renuevan. En esta dirección, la trama de la política se corresponde con el orden, las normas, los valores, la moral pública que dan forma a la vida política.

Es pertinente, también, citar el concepto de cultura política e incluir las representaciones, las costumbres, los comportamientos, es decir, aquello que experimentamos como “natural”, y que nos permite interpretar la política. Captar estos componentes implica comprobar los climas culturales y las percepciones de los seres humanos involucrados, que definen desde allí sus interpretaciones y acciones políticas.

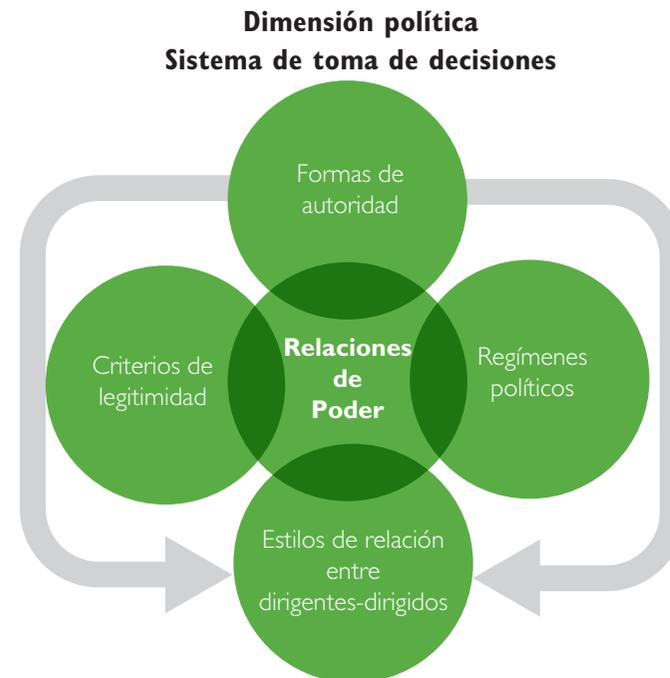
¿Cómo se reformulan las relaciones entre las formas de organización política y la sociedad a través del tiempo? Este vínculo es, en efecto, el que permite describir las estructuras públicas, las formas de gobierno y de representación, la noción de soberanía, la división de poderes, la evolución del sufragio y los mecanismos de participación política (Devoto, 1995).

Con relación al Estado, componente principal de la dimensión política, las formas que adopta y sus manifestaciones difieren según épocas y lugares y, por lo tanto, no es posible pensarlo solo desde las formas políticas actuales. Puede entenderse el Estado como una forma de organización civil de las colectividades

humanas estables. Su origen es muy antiguo, desde el momento en que un grupo de hombres numerosos se coordinan bajo un mando único (Fontana, 1999). Hay características fundamentales de cada forma estatal: una población situada en un territorio; funcionarios civiles para ejecutar las decisiones y fuerzas militares que las hacen cumplir; y la soberanía que implica su reconocimiento por parte de otros estados con una similar constitución. En variadas situaciones históricas, estas características no se visualizan claramente (Fontana, 1999).

Respecto de los desafíos que nos plantea la actualidad, y tal como plantea el mismo autor, el crecimiento de las ONG y de otras organizaciones revelan la necesidad de crear nuevas formas organizativas que expresen las necesidades y reivindicaciones colectivas, en un contexto en el que quienes dominan la sociedad no tienen que hacer frente a amenaza global alguna. El estado podrá inventar un nuevo discurso legitimador para sobrevivir; por el descrédito en el que ha caído ante unos ciudadanos que lo cuestionan. Se trata de un problema de enorme relevancia, que nos convoca a una reflexión profunda.

### Esquema dimensión política



## Preguntas

### Pregunta general

- ¿Cómo se constituyó la política y lo político en el devenir de las sociedades históricas?

### Más preguntas

- ¿Cómo, en cada sociedad, se fueron desplegando mecanismos que hicieron posible el ejercicio del poder y la toma de decisiones colectivas?
- ¿Qué criterios distinguen las relaciones mando-obediencia?
- ¿Cuáles son los procesos de legitimidad (desde el que obedece) y de legitimación (desde el que manda)?
- ¿Cuáles son las formas en que se constituye la autoridad política?
- ¿Qué formas de participación política se desarrollaron en la realidad histórica?
- ¿Cómo se definen los sujetos e instituciones del mundo político?
- ¿Cómo se articulan los elementos de la dimensión política: nación-estado-poder-orden-representación-actores políticos-legitimidad-ciudadanía-cultura política?

## Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo político

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias- se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis. Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina, a sus marcos y estrategias metodológicos, a sus propósitos y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reconocer los diferentes modos de ejercicio del poder político en el nomadismo y sedentarismo en relación con la satisfacción material de sus

necesidades económicas.

- Analizar los procesos de formación de la autoridad política en las sociedades esclavistas y la forma en que se toman las decisiones colectivas.
- Explicar el proceso de conformación de la autoridad en la sociedad feudal y la hegemonía de los principios religiosos en la constitución del poder.
- Distinguir las formas que adquirió la autoridad en los regímenes absolutistas y los principios de legitimidad y legalidad que las sostuvieron.
- Caracterizar las formas en que se estableció la relación mando-obediencia en el mundo ibérico-americano colonial.
- Identificar las formas que adquirió el estado, los elementos que lo componen y su relación con la sociedad civil en la modernidad.
- Explicar el proceso de institucionalización del orden político liberal en relación con el auge del sistema capitalista a nivel mundial.

Sobre América Latina y la Argentina:

- Analizar las alternativas políticas en pugna para la construcción de la autoridad en el orden independiente en las sociedades latinoamericanas.
- Reconocer el proceso de institucionalización de los Estados nacionales y el orden político liberal.
- Identificar las tensiones en torno a los principios de legitimidad y legitimación en la etapa de instauración de los Estados oligárquicos.
- Desarrollar los alcances y límites de la democracia liberal entre 1916 y 1930, las tensiones y los conflictos sociales resultantes del proceso de modernización.
- Explicar el proceso que dio origen al populismo, la forma particular que asumió la autoridad política y el surgimiento de un nuevo concepto de sujeto político.
- Analizar el proceso de deslegitimación de los mecanismos democráticos en las sociedades latinoamericanas y la emergencia de la violencia política.

- Interpretar las condiciones que posibilitaron la instauración de la dictadura y la vuelta a la democracia, en los diferentes escenarios políticos latinoamericanos.
- Desarrollar indagaciones críticas en diversas fuentes sobre la dimensión estudiada.
- Ejercitar análisis de discursos políticos que permitan identificar posiciones teóricas y argumentativas.
- Analizar distintos tipos de fuentes escritas, visuales, audiovisuales, cartográficas, estadísticas, artísticas, etcétera.

### Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo político

Si tomamos a las sociedades contemporáneas como tema, los alumnos podrían transitar las siguientes experiencias:

- Comprender la institucionalización de un orden político a través de la lectura y análisis de textos constitucionales y códigos.
- Reconocer las tensiones sociales y políticas de los diferentes períodos a través del análisis de los discursos de los funcionarios de gobierno y de la oposición, donde se analicen los problemas de la sociedad política en los distintos escenarios.
- Analizar procesos de rupturas constitucionales e inestabilidad institucional a través de la formulación de problemas y la elaboración de explicaciones provisorias.
- Incorporar y sistematizar distintos tipos de información, estimulando la reflexión crítica sobre la misma, a fin de comprender los procesos en toda su complejidad.
- A partir de la lectura de bibliografía diversa, identificar posicionamientos puestos en juego y construir interpretaciones personales que les permitan analizar y reformular los procesos nacionales e internacionales en periodos históricos distintos.
- Identificar, en cada etapa, los factores que impulsaron o frenaron el

proceso de formación de una sociedad democrática plena a partir del análisis de diferentes fuentes históricas.

## Mapas de progreso en torno a lo político

<b>Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo político</b> <b>Descriptor de alcance de la comprensión</b>			
<b>Metas</b> <b>El alumno de profesorado debe comprender</b>	<b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b>	<b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b>	<b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b>
Reconocer y analizar las diferentes formas de organización del poder político en las sociedades históricas.	Reconoce las características y cualidades de los conceptos de poder y política.  Aplica estas categorías conceptuales a situaciones históricas específicas	Comprende y explica las formas de organización del poder político en las distintas sociedades históricas, distinguiendo las relaciones de mando y obediencia en las relaciones políticas y sociales.  Relaciona la dimensión política con otras dimensiones de la realidad histórica.  Maneja diferentes periodizaciones en base a criterios políticos.  Dispone de marcos teóricos adecuados, mediante la elaboración de reseñas críticas de la bibliografía disponible.	Ensayo proyectos de enseñanza utilizando las variables de análisis estudiadas para la dimensión.  Despliega, en sus clases, conceptos de la dimensión política y los utiliza en proyectos de enseñanza originales.  Diseña instrumentos de evaluación (orales y escritos) de la comprensión de los conceptos y relaciones estudiados.
Comprender el proceso de deslegitimación de los mecanismos democráticos en las sociedades latinoamericanas y la emergencia de la violencia política.	Reconoce la forma de gobierno democrática, sus mecanismos y los principios de legitimación que la sustentan.  Distingue las diversas formas que adquirió la participación política.  Comprende el concepto de ciudadanía.  Reconoce la ruptura de los mecanismos democráticos y la emergencia de la violencia política en los diferentes escenarios latinoamericanos, explicitando causas externas e internas.	Explica la emergencia de la violencia política en los diferentes escenarios latinoamericanos, de acuerdo con interpretaciones ideológicas.  Interpreta y aplica las conceptualizaciones a las sociedades políticas, identificando las concepciones de poder en discusión.  Reconoce las formas diversas de apropiación del espacio público por parte de los sujetos movilizados y las concepciones ideológicas que los sostienen.	Diseña actividades para que los alumnos produzcan argumentaciones teóricas sobre el proceso de deslegitimación de la democracia.  Promueve situaciones de aprendizaje basadas en el debate y la resolución de problemas que expliquen la complejidad de la política latinoamericana de los años sesenta y setenta.  Diseña propuestas de aprendizaje con múltiples fuentes que acompañen el debate y promuevan acciones de consolidación de la democracia.

Metas			
Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo político			
Descriptor del alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Los modos en que se despliegan en cada sociedad procesos que hacen posible el ejercicio del poder para la toma de decisiones colectivas.	<p>Reconoce la existencia de diferentes criterios de definición de las relaciones de mando-obediencia.</p> <p>Distingue los procesos históricos que explican las diferentes formas de ejercicio del poder en distintas sociedades históricas.</p>	<p>Explica el proceso de disciplinamiento social impuesto por los gobiernos dictatoriales en las sociedades latinoamericanas y los mecanismos represivos que los sostuvieron.</p> <p>Aplica e interpreta los criterios que definen las relaciones políticas en las etapas históricas.</p>	<p>Reflexiona y valora la pertinencia de trabajar los contenidos de enseñanza en relación con los criterios de definición de las relaciones mando-obediencia.</p> <p>Selecciona estudios de caso que permitan trabajar los contenidos de enseñanza de acuerdo con esta clave interpretativa.</p> <p>Organiza mesas redondas de discusión para debatir diversos enfoques acerca del ejercicio del poder.</p>

## Lo cultural

### Algunas definiciones

Lejos de entender por cultura exclusivamente un conocimiento enciclopédico sobre las ciencias y las artes, desde fines del siglo XIX los antropólogos la han definido como “ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualesquiera otras aptitudes o hábitos que el hombre adquiere como miembro de una sociedad” (aunque es de 1871, esta extensa definición/ enumeración de Edward Tylor mantiene su vigencia).

Si bien los debates en torno al concepto de cultura subsisten y se han extendido a todas las ciencias sociales, los diversos enfoques la entienden como una

dimensión que alude a las prácticas en su totalidad, que nos permite entender la emergencia de subjetividades presentes en las acciones colectivas que las definen y que son definidas por aquellas. Por lo que es posible afirmar hoy que, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, “el significado del término se ha ampliado para comprender una gama mucho más amplia de actividades que antes. No solo arte, sino la cultura material; no solo lo escrito, sino lo oral; no solo el drama, sino el ritual; no solo la filosofía, sino las mentalidades de la gente común” (Burke, 2000, p. 244).

Esta ampliación no nos impide afirmar que la principal característica de la cultura es que se adquiere y que es aprendida, en contraste a todo aquello que se transmite genéticamente. Es decir que la cultura no refiere a lo biológico, como el instinto, sino que es fruto de las relaciones humanas.

De ese modo es que puede constatararse la multiplicidad extrema de pautas culturales que adoptan las comunidades humanas<sup>9</sup>. Se ha intentado relacionar esta especificidad cultural con ciertos determinismos universales como la biología humana y la geografía. En el primer caso, si bien existen ciertas características comunes a toda la humanidad (por ejemplo, los impulsos orgánicos provocados por el hambre, la sed, el sexo, la muerte, etcétera), éstas no provocan idénticas conformaciones culturales ya que cada sociedad responde a ellas de manera específica. La mirada biológica nos conduce peligrosamente al concepto de raza. Suponer que determinados rasgos físicos (como la forma de la cabeza; el color del cabello, ojos y piel; la altura y forma del cuerpo, entre otros), asociados a una misma herencia biológica, definen el comportamiento de quien los posee, es claramente un error científico. Respecto a la pretensión de que la geografía y el clima son definitorios de la cultura de un grupo, se trata de un argumento fácilmente refutable también. Existe evidencia empírica acerca de cómo condiciones climáticas y geográficas muy disímiles han contado con pautas culturales muy semejantes; o por el contrario, cómo un mismo tipo de clima o geografía ha sido testigo de distintos modos de vida. Esto no implica desconocer que dichos factores son importantes en el análisis antropológico, pero no resultan, en modo alguno, determinantes, ya que no hay necesariamente uniformidad en la forma en que los seres humanos enfrentan y resuelven sus desafíos vitales.

Toda cultura involucra un vasto campo en el que pueden distinguirse diferentes elementos de carácter material (fiestas, alimentos, ropa, arte, construcciones arquitectónicas, instrumentos de trabajo o herramientas, monumentos, etcétera) o simbólico (creencias sobre el hombre y el mundo –filosofía, religión, ciencia–, valores –criterio de juicio moral y/o ético–, símbolos –representaciones de creencias y valores–, arte –apreciación–, lenguaje –un sistema de comunicación simbólica–, etcétera). Aunque esta distinción obedece fundamentalmente a cuestiones disciplinares (ya se trate, por ejemplo, de la atención puesta por la antropología cultural en los primeros; o de los estudios culturales en los

<sup>9</sup> No obstante ello, los esfuerzos analíticos han hecho posible establecer un nivel de abstracción amplio acerca de la cultura en el sentido de reconocer la existencia de similitudes sustanciales en las pautas culturales que se encuentran en diferentes grupos sociales. Estos elementos comunes estarían dados, por ejemplo, por gradaciones de edad, deportes atléticos, adornos corporales, calendario, hábitos de limpieza, organización de la comunidad, cocina, trabajo cooperativo, cosmología, cortejo, danza, arte decorativo, adivinación, división del trabajo, interpretación de los sueños, educación, escatología, ética, cura por la fe, celebraciones familiares, folklore, tabúes alimentarios, ritos funerarios, juegos, gestos, donación de regalos, gobierno, felicitaciones, peinados, hospitalidad, alojamiento, higiene, tabúes sobre el incesto, reglas de la herencia, bromas, entre otros.

segundos), es necesario asumir junto con Raymond Williams que “a menudo esto confunde, pero más a menudo oculta la cuestión central de las relaciones entre la producción material y simbólica [...] que siempre tienen que relacionarse más que contrastarse” (2008, pp. 91-92.)

Continuando con la visión de Raymond Williams (2009), la cultura constituye una forma de vida resignificada en las experiencias humanas, que adopta tendencias diferentes en cada momento histórico. Este autor plantea la existencia de elementos dominantes (que pueden constituirse en hegemónicos), residuales (de períodos previos) y emergentes (que apuntan al futuro y se oponen a los elementos dominantes del presente). Este enfoque totalizador no obvia en consecuencia, las diferentes tendencias que deberían abordarse atendiendo a las instituciones, tradiciones y formaciones culturales, a su papel en la vida humana en instancias de producción, distribución y circulación cultural y sus vinculaciones con la vida cotidiana.

Sin duda, no todos los elementos de la trama cultural poseen el mismo sentido para los miembros de una sociedad. Por consiguiente, el otorgamiento de sentido es variado, y depende de la posición que quienes lo realizan ocupen en la estructura social, de los condicionamientos sociales y psíquicos, de género, etcétera. Lo que queda claro es que la cultura constituye un factor fundamental en la definición de las diversas formas que adopta la convivencia de los seres humanos.

Podemos también definir la cultura como “el conocimiento y el comportamiento conforme a determinados modelos que cada individuo aprende desde su nacimiento a medida que es socializado” (Armoza, 1995, p. 13). En este orden puede afirmarse que la cultura es individualmente compartida, ya que cada individuo es su portador, pero no la define individualmente, sino que es siempre producto de lo que se aprende a partir de la interacción con el resto del grupo en que se desarrolla. Así, la cultura constituye las reglas de socialización, es decir los saberes y conductas que los nuevos miembros de la comunidad deben asimilar desde su nacimiento mismo.

Cliford Geertz afirma que la cultura es una trama de significaciones, es decir que es un contexto social de producción e interpretación de significados, por lo que

“el análisis de la cultura no ha de ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1989, p. 21).

Este abordaje de la cultura en su dimensión sónica e inter-sónica nos lleva a las categorías de mentalidad y representación que han tenido y tienen fuertes implicancias historiográficas

Por mentalidad la tradición francesa hace alusión al llamado tercer nivel –lo afectivo y lo mental–, especialmente en relación con aquello que es compartido colectivamente por la sociedad. De allí que Carlos Barros (1991) defina específicamente los componentes de la mentalidad como lo racional, lo emotivo, lo imaginario, lo inconsciente y la conducta, aclarando que “...corresponden a distintos modos de percibir la realidad y/o de actuar sobre ella, y se entrelazan y superponen unos con otros, de forma que cada función o manifestación mental aparece coloreada por un(os) componente(s) más que otro(s), mezclados químicamente...” (Barros, 1991, p. 1).

Por su parte, el término representación surge críticamente al concepto de mentalidad, y se enfoca en el análisis de las formas en que se estructura el pensamiento en una sociedad. La crítica central plantea que estas formas “no son neutrales. Pueden estar asociada con intereses, con el intento de un grupo de controlar los demás” (Burke, 2000, pp. 229-230). A su vez, Roger Chartier agrega que no constituyen un tercer nivel, ya que “los esquemas que generan las representaciones deben ser considerados, al mismo tiempo, como productores de lo social puesto que ellos enuncian los desgloses y clasificaciones posteriores” (Chartier, 1992, p. 4).

Así, la noción de representación implica la producción y enunciación de la imagen auto-referencial que generan individuos, grupos y poderes constituyendo su principal elemento identitario ya que “la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social” (Bourdieu citado por Chartier, 1997, pp. 100-101).

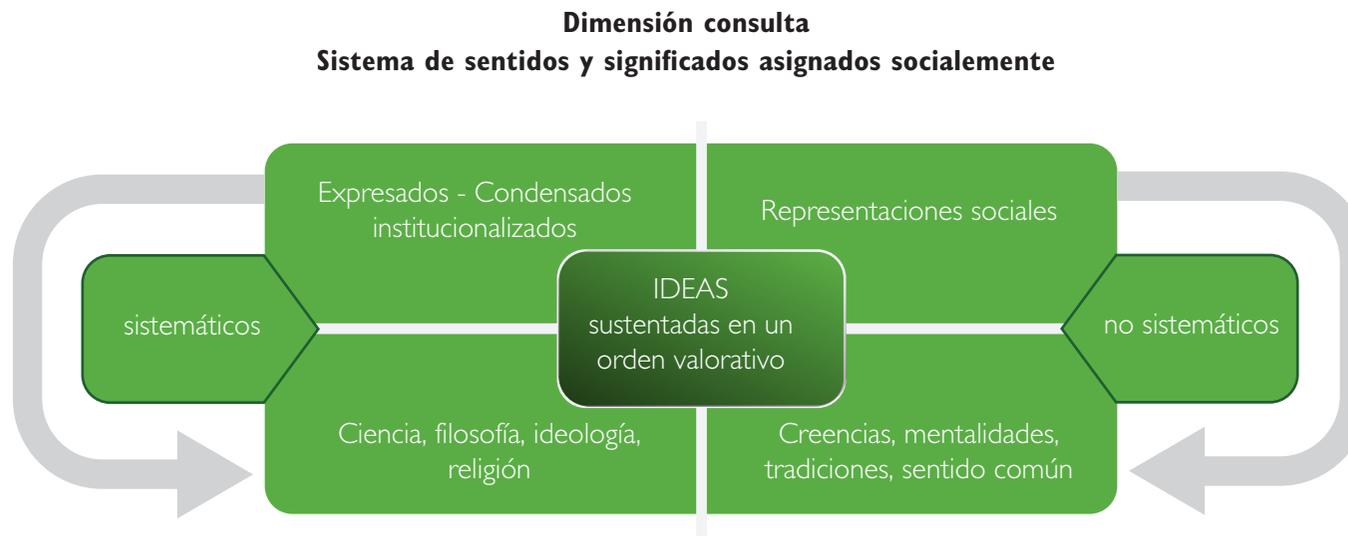
Esta especificidad de sentir a la cultura propia en tan gran medida parte del nosotros, puede hacer que la consideremos como natural, inevitable e inherente

a toda la humanidad. A partir de ello se desarrollan los problemas de la alteridad, que según Todorov (1987), pueden establecerse en tres planos: el axiológico, el praxeológico y el epistémico. El primero se funda dentro de una escala valorativa, estableciendo lo bueno y lo malo, a partir de la cual yo defino al otro. El segundo se refiere a los niveles de proximidad o lejanía, a cómo mis prácticas me definen en relación con el otro (que puede ser la sumisión, la dominación o la indiferencia). Y, por último, el grado de conocimiento que tengo del otro.

A modo de síntesis podemos citar la definición de cultura elaborada por Mariano Garreta incluida en el Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas (2001): “se trata de una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad, de acuerdo con la forma particular en que resuelva o entable las relaciones con la naturaleza, las de los integrantes en su seno, las relaciones con otras comunidades y con el ámbito de lo sobrenatural, a fin de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia, mediante una tradición que sustenta su identidad.”.

La mirada de lo social, como trama simbólica, permite reconocer los vínculos entre las estructuras, los acontecimientos y acciones sociales, y sus representaciones colectivas (la definición grupal de referentes identitarios y por ello mismo particulares), visibilizando de este modo los acuerdos y desacuerdos entre los distintos grupos sociales. En definitiva, se trata de ver a los conflictos sociales también como conflictos simbólicos.

## Esquema dimensión cultural



### Preguntas

#### Pregunta general

- ¿Cómo y por qué, en diferentes espacios y períodos históricos, las sociedades construyen los sentidos y significados sobre la propia existencia y sobre el mundo?

#### Más preguntas

- ¿Cómo se constituyen y qué papel desempeñan las instituciones, tradiciones y formaciones culturales (en sus diversas formas: simbólicas, científicas, ideológicas, religiosas)?
- ¿Cómo se construyen las relaciones entre “nosotros” y los “otros”? ¿Bajo qué criterios se definen esos sentidos identitarios?
- ¿De qué manera se desarrollan y articulan los elementos materiales y simbólicos de la cultura? ¿Qué medios y formas de transmisión adoptan?

### Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo cultural

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias–, se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicos; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico. En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reflexionar acerca de los modos en que una sociedad construye los sentidos y significados de su propia existencia y del mundo.
- Entender que a pesar de la existencia de características culturales generales, estas no se hallan determinadas por factores biológicos y/o geográficos, siendo la cultura la expresión específica de una sociedad en un contexto espacio-temporal particular.

- Reconocer y explicar las relaciones entre la dimensión cultural y otras dimensiones de la realidad histórica.
- Reconocer hábitos, representaciones, concepciones del mundo, climas culturales, tradiciones, creencias, sensibilidades, lenguajes y prácticas de grupos sociales en épocas y sociedades determinadas.
- Reflexionar acerca de la importancia de la articulación entre las estructuras culturales y las acciones humanas para la explicación histórica.
- Reconocer los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones.
- Identificar y analizar los diferentes formatos en que la cultura se expresa: música, pintura, escultura, literatura, teatro, etcétera.
- Identificar y analizar los diferentes medios y formas de transmisión cultural.
- Reconocer el proceso de construcción de los principios identitarios que definen los grupos, ya sea intra o inter sociales.
- Explicar las relaciones sociales en términos de negociaciones simbólicas, ya sea expresadas en acuerdos o desacuerdos.
- Incorporar técnicas básicas de interpretación de las diferentes expresiones artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.), como forma de acceso al análisis de la cultura.
- Analizar la propia cultura, objetivándola, superando así su “naturalización”, “inmutabilidad” y “universalidad”.
- Construir cartografías y periodizaciones en diversos tiempos y espacios históricos, tomando como eje la dimensión cultural.

### Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo cultural

Para “reconocer hábitos, representaciones, concepciones del mundo, climas culturales, tradiciones, creencias, sensibilidades, lenguajes y prácticas de grupos sociales en épocas y sociedades determinadas”, el futuro profesor debería, en

su formación inicial:

- Acceder a la lectura e interpretación de bibliografía diversa y relevante, mediante: trabajos de investigación bibliográfica (monografías, reseñas, etc.), lecturas individuales/grupales, presentaciones expositivas en el aula, entre muchas otras. En ese marco es importante que la institución formadora, más allá de la bibliografía de cátedra ofrecida por cada profesor, pueda ampliar la cantidad y calidad de textos al alcance de los alumnos (ya sea en bibliotecas –propias o extrainstitucionales–, o en reservorios virtuales –digitalizaciones, suscripciones on line, acceso a Internet, etcétera).

Para “analizar la propia cultura, objetivándola, superando así su “naturalización”, “inmutabilidad” y “universalidad””, el futuro profesor debería, en su formación inicial:

- Elaborar y desarrollar proyectos grupales de investigación que impliquen un trabajo de campo riguroso además de la búsqueda de información bibliográfica. Por ello deberá definir su objeto de estudio a partir de problemass presentes, y articular diversas técnicas para la recopilación de información (entrevistas, registro etnográfico, encuestas, etc.), como así también para su interpretación. Finalmente deberán organizar la presentación de las conclusiones elaboradas a través de variados soportes audiovisuales (textos, murales, filmas, Power Point, videos, etc.), con el fin de socializar su producción.

Para “identificar y analizar los diferentes formatos en que la cultura se expresa: música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.”, el futuro profesor debería, en su formación inicial:

- Acceder a la mayor variedad (en calidad y cantidad) de expresiones artísticas posibles (y no sólo de manera virtual). De este modo, las visitas a museos, galerías de arte, recitales y conciertos, exposiciones y cualquier otro evento cultural constituyen experiencias formativas relevantes.

Para “incorporar técnicas básicas de interpretación de las diferentes expresiones artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.), como forma de acceso al análisis de la cultura”, el futuro profesor debería, en su formación inicial:

- Recurrir a diversas expresiones artísticas de una sociedad con fines analíticos, más allá del disfrute estético, incorporándolas a una concepción amplia de fuentes históricas. Pero para poder tomarlas como fuentes históricas, esto es establecer una relación crítica con ellas, el futuro docente debería, además de tener acceso a ellas, contar con el instrumental analítico necesario para su interpretación (nociones básicas no sólo de la Historia de... sino fundamentalmente técnicas de realización e interpretación). Por ello sería importante que el mismo se incluya como contenido a enseñar en algún momento/espacio de su formación profesional inicial.

Es necesario admitir que el análisis de cualquier caso histórico, como el proceso de ascenso del nazismo en Alemania por ejemplo, nos permitirá establecer el alcance articulado de varias metas de comprensión. A modo de muestra sugerimos:

Para “Reflexionar acerca de los modos en que una sociedad construye los sentidos y significados de su propia existencia y del mundo”:

- Analizar la Primera Guerra Mundial en términos del significado otorgado por los vencedores y vencidos de la misma.
- Debatir sobre las representaciones actuales del significado histórico del totalitarismo nazi, tanto en Alemania como en la Argentina.

Para “Entender que a pesar de la existencia de características culturales generales, estas no se hallan determinadas por factores biológicos y/o geográficos, siendo la cultura la expresión específica de una sociedad en un contexto espacio-temporal particular:

- Analizar críticamente los argumentos planteados por el nazismo en relación a la cuestión racial.
- Elaborar cuadros comparativos sobre diferentes casos históricos de totalitarismos de la época (nazismo alemán, fascismo italiano, estalinismo soviético), sus especificidades y relaciones.

Para “Reconocer hábitos, representaciones, concepciones del mundo, climas culturales, tradiciones, creencias, sensibilidades, lenguajes y prácticas de grupos

sociales en épocas y sociedades determinadas”:

- Abordar las ideas nazis en términos de representación social, y analizar cómo llegan a ordenar el pensamiento de toda la sociedad y a constituirse en constituyentes de lo real.

Para “Reflexionar acerca de la importancia de la articulación entre las estructuras culturales y las acciones humanas para la explicación histórica”:

- Elaborar mapas conceptuales sobre la debilidad política de la República, su agotamiento económico, la conflictividad social y las representaciones sociales y los comportamientos individuales.

Para “Reconocer los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones”:

- Analizar la simbología nazi y su materialización en diferentes artefactos.

Para “Identificar y analizar los diferentes formatos en que la cultura se expresa: música, pintura, escultura, literatura, teatro, etcétera”:

- Caracterizar el discurso del nacional-socialismo a través de sus manifestaciones artísticas (póster, monumentos, canciones, cine, etcétera).

Para “Identificar y analizar los diferentes medios y formas de transmisión cultural”:

- Identificar el papel fundamental de los medios de comunicación modernos utilizados por el nazismo (principalmente la radio y el cine).

Para “Reconocer el proceso de construcción de los principios identitarios que definen los grupos, ya sea intra o inter sociales”:

- Reconocer la construcción de una identidad colectiva, de base racial, y cómo la misma resuelve los problemas de la alteridad en relación con otros grupos sociales (nacionales y extranjeros), sus cambios y continuidades en el proceso histórico.

Para “Explicar las relaciones sociales en términos de negociaciones simbólicas, ya sea expresadas en acuerdos o desacuerdos”:

- Analizar el funcionamiento de los campos de exterminio, a partir de las relaciones simbólicas establecidas entre los diferentes grupos e individuos.

Para “Incorporar técnicas básicas de interpretación de las diferentes expresiones artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.), como forma de acceso al análisis de la cultura”:

- Constatar la presencia del pensamiento nazi a través del análisis de diversas fuentes artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etcétera.).

Para “Analizar la propia cultura, objetivándola, superando así su “naturalización”, “inmutabilidad” y “universalidad””:

- Participar de proyectos de investigación y/o intervención con eje en actitudes discriminatorias actuales.

Para “Construir periodizaciones en diversos tiempos y espacios históricos, tomando como eje la dimensión cultural”:

- Graficar el proceso de ascenso del nazismo, destacando cambios y continuidades en relación con las transformaciones en la sociedad, los movimientos sociales, las ideas y los movimientos políticos, las representaciones y los comportamientos cotidianos, entre otros.

### Mapas de progreso en torno a lo cultural

<b>Metas</b>			
<b>Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo cultural</b>			
<b>Descriptor de la comprensión</b>			
<b>El alumno de profesorado debe comprender</b>	<b>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</b>	<b>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</b>	<b>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</b>
Reconocer los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones.	Identifica conceptualmente los componentes (materiales y simbólicos) de la cultura en un contexto específico.  Reproduce clasificaciones aplicables a esos componentes culturales.  Identifica y desarrolla diferentes posicionamientos teóricos.	Articula los diferentes componentes de la cultura y los sentidos atribuidos en un tiempo y lugar por un grupo humano.  Desarrolla clasificaciones propias aplicables a esos componentes culturales, en sociedades de diversos tiempos y espacios.  Analiza épocas históricas desde el surgimiento y desarrollo de componentes de la cultura, así como desde sus múltiples articulaciones con otras dimensiones de la vida social.  Selecciona fuentes primarias y secundarias como material de estudio sobre la existencia de la multiplicidad de formas culturales.	Reconoce los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones.

Metas	Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo cultural Descriptores del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconocer el proceso de construcción de los principios identitarios que definen los grupos, ya sea intra o inter sociales.</p>	<p>Define el sentido de pertenencia identitaria como factor cohesionador en diversas sociedades.</p> <p>Identifica diferentes principios asumidos por distintas sociedades a través del tiempo.</p>	<p>Argumenta una postura en forma coherente en torno a la diversidad cultural, con fundamento teórico, sintetizando la información mediante diversos recursos (esquemas, cuadros, líneas temporales, gráficos, etcétera).</p> <p>Realiza un análisis crítico de principios identitarios identificables en una sociedad.</p> <p>Argumenta, con fundamento empírico y teórico, acerca de la identidad cultural y su heterogeneidad interna.</p>	<p>Elabora propuestas didácticas tendientes a fortalecer la construcción de nuestra identidad en términos de inclusión y apertura, necesarias para asumir la alteridad como elemento constitutivo de la vida en democracia.</p> <p>Promueve encuentros intra e inter institucionales en los que los alumnos pongan en juego actitudes de respeto a la diversidad cultural.</p> <p>Evita el anacronismo historiográfico.</p>

### Bibliografía dimensión dimensión social

- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2000). *Anuario IEHS N° 15*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- BOURDIEU, P. (1985). *Espacio social y campo político*. Zurich, Traducción: Cristina Chávez Morales. Recuperado el 23 de abril de 2010 de [http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2008/02/espacio-social-y-campo-politico-pierre\\_21.html](http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2008/02/espacio-social-y-campo-politico-pierre_21.html)
- DEVOTO, F. (1994). *Fuentes para la transformación curricular*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.
- WEBER, M. (1984). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUDÉ, G. (1981). *Revuelta popular y conciencia de clase*. Barcelona: Crítica.

### Bibliografía dimensión dimensión política

- BOBBIO, N.; MATTEUCI, N. y PASQUINO, G. (1994). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.
- FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.
- FOUCAULT, M. (1991). *Las redes del poder*. Buenos Aires. Almagesto.
- \_\_\_\_\_ (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores.
- FURET, F. (1980). *Pensar la Revolución Francesa*. Barcelona: Petrel.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- LECHNER, N. (1981). *Especificando la política. Documento de Trabajo*. Santiago de Chile: CLACSO.
- LECHNER, N. (1982). *¿Qué significa hacer política?*. Lima: Desco.

### Bibliografía dimensión dimensión cultural

- ALTAMIRANO, C. (dir.) (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- ARMOZA, E. L. (1995). *Discriminación y racismo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones

del C.B.C., Universidad de Buenos Aires.

- BARROS, C. (1991). *Historia de las mentalidades: posibilidades actuales. En AAVV, Problemas actuales de la historia*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- BURKE, P. (2000). *Formas de Historia Cultural*. Madrid: Alianza.
- RIVERA, F. (2008). *Topografía de los cronopaisajes -identidades sociales, prácticas culturales y «trama» histórica*. Colombia: Pontifician Universidad Javeriana. Recuperado el 23 de abril de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/791/79106513.pdf>
- CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- DI TELLA, T. y otros (2001). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Emecé.
- ELIADE, M. (1992). *Diccionario de las religiones*. Barcelona: Paidós.
- FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- MAIR, L. (1988). *Introducción a la antropología social*. Madrid: Alianza.
- TODOROV, T. (2008). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Siglo XXI.
- WILLIAMS, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Palabras clave, un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.