



Desarrollo curricular

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN HISTORIA

Serie: Sentidos y prácticas en el currículum de la formación de profesoras y profesores de educación secundaria

Documento de acompañamiento curricular para el tercer año del Campo de la Formación Específica

Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Superior
Dirección de Formación Docente Inicial



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

Autoridades

Gobernador

Axel Kicillof

Vicegobernadora

Verónica Magario

Director General de Cultura y Educación

Flavia Terigi

Subsecretaria de Educación

Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Superior

Carlos Grande

Director de Formación Docente Inicial

Daniel Siarra

Equipos de trabajo

Subdirección Curricular

Dirección de Formación Docente Inicial

Subdirección Curricular

Elisa Adriana Pinelli

Coordinación de la Serie

Guido Gualtieri y Elisa Adriana Pinelli

Equipo de trabajo

Florencia Valtuille, Manuel Jerónimo Becerra

Diseño editorial y maquetación

Equipo de la Dirección Provincial de Comunicación

Índice

Introducción	5
Didáctica de la Historia	6
Orientaciones para la enseñanza	9
Bibliografía sugerida	11
Historia del Mundo Contemporáneo	14
Orientaciones para la enseñanza	16
Bibliografía sugerida	21
Historia Argentina I	23
Orientaciones para la enseñanza	25
Bibliografía sugerida	29
Teoría e Historia de la Historiografía	31
Orientaciones para la enseñanza	32
Bibliografía sugerida	33
Problemas de Asia y África II	37
Orientaciones para la enseñanza	38
Bibliografía sugerida	41
Historia Latinoamericana I	43
Orientaciones para la enseñanza	45
Bibliografía sugerida	49

Profesorado de educación secundaria en Historia

Documento de acompañamiento curricular para el tercer año del Campo de la Formación Específica

Introducción

Este documento presenta aportes para el abordaje de las seis unidades curriculares (UC) que corresponden al tercer año del Campo de la Formación Específica (CFE): Didáctica de la Historia, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia Argentina I, Teoría e Historia de la Historiografía, Problemas de Asia y África II e Historia Latinoamericana I. Para esto, se amplían algunos aspectos de los contenidos y las finalidades formativas que ofrece el Diseño Curricular y se proponen orientaciones para la enseñanza y apartados con comentarios, aportes teóricos y recursos didácticos para pensar recortes específicos posibles, así como bibliografía recomendada en cada caso.

Cada una de las unidades curriculares que integran el CFE del tercer año constituye una oportunidad para proponer en las aulas de los institutos una apertura a las discusiones historiográficas más recientes, así como también –y especialmente– a la reflexión sobre las condiciones sociales, pedagógicas y didácticas en las que las y los docentes en formación desarrollarán su práctica profesional. Se evidencia así el necesario diálogo con los otros campos de la formación, ya que se busca promover en forma constante la articulación entre los conocimientos disciplinares, pedagógicos y de la práctica docente.

Didáctica de la Historia

El diseño curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Historia de la provincia de Buenos Aires introduce en la formación docente inicial unidades curriculares específicas que permiten articular conocimientos, revisarlos, recrearlos y reflexionar sobre ellos críticamente en relación con los procesos de enseñanza. En el tercer año del plan de estudios de este profesorado se incorpora, en el Campo de la Formación Específica, Didáctica de la Historia, que abre debates necesarios en torno a los sentidos y los problemas de la enseñanza de esta disciplina escolar. Esta asignatura, de carácter anual, aborda un objeto de estudio específico: la enseñanza de la Historia. Tiene relevancia en la formación de profesoras y profesores de Historia autónomos, críticos, creativos y reflexivos, en tanto brinda elementos teóricos y metodológicos para estudiar las determinaciones y la dinámica de dicho proceso, y propone herramientas que permiten diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de intervención en la enseñanza.

Aprender a pensar la enseñanza de la Historia es parte del ejercicio a realizar. Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de esta disciplina es contribuir a la formación del pensamiento histórico (Santisteban Fernández, 2010), con la intención de promover en las y los estudiantes de la escuela secundaria una serie de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación que les permitan estudiar la Historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que puedan contextualizar y juzgar los procesos históricos, conscientes de la distancia que los separa del presente. En tal sentido, la formación del pensamiento histórico está al servicio de una ciudadanía democrática que utiliza la Historia para interpretar el mundo actual y para imaginar el porvenir común.

¿Qué significa pensar históricamente?

Pensar históricamente requiere:

[...] en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija

al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica.

(Santisteban Fernández, 2010, p. 39)

Sugerimos las siguientes lecturas para ampliar y profundizar en la formación de las competencias del pensamiento histórico:

Carretero, M. y Castorina, J.A. (comps.) (2022), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Tilde Editora.

Coudannes Aguirre, M. (2014), "Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas". En: *Revista Internacional de Ciencias Humanas* (vol. 3).

González, M. Paula (2005), "Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto". En: *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* [en línea], n.º 5, pp. 21-30. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>

Fontana, J. (2003), "¿Qué historia enseñar?". En: *Clio & Asociados* n.º 7. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf

Santisteban Fernández, A. (2010), "La formación de competencias de pensamiento histórico". En: *Clio & Asociados* n.º 14, 34-56. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

La enseñanza de la Historia requiere que las y los docentes aborden de manera crítica conceptos específicos y epistemológicos, información histórica y también los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento y la conciencia histórica (Andelique, 2011; Rüssen, 2007; Santisteban, 2010). De allí el nexo necesario con las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica que integran el eje Los problemas y los procesos históricos, y Los marcos teóricos de las Ciencias Sociales y la Historia; en particular, resulta fundamental la articulación con Teoría e Historia de

la Historiografía (CFE, tercer año), ya que sienta las bases para comprender las lógicas de construcción y validación del conocimiento histórico, aspectos fundamentales para poder construir propuestas didácticas que recreen las metodologías propias del campo de la investigación historiográfica.

Al poner bajo la lupa la enseñanza, se observa que el trabajo de las profesoras y profesores de Historia se circunscribe a los conocimientos historiográficos. Por lo tanto, abordarlos y reflexionar sobre ellos pensando en su enseñanza resulta insoslayable. Atender a la enseñanza de los conceptos estructurantes de la disciplina tales como el tiempo histórico (sincronía, diacronía, estructuras, procesos, dinámicas, diferentes temporalidades, ritmos, duraciones, coyunturas), sujetos históricos (individuales y colectivos), diferentes dimensiones y escalas, la explicación, la multiperspectiva, la multiplicidad de fuentes históricas, la relación entre sujeto y objeto, se traduce –de manera implícita o explícita– en propuestas de enseñanza. Didáctica de la Historia recupera y profundiza el recorrido iniciado en Didáctica de las Ciencias Sociales (CFE, segundo año) y se constituye como un espacio de síntesis e integración de la formación disciplinar, pedagógica y práctica que promueve la construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño docente.

Se plantea la apertura de los horizontes de la formación docente para seleccionar y organizar contenidos, diseñar propuestas de enseñanza, evaluar y construir recortes didácticos que consideren las condiciones de apropiación de los contenidos de esta disciplina, en función de las posibilidades cognitivas de las y los estudiantes del nivel secundario, la normativa, los diseños curriculares jurisdiccionales y las necesidades formativas de cada contexto en el que se desarrolle la práctica docente.

En tal sentido, esta unidad curricular contribuye a que las y los docentes en formación puedan reconocer las complejidades de la tarea docente y del proceso de enseñanza de la Historia, y brinda las orientaciones de la didáctica específica para que puedan asumir las situaciones de enseñanza áulica que propone la Práctica Docente III.

Orientaciones para la enseñanza

La enseñanza de la Historia como responsabilidad ante el pasado y el presente

Ser profesora o profesor de Historia implica asumir un rol que excede la enseñanza de la disciplina, y pensar el rol docente requiere contextualizar la realidad educativa donde se inscribe nuestra labor. Este trabajo que realizamos cotidianamente en las aulas es una acción ética y política. En *La educación política*, Siede plantea que, si bien la escuela es una herramienta de legitimación del orden social vigente, también se puede considerar como el ámbito donde ese orden social se presta a ser discutido, recreado y reorientado (Siede, 2007). En tal sentido, la selección de contenidos históricos y sociales requiere además reflexionar sobre la responsabilidad social y el compromiso ético y político que demanda su enseñanza, lo que nos lleva a detenernos y repensar nuestras prácticas cotidianas, revisar nuestros modos de posicionarnos y animarnos a poner en duda algunas de esas maneras “naturales” de ver la realidad social.

La complejidad del mundo actual lleva a hacernos algunas preguntas: ¿qué Historia enseñamos? ¿Por qué enseñamos Historia? ¿Para qué enseñamos Historia? ¿Cómo y con qué enseñamos Historia? ¿Al servicio de quién o quiénes está la Historia que enseñamos? ¿Cómo dialoga con las transformaciones de la cultura contemporánea? ¿Qué problemas nos ocupan, nos preocupan y queremos abordar con nuestros estudiantes? ¿Cómo diseñar y construir propuestas de enseñanza de la Historia que posibiliten desnaturalizar los discursos dominantes? Estos interrogantes, que giran siempre en torno a la centralidad de la enseñanza, apuntan a la construcción de una mirada docente que se pregunte y reflexione todo el tiempo, no en búsqueda de la novedad por la novedad en sí misma, sino en función de las necesidades y requerimientos epocales, del tiempo presente y del horizonte futuro. Contribuyen a problematizar la enseñanza de esta disciplina escolar y a adoptar un enfoque didáctico que favorezca la formación de un sujeto crítico, creativo y comprometido.

En la siguiente entrevista, Mario Carretero –catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid e investigador de FLACSO Argentina– plantea la importancia de la Historia para abordar los problemas sociales, políticos, económicos y situarlos en un contexto determinado, y reflexiona acerca de los sentidos formativos de esta disciplina para los jóvenes hoy.

Sugerimos la lectura compartida y el análisis de este material junto a las y los docentes en formación, y habilitar el diálogo en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué importancia adquiere la enseñanza de la Historia en la formación de sujetos críticos? ¿Cuáles son las mayores dificultades que enfrentan las y los docentes de Historia para enseñar a pensar con criterio? ¿Cuáles son los desafíos para una educación histórica con sentido de futuro? ¿Qué tipo de enseñanza de la Historia es adecuada para la formación del sujeto ético-político que las condiciones actuales de la sociedad demandan? ¿Qué aportes realiza la didáctica de la Historia para mejorar la enseñanza de esta disciplina escolar?

Esta reflexión puede enriquecerse recuperando la diversidad de situaciones de enseñanza que las y los estudiantes observaron en el recorrido que realizaron por las aulas de la escuela secundaria en la Práctica Docente III. ¿Qué Historia se enseña en las aulas visitadas? ¿Cómo se organiza la enseñanza de esta disciplina escolar? ¿De qué modos se construye el conocimiento histórico? ¿Cuáles son las tensiones y los desafíos que tienen las y los docentes de Historia hoy? ¿Qué Historia necesitamos enseñar, teniendo en cuenta las transformaciones que la cultura digital ha impuesto a las formas de producción, circulación y consumo? ¿Qué Historia necesitamos enseñar a partir de emergentes como la agenda de género, la agenda ambiental, la crisis de la democracia liberal y la sociedad salarial?

La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político y de cualquier proceso histórico analizando causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas, pero hay enfoques de enseñanza que favorecen esta cualidad y otros que no. Asumir el propósito de formar sujetos críticos supone diferenciarse de enfoques que pretenden que las y los estudiantes se adapten al mundo tal cual lo encontraron. Esto implica centrar la enseñanza en situaciones que inviten a plantearse dudas, preguntas, a cuestionar la presentación de la realidad como obvia y natural, formular hipótesis, contrastar visiones, intervenir en debates, indagar en diferentes fuentes de información, construir posibles explicaciones e historizar prácticas sociales, espacios, saberes y sujetos. Se trata de pensar históricamente, es decir, hacer Historia en el aula. La propuesta de este documento curricular

es recuperar los ejes fundamentales de las perspectivas de análisis de esta disciplina y sus diferencias con otros campos del conocimiento social, para habilitar opiniones, inquietar, promover otras búsquedas e invitar a pensar con voz y criterio propio.

¿Qué enfoque didáctico se propone para la enseñanza de la Historia?

Se promueve la organización de la enseñanza a partir del enfoque de problematización-conceptualización (Siede, 2013), en el que se propone que la enseñanza se inicie a partir de casos, ejercicios o problemas seleccionados en relación con los contenidos que se espera enseñar. El aprendizaje se construye a partir de las preguntas y situaciones que esos problemas habilitan. Aquí, la pregunta-problema constituye un norte, una dirección que sugiere el sentido de la búsqueda: las acciones, los medios, los recursos y los procedimientos que serán apropiados en la medida en que contribuyan a dar una respuesta a esa pregunta. En muchos casos la solución no es única y el objetivo no siempre es llegar a ella.

Al realizar un recorte, se pretende recrear en el aula el tipo de decisiones que formulan quienes investigan, en tanto la definición del problema se articula con una pregunta, un marco conceptual de referencia y el material empírico que se pretende analizar. La pregunta-problema, eje de la perspectiva didáctica mencionada anteriormente, es asumida como motor que habilita la puesta en práctica de operaciones complejas del pensamiento para construir respuestas provisionales a través de la indagación de diversas fuentes y materiales que den cuenta de los procesos analizados y la introducción de una variedad de textos o explicaciones orales que pongan en juego lo que la Historia ha investigado sobre determinado tema.

Bibliografía sugerida

Aisemberg, B. (2010), "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En: Siede, I. (comp.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

Andrade, G., Carnevale, G. y Massone, M. (2020), *El orden del saber histórico en materiales educativos digitales. Trabajos*

y comunicaciones, (52). Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11893/pr.11893.pdf

Andrade, G. (2023), "La evaluación del conocimiento histórico, un asunto central y complejo hoy". En Finocchio, S. y González, M. P. (coords.), *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Buenos Aires, Biblos.

Augustowsky, G. (2008), *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires, Tinta Fresca.

Bach, A. M. (coord.) (2015), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Carnevale, G. (2017), "El diseño de la enseñanza: una propuesta para pensar la Historia como disciplina escolar". En: *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Segunda etapa / Año 5 / n.º 14.

Carretero, Mario y Voss, J. F. (comps.) (2004), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.

Carretero, M. (coord.) (2023), *Enseñar historia en la era digital*. Buenos Aires, Tilde Editora.

Cuesta Fernández, R. (2007), "La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica". En: *Los deberes de la memoria*. Barcelona, Octaedro.

De Amézola, G. (2008), *Esquizohistoria*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Finocchio, S. y González, M.P. (ed.) (2023), *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Buenos Aires, Biblos.

Gojman, S. y Segal, A. (1998), "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta". En: Aisemberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires, Paidós.

González, M. P. (2011), "Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto 'transposición didáctica' desde la enseñanza de la historia en Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina." En: *Actas del Taller de reflexión sobre América Latina*. UNGS, 107-118.

González, M. P. (2018), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines, UNGS.

Gorza, A. y Valobra, A. (2018), *Género y Derechos. Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios; 4. Serie Materiales). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/147>

Hirtz, M. y Jara, M. (2022), *Enfoques y perspectivas para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en la escuela*. Neuquén, EDUCO.

Lerner, D. (2017), *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Buenos Aires, UNIPE-SUTEBA.

Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2015), "Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de 'indios salvajes' a 'pueblos originarios'. Una mirada en la larga duración". En: *Clío & Asociados. La historia enseñada* n.º 20-21, ISSN 0328-820X, pp. 116-137. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados/article/view/6515/9449>.

Nigra, F. (2021), "Las fuentes no tradicionales en historia". En: *Haciendo Historia. Herramientas para la investigación histórica*. Buenos Aires, Clacso (pp. 137-164).

Plá, S. y Pagés, J. (coords.) (2014), *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*. México, Bonilla Artigas Editores.

Sánchez Puentes, R. (2014), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, UNAM. <https://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf>

Siede, I. (comp.) (2020), *Hacia una didáctica de la educación ciudadana*. Rosario, Homo Sapiens.

Soletic, M. L. (coord.) (2014), *Ciencias Sociales y TIC: orientaciones para la enseñanza*. Buenos Aires, ANSES.

Tasat, A. J. (et al.) (2024), *Pensamiento pedagógico latinoamericano*. Colección Biblioteca Pedagógica Bonaerense. La Plata, DGCyE. Disponible en: <https://pensarenmovimiento.untref.edu.ar/uploads/pdf/1731258080.pdf>

Valtuille, F. (2022), "Enseñar Historia en la escuela secundaria: una mirada al interior de las aulas". En: *Clío & Asociados. La Historia enseñada*.

Historia del Mundo Contemporáneo

Esta unidad curricular toma un amplio período histórico que va desde las llamadas Revoluciones Atlánticas hasta fines del siglo XX. Por esta razón, se vuelve fundamental realizar cuidadosas jerarquizaciones para poder diseñar una propuesta que recorra los procesos nodales de esta etapa. Ampliando los tradicionales recortes que centraban este período a partir de las dinámicas entre las principales potencias occidentales y las burguesías europeas, el Diseño Curricular incluye configuraciones y procesos históricos tradicionalmente invisibilizados por asignaturas similares, como el Imperio Otomano, China y Japón, y propone el diálogo con unidades como Problemas de Asia y África y las historias latinoamericana y argentina.

Además de circunscribirse a espacios acotados, los enfoques usuales de asignaturas que cubren este período se centran, como se manifestó, en el ascenso de las burguesías, la conformación de la lucha obrera organizada, los vaivenes geopolíticos y las violencias extremas del siglo XX. Los aspectos de la historia social que se vinculan con ese recorrido centran su mirada en el surgimiento del socialismo y el anarquismo, sus debates y formas de lucha y resistencia, y en cómo los estados capitalistas intentaron contener y reprimir esos avances. Sin embargo, pocas veces se hace mención a las empresas que fueron clave en la presión y el accionar de esos estados capitalistas, tanto en la represión –respaldando, en ocasiones, a movimientos como el fascismo, el franquismo o el nacionalsocialismo, pero también las avanzadas coloniales en Asia y África– como en el moldeamiento de esas sociedades salariales. Por el contrario, parecería que los estados capitalistas respondieron –violentamente o no– al avance del socialismo *motu proprio*, y no porque formaran parte de una superestructura jurídica que representa intereses concretos. La falta de mención a esas motivaciones de fondo tiene el doble efecto de invisibilizar a las organizaciones y a determinados actores de la sociedad civil que muchas veces favorecían o patrocinaban las respuestas estatales, y carga sobre el Estado una responsabilidad única en el diseño y ejecución de logísticas criminales como la Shoá o las violencias sistemáticas coloniales en Asia, África o América Latina, por citar algunos ejemplos.

Grandes corporaciones extractivas e industriales como la United Fruit Company, Ford, Mercedes-Benz o Siemens son centrales para comprender dimensiones no menores de las relaciones internacionales a principios del siglo XX. Lo mismo vale para empresas como Dow Chemical o Lockheed para abordar el complejo militar industrial estadounidense durante la segunda mitad de ese siglo. Finalmente, IBM, Apple y Microsoft asomaron como las “fundadoras” de un Silicon Valley que se ha vuelto protagonista del capitalismo global. En relación con este último ejemplo, no se puede comprender el papel de la industria informática en el marco de la reconfiguración neoliberal durante la década de 1970 sin comprender los vínculos de esa misma industria con los estados.

Aproximarse a las relaciones entre el capital y los estados durante el siglo XX permite, entonces, poner en contexto las respuestas represivas hacia el movimiento obrero y comprender los marcos teóricos que han guiado y siguen guiando el accionar de las corporaciones más importantes del mundo. Sin embargo, muchas veces no es sencillo contar con información clara acerca de las empresas concretas que formaban parte de los elencos estables de las elites en esa época, ya que en trabajos sobre la economía fascista o nazi es común observar que se nombran sectores (como “la industria pesada” o “el rubro siderúrgico”), pero los nombres de las empresas parecen omitirse. Esta dimensión, por cierto, permite también abrir muchas preguntas acerca de la actividad científica, sus sesgos y mecanismos de financiamiento.

Una mirada al capitalismo contemporáneo a través de las relaciones con los gobiernos y la cultura

La enseñanza de la expansión capitalista suele hacerse a partir de la expansión imperial de las potencias europeas: España y Portugal en un primer momento, Inglaterra, Francia y Holanda después. Estableciendo estructuras administrativas de dominación en América y franquicias portuarias en África y Asia se fue conformando el sistema-mundo que describe Wallerstein, entre otros autores. La extracción de riqueza desde áreas periféricas a las centrales es el eje de esta forma de análisis, que aquí ponemos a disposición para observar a partir de las revoluciones atlánticas de fines del siglo XVIII. Pero el hecho de que los estados concedieran a determinadas empresas permisos, patentes, contratos, préstamos, regulaciones (o

desregulaciones), entre otras medidas gubernamentales, fue un factor clave para la expansión imperial y el crecimiento de esas corporaciones, que se transformaron en vectores de la expansión capitalista alrededor del mundo. Esto es: el capitalismo no puede entenderse solo a partir de su unidad de organización protagonista –la empresa privada–, sino en la relación de algunas de estas con los estados a partir de la expansión ultramarina europea y la Conquista de América. Más aún, el papel de algunas de ellas en algunos de los momentos más traumáticos del siglo XX, y su posterior “reconversión”, también nos permite indagar acerca de las tácticas publicitarias que encararon sobre todo durante la segunda posguerra, pero también en el presente con estrategias como las denominadas *greenwashing* o *pinkwashing* en las plataformas sociodigitales.

Aunque estos procesos comienzan a estudiarse en unidades curriculares como Historia del Mundo Moderno, Problemas de Asia y África I e Historia Americana II, aquí se propone una serie de recursos para abordar la nueva etapa que toman a partir del siglo XIX y a lo largo del XX.

Orientaciones para la enseñanza

El proyecto *The Global History of Capitalism*

La Universidad de Oxford lleva adelante, desde hace unos años, un proyecto titulado Historia Global del Capitalismo, que ha publicado una serie de *papers*, con licencia abierta, sobre casos de estudio de historia de las empresas. Aunque están en idioma inglés y sin traducir son de fácil comprensión y de corta extensión, porque parecen pensados para un público amplio. En esta oportunidad les compartimos algunos casos a partir de preguntas que pueden dispararse en los institutos de la provincia de Buenos Aires, siempre de manera situada pero con una mirada integrada de los procesos globales. Desde ya, y aunque este material es producido en el Reino Unido, los invitamos también a formular una crítica desde nuestra región, país y provincia, y al mismo tiempo a pensar posibles abordajes del capitalismo local en estas claves. La página web del proyecto es <https://globalcapitalism.web.ox.ac.uk>, y allí podrán indagar, en la sección “Case Studies”, sobre otros *papers* además de los que les compartimos a continuación.

El opio de los pueblos: el caso de la Compañía Británica de las Indias Orientales

En el siglo XVII, y con permiso real de la reina Isabel I, un conglomerado de comerciantes organizó la Compañía Británica de las Indias Orientales, con el objetivo de establecer negocios en, fundamentalmente, las zonas de India y China. Durante dos siglos esta corporación no solo se dedicó al comercio, sino que estableció estructuras gubernamentales y tuvo a su disposición ejércitos. Su expansión está directamente ligada a la expansión de Inglaterra como potencia mundial a medida que se iba estableciendo la economía-mundo, en términos de Wallerstein. Para el siglo XIX, fuertemente afianzada en la India, la Compañía Británica de las Indias Orientales buscó controlar también el comercio del té desde China, en el marco de una relación comercial que le resultaba deficitaria. Eso derivó en una estrategia: el comercio del opio.

1. ¿Qué relaciones podemos establecer entre la Compañía Británica de las Indias Orientales, el gobierno inglés y los debates acerca del libre comercio, que llevaron a Adam Smith a escribir *La riqueza de las naciones*?
2. ¿Qué solución encontró la Compañía Británica de las Indias Orientales a su déficit comercial con China? ¿Cómo pudo aprovechar su presencia y poder en el subcontinente indio, controlado por el Reino Unido?
3. ¿Cómo se vinculan las regulaciones del comercio de té, favorables a la Compañía Británica de las Indias Orientales, con los primeros momentos de la independencia estadounidense?

Recursos

Recurso del Proyecto de la Historia Global del Capitalismo

Harris, C., Haworth, J., McKenna, C. et al. (2023), "For All the Tea in China: The English East India Company". Oxford: Universidad de Oxford. Disponible en: <https://globalcapitalism.history.ox.ac.uk/files/case33-englisheastindiacompanypdf>

Otros recursos

Álvarez, J. (2022), "Compañía Británica de las Indias Orientales,

la empresa más grande y exitosa que ha existido”. En: La Brújula Verde. Disponible en: <https://www.labrujulaverde.com/2022/12/compania-britanica-de-las-indias-orientales-la-empresa-mas-grande-y-exitosa-que-ha-existido>

Labrador Castro, M. (2023), “Claves y evolución de la Compañía Británica de las Indias Orientales”. Trabajo de fin del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en: <https://burjcdigital.urjc.es/server/api/core/bitstreams/a298d26a-6272-4722-a649-003af73f51d8/content>

Boulton & Watt: la tecnología del vapor, patentes y acuñación de moneda

En las etapas tempranas del capitalismo industrial, hombres de negocios como Matthew Boulton –que ya pertenecía a una familia de comerciantes acomodados– fue estableciendo diferentes sociedades con otros cuadros capitalistas sin lograr un despegue de su negocio de fabricación y exportación de artículos de lujo. En 1774-75, finalmente, se asoció con el inventor James Watt –también perteneciente a una familia de comerciantes– y compró su patente de máquina de vapor. Fue esa la sociedad que transformó a esta compañía en protagonista del entramado industrial inglés.

1. ¿Qué relaciones estableció Boulton con el gobierno inglés para hacer crecer sus negocios? ¿En qué ámbitos pudo ofrecerse como proveedor?
2. ¿Qué relaciones se observan en el crecimiento del trabajo asalariado y los contratos de Boulton y Watt con el gobierno inglés para acuñar moneda?

Recursos

Recurso del Proyecto de la Historia Global del Capitalismo

Leger, M. y McKenna, C. (2022), “Making money: Matthew Boulton and the Industrial Revolution in Coins”. Oxford: Universidad de Oxford. Disponible en: <https://globalcapitalism.history.ox.ac.uk/files/case28-matthewboultonscoinspdf>

Otros recursos

Price, J. (2022), "Matthew Boulton". EBSCO. Disponible en: <https://www.ebsco.com/research-starters/history/matthew-boulton>

Tensiones entre los *zaibatsu* y el *gapponshugi* de Shibusawa Eiichi: detrás de la "modernización" Meiji

A mediados del siglo XIX, varias potencias centrales, con Estados Unidos a la cabeza, buscaron forzar al shogunato Tokugawa, que llevaba más de dos siglos en el poder, para abrir la economía japonesa a sus intereses. Poco tiempo después el shogunato fue abolido, se produjo la restauración del poder imperial y comenzó un período de "modernización" de Japón. Sin embargo, este proceso de reconversión de las viejas familias comerciantes en empresas monopólicas (los *zaibatsu* como Mitsubishi, que logró, por ejemplo, la hegemonía de la construcción naviera) se enfrentó con otras posturas acerca del rumbo económico que debía tomar el país, como el *gapponshugi* o "capitalismo ético" promovido por un exburócrata del shogunato y cuadro técnico de la naciente era Meiji: Shibusawa Eiichi.

1. ¿Qué decisiones tomó el gobierno de la restauración Meiji, a partir de las cuales se desataron debates sobre el rumbo de la economía?
2. ¿Qué relaciones podemos establecer entre estos debates y el crecimiento armamentístico-militar japonés durante las primeras décadas del siglo XX? ¿Qué relación tuvieron los *zaibatsu* con el gobierno en este sentido?
3. ¿Qué destino tuvieron los *zaibatsu* luego de la Segunda Guerra Mundial y por qué? ¿Fue revalorizado el concepto de *gapponshugi*?

Recursos

Recurso del Proyecto de la Historia Global del Capitalismo Valencia, S., Orr, R. y McKenna, C. (2019), "The Father of

Japanese Capitalism: Shibusawa Eiichi's Vision of the Ethical Corporation". Oxford: Universidad de Oxford. Disponible en: <https://globalcapitalism.history.ox.ac.uk/11-father-japanese-capitalism-shibusawa-eiichis-vision-ethical-corporation>

Otros recursos

Lorca, S. (2024), "Grupos de empresas familiares japoneses: auge y declive". Disponible en: https://dempresa.substack.com/p/grupos-de-empresas-familiares-japoneses?utm_source=profile&utm_medium=reader2

De la industria militar nazi a la contracultura hippie: Volkswagen y la publicidad como motor capitalista

El Grupo Volkswagen es uno de los mayores conglomerados automotrices del mundo y una marca con reconocimiento global. Como es conocido, los orígenes de esta empresa se enmarcan en las políticas industriales del nazismo, como una empresa de propiedad estatal directamente vinculada al expansionismo militar y el esfuerzo bélico de la Segunda Guerra Mundial. Esa identificación de Volkswagen con el Tercer Reich fue objeto de una muy profunda reformulación en la posguerra, en la que el marketing y la publicidad tuvieron un rol protagónico: las décadas de la segunda mitad del siglo XX se caracterizan por el desarrollo de los medios masivos de comunicación, la expansión de la televisión y la aparición de nuevos formatos culturales. Las campañas publicitarias de la compañía hicieron especial énfasis en ellos. Sin embargo, sus prácticas empresariales mostraron otro costado que aprovechó lobbies con gobiernos latinoamericanos y trampas regulatorias, entre otras estrategias.

1. ¿Qué relaciones podemos establecer entre el concepto de sistema mundo y la estrategia de Volkswagen en México? ¿Cómo juega allí el Estado?
2. ¿Qué análisis podríamos hacer sobre el papel que cumplen los medios masivos de comunicación en las imágenes de las empresas, y más aún, en la distribución de cultura y construcción de sentidos? ¿Cómo podemos relacionar esto con el papel de los sistemas educativos hoy?

Recursos

Recurso del Proyecto de la Historia Global del Capitalismo

Mansfield, S. y Haworth, J. (2020), "Volkswagen Since World War Two: Rebuilding the Corporate Reputation of the World's Largest Car Manufacturer". Oxford: Universidad de Oxford. Disponible en: <https://globalcapitalism.history.ox.ac.uk/files/ccrandghocvwcsepdf>

Otros recursos

Muchnik, Daniel (2000), "Los empresarios junto a Hitler". En: *Ciclos, Año X, Vol. X*, n.º 19. 1.er semestre. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/ciclos/ciclos_v10_n19_10.pdf

Prange de Oliveira, Astrid (2018), "Hitler y el auto del pueblo". En: Dw.com. Disponible en: <https://www.dw.com/es/hitler-y-el-auto-del-pueblo/a-43943892>

Bibliografía sugerida

Beckert, S. (2016). *El imperio del algodón. Una historia global*. Barcelona: Crítica.

Berg, Maxine, *La era de las manufacturas*. Crítica, Barcelona, 1987.

Davidoff, L. y Hall, C. (1994). *Fortunas Familiares. Hombres y mujeres de la clase media inglesa, 1780-1850*. Valencia: Cátedra.

Langewiesche, D. (2000). "Liberalismo y burguesía en Europa". En: Fradera, J. y Millán, J. (eds.). *Las burguesías europeas del siglo XIX. Sociedad civil, política y cultura*. Madrid: Universitat de Valencia.

Macfarlane, A. y Macfarlane, I. (2004). *Oro verde. El imperio del té*. Barcelona: Océano.

Morishima, M. (1984). *Por que ha "triunfado" el Japón*. Barcelona: Crítica.

Pollard, S. (1992). *La conquista pacífica. La industrialización de Europa, 1760-1970*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Rex Bliss, S. (1997). *La Revolución Industrial. Perspectivas actuales*. México: Instituto Mora.

Said, E. (1996). *Cultura e Imperialismo*. Barcelona: Anagrama.

Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.

Tilly, C. (1992). *Coerción, capital y los estados europeos, 990-1990*. Madrid: Alianza.

Tilly, L., y Tilly, R. (1997) *El siglo Rebelde, 1830-1930*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Vilar, P. (1972). *Oro y moneda en la historia (1450-1920)*. Barcelona: Ariel.

Historia Argentina I

Esta unidad curricular aborda un conjunto de problemáticas históricas que tensionan con los discursos predominantes contruidos en torno a la identidad nacional y al pasado de nuestro país. Por esta razón, se trata de un espacio en el que tienden a circular, tanto en los niveles educativos obligatorios como en las instituciones de nivel superior, muchas ideas y preconceptos sobre estas temáticas que requieren ser analizadas en el Campo de la Formación General a partir de unidades curriculares como Pensamiento político pedagógico latinoamericano y Política educativa argentina, entre otras. Es por ello que Historia Argentina I se convierte en un espacio donde poner en juego reflexiones acerca de la construcción del conocimiento histórico, el rol del historiador y, en los institutos de formación docente, el sentido de la enseñanza de la Historia, así como el análisis sobre los recursos posibles para llevar a cabo esa tarea.

Las efemérides forman parte de los eventos estructurantes de la cotidianidad escolar en Argentina. Las “clásicas”, entre las que podemos enumerar el 25 de mayo, el 20 de junio, el 9 de julio y el 17 de agosto, a las que también podemos sumar el 11 de septiembre, hacen referencia directa a procesos históricos que estudia esta unidad curricular. Durante mucho tiempo, y aún hoy, su abordaje histórico estuvo marcado por una lectura que podemos describir como teleológica, simplificadora, esencialista, maniqueísta y estado-céntrica. Desde hace unos años, el tratamiento de las efemérides escolares y los procesos históricos que atraviesan el siglo XIX de nuestra región cuenta con nuevos recursos enmarcados en lo que se conoce como Historia pública: “la comunicación de la historia a audiencias no académicas, la participación pública y la aplicación de la metodología histórica en asuntos del presente” (Andrade y Paganini, 2024: 201). Políticas públicas como los canales Encuentro y Pakapaka, durante el siglo XXI, han producido una gran cantidad de material que se utiliza frecuentemente en los niveles educativos obligatorios como recurso didáctico, a pesar de no tratarse en rigor de productos pensados para el aula.

El origen y la construcción del Estado, la Nación argentina y la “identidad nacional” resultan tensiones centrales –pero no las únicas– que atraviesan los procesos históricos englobados en

esta unidad curricular, así como en Historia Latinoamericana I, Teoría e Historia de la Historiografía, Historia del Mundo Contemporáneo y las dos unidades dedicadas a los Problemas de Asia y África. En esta oportunidad se propone, en función de las finalidades formativas del Profesorado de Secundaria en Historia, analizar los recursos que se utilizan cotidianamente en la escuela para enseñar estos procesos, a partir de preguntas que problematizan su contenido y su forma.

La pertinencia de los recursos audiovisuales de divulgación histórica

Es importante entender que, así como la bibliografía académica no está pensada para su enseñanza en un instituto de formación docente o una fuente pictórica no fue pensada para analizar su contexto sociohistórico (y somos los docentes quienes transformamos ese material en un recurso para la enseñanza), lo mismo debe pensarse con el material divulgativo: quien le da el marco para su análisis, quien lo recorta, quien lo somete a crítica, quien lo sitúa en una secuencia didáctica, es el docente.

La selección de un recurso audiovisual como fuente secundaria o terciaria para la enseñanza en el nivel medio, como cualquier otro recurso que se use con fines didácticos en cualquier nivel educativo, debe implicar una planificación previa del docente teniendo en cuenta una heterogeneidad de dimensiones y no debe ser utilizado como un “reemplazo” de la clase. Un recurso que aporta información debe ser escrutado de forma crítica y rigurosa por parte del docente antes de ponerlo a disposición de las y los estudiantes. Esta reflexión centrada en la enseñanza, que forma parte de los criterios básicos para desarrollar una planificación, no debería ser solo parte de las asignaturas que el Diseño Curricular propone para trabajar la didáctica específica y la planificación, sino que debe estar presente en todas las UC. En concreto, la utilización de recursos audiovisuales de divulgación histórica puede abordarse a partir de las siguientes preguntas iniciales: ¿Qué le suma el formato audiovisual al tema que se está trabajando? ¿Qué aportes realiza en términos de contenido cuyo tratamiento audiovisual resulta más comprensible para los estudiantes?

El cruce del material bibliográfico tradicional y de fuentes con recursos audiovisuales pensados para la divulgación de la disciplina, en el marco de la formación docente inicial,

permite abordar los procesos históricos analizados y pensar su tratamiento posterior en el aula del nivel secundario: la misma mirada crítica con la que seleccionamos la bibliografía y las fuentes primarias para organizar un recorrido coherente, variado y complejo pero asequible para los estudiantes del instituto de formación docente, es la que nos sirve para pensar un recurso didáctico. ¿Qué podemos extraer de él? ¿Qué reflexiones nos dispara? ¿Qué aporta y qué obstaculiza? ¿Qué información nos da no solo del objeto que analiza, sino de su tratamiento en este material?

Orientaciones para la enseñanza

Zamba, el pasado y la enseñanza de la Historia

El personaje Zamba del canal educativo Pakapaka es un niño formoseño que, en su primera serie, *La asombrosa excursión de Zamba*, se encontraba con distintos personajes y en distintos momentos históricos. En una segunda serie, *La asombrosa odisea histórica de Zamba y el Niño que lo sabe todo*, amplió su participación de contenidos históricos a otras disciplinas. La coordinación general de ambas series estuvo a cargo de Gabriel Di Meglio, de amplia trayectoria como historiador especializado en el siglo XIX argentino.

Originalmente pensadas para las infancias, cada capítulo de las series de Zamba dedicadas al pasado de nuestro país contiene una densa cantidad de información que excede la posibilidad de asimilación de un niño de nivel inicial o primario sin una mediación muy cuidadosa de su docente. Más aún, la utilización de Zamba en el nivel secundario le suma una dimensión adicional: como se trata de un recurso de uso cotidiano en el nivel primario, volver a abordarlo en el nivel secundario implica muchas veces, para las y los estudiantes, revisitar su infancia y los recuerdos de su paso por la escuela primaria. De manera que, a diferencia de otros recursos de este tipo, existe una familiaridad que abre la posibilidad de un abordaje del recurso desde otro lugar y con otras herramientas.

XIX: los proyectos de Nación, el rol del historiador y el diálogo con el pasado

Canal Encuentro produjo una gran cantidad de material del género documental abordando contenidos históricos:

Revoluciones, Historia de un país, Años decisivos, 8 lecciones de Historia, son algunos ejemplos. La serie **XIX: los proyectos de Nación**, toma en concreto el período y algunos procesos enmarcados en Historia Argentina I. Presentado por Gabriel Di Meglio, recorre diferentes nudos problemáticos acerca del debate político en torno a la organización del Estado, a partir de la exposición de diferentes historiadores, cuyas intervenciones van guiando la narración.

A diferencia de materiales como las aventuras de Zamba, **XIX: los proyectos de Nación** no ficcionaliza el diálogo con el pasado, pero tampoco le realiza preguntas, sino que la participación de los especialistas es la que estructura la presentación de los contenidos. Aparecen pocos contrapuntos entre los expositores, y además de sus palabras los otros recursos que utiliza la serie son fuentes pictóricas y mapas históricos en un segundo plano.

XIX: los proyectos de Nación no está pensado para las infancias y una pregunta pertinente que se podría realizar para su abordaje en la formación docente inicial podría ser, justamente, a qué público podría estar dirigido.

Algunas preguntas en general

Si tomamos los capítulos de Zamba referidos al período abarcado en Historia Argentina I, así como las emisiones de **XIX: los proyectos de Nación**, podemos proponer a nuestros estudiantes de formación docente algunas preguntas para analizar el recurso desde diferentes miradas, centradas en la enseñanza. Algunas de ellas podrían ser:

- ¿Qué tan pertinentes son las formas de abordar el contenido para el público al que está dirigido? ¿Puede un niño o un adolescente comprender los procesos históricos allí narrados sin intervención adicional?
- ¿Quién porta la autoridad epistémica sobre el pasado? (Los personajes históricos en Zamba, los historiadores en "XIX...")
- ¿Cuál es el recurso a través del cual se presenta el contenido histórico del material? (Diálogos ficcionales presente-pasado en Zamba, exposición en "XIX...")
- ¿Qué enfoque historiográfico podríamos afirmar que predomina? (Una "historia de bronce" en Zamba, perspectivas múltiples en "XIX...")

- ¿Qué aportes y limitaciones podemos enumerar para la enseñanza en el nivel secundario?
- ¿Qué cruces podemos establecer entre este material y otras unidades curriculares del profesorado de Historia?

El tratamiento de estos recursos audiovisuales, tomados como una reflexión sobre la recontextualización de la producción académica en el sistema educativo obligatorio, necesariamente debe establecer un diálogo con la bibliografía y las fuentes que el docente haya seleccionado para su plan de trabajo. De esa manera se pueden establecer relaciones y tensiones y, al mismo tiempo, se transparentan los criterios a partir de los cuales se elaboraron los materiales de Pakapaka y Canal Encuentro, evidenciando la artificialidad, intencionalidad y politicidad de todo material no solo divulgativo sino también académico y didáctico-curricular.

Algunas preguntas posibles para analizar los capítulos de Zamba

- ¿Cómo está organizado el capítulo? ¿Qué partes podemos identificar?
- ¿Qué dimensiones del análisis histórico (económico, político, social, cultural) predominan?
- ¿Qué incidencia pueden tener los recursos propios de un dibujo animado para las infancias –canciones, estética de videojuego, velocidad– en la comprensión de los procesos históricos planteados?
- ¿Qué perspectivas e hipótesis historiográficas sobre el proceso abordado podemos identificar?
- ¿Podemos identificar la referencia a alguna fuente primaria?
- ¿Qué ideas puede aportar el capítulo para otro tipo de actividades didácticas (por ejemplo, una salida)?
- ¿Qué referencias a obras de arte aparecen en el capítulo? ¿Son pertinentes?
- ¿Hay “villanos” en este capítulo? ¿Cómo se los puede distinguir? ¿Qué debates acerca del abordaje del pasado en la escuela podría abrir esto?
- ¿Cómo incide en la reflexión sobre el oficio del historiador la idea de un narrador omnisciente? ¿Y cómo incide la mirada teleológica que predomina?

Las series documentales de Canal Encuentro sobre la Historia, en general, tienen un formato diferente a las que protagoniza Zamba. Con más o menos dinamismo en la narración, con mayor o menor uso de mapas dinámicos, obras pictóricas o animaciones, se centran en una narración estructurada a partir de una voz en off o con intervenciones de especialistas, como se mencionó anteriormente, ***XIX: los proyectos de Nación*** pertenece a este último formato. Desde ya, las preguntas que orienten su análisis pueden servir de guía también para analizar otros recursos didácticos.

Algunas preguntas posibles para pensar la serie ***XIX: los proyectos de Nación***

- ¿Cómo está organizado cada capítulo? ¿Qué aporta u obstaculiza ese tipo de organización de la información?
- ¿Qué tensiones historiográficas podemos proponerle a la lectura estadocéntrica de esta serie documental?
- ¿Qué dimensión de la historia argentina (económica, social, política, cultural) propone la serie? ¿Cuál de ellas puede representar mayor dificultad para su enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario y por qué?
- ¿Cuáles son las ideas que pueden tensionar con los sentidos comunes más corrientes acerca de este período?
- En un capítulo se trabaja la influencia de las ideas de la Ilustración en el proceso revolucionario. ¿Qué puede aportar a la reflexión sobre el oficio docente la “paradoja” de que el saber puede tanto liberar como funcionar como mecanismo de control social?
- ¿Cuáles son las ideas asociadas al concepto de “Nación” de la época? ¿Son las mismas hoy?
- ¿Podemos encontrar algún patrón en la musicalización de algunos capítulos? (Melodías en tonos mayores, asociadas a un clima optimista o esperanzador, cuando se narran las Reformas Rivadavianas y el derrocamiento de Rosas, por ejemplo).
- ¿Cómo pueden incidir las ideas previas de los estudiantes sobre las tensiones entre Buenos Aires y el interior para comprender el conflicto entre unitarios y federales?
- ¿Hay contrapuntos en los análisis que hacen diferentes historiadores o se complementan entre sí?

- ¿Qué imagen del historiador propone la serie? (Aislado, rodeado de libros y/o en una oficina, mayoritariamente varón).
- ¿Qué cruces interdisciplinarios propone la serie? ¿Se podrían pensar otros? ¿Cuáles?
- ¿Qué ideas sobre la organización político-social del territorio que hoy es Argentina no aparecen en la serie? (Las de los indígenas, por ejemplo) ¿Por qué será esto?

Bibliografía sugerida

Adamovsky, E. (2012), *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires, Sudamericana.

Adamovsky, E. (2024), *La fiesta de los negros. Una historia del antiguo carnaval de Buenos Aires y su legado en la cultura popular*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Andrade, G. y Paganini, M. (2024), "Historia pública, historia escolar y patrimonialización comunitaria". En: Kobelinsky, M. (org.). *História pública, museus e comunidades: conexões Brasil-Argentina*. Curitiba, CRV.

Candioti, Magdalena (2021), *Una historia de la emancipación negra. Esclavitud y abolición en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Cordero, G. (2019), *Malón y política: Loncos y weichafes en la Frontera Sur (1860-1875)*. Rosario, Prohistoria.

D'Antonio, D. y Pita, V. (dir.) (2023), *Nueva Historia de las Mujeres en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo (Vol. I y II).

Fradkin, R. (ed.) (2008), *¿Y el pueblo dónde está? Contribuciones para una historia popular de la revolución de independencia en el Río de la Plata*. Buenos Aires, Prometeo.

Fradkin, R. y Garavaglia, J. C. (2009), *La Argentina colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Mandrini, R. (2021), *Argentina aborígen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Rebagliati, L. (2024), 1776. *Guerras, reformas y revoluciones*. Buenos Aires, Editorial UNGS.

Santilli, D., Gelman, J. y Fradkin, R. (comps.) (2013), *Rebeldes con causa: conflicto y movilización popular en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Wasserman, F. (2024), 1810. *Crisis, revolución y guerra*. Buenos Aires, Editorial UNGS.

Teoría e Historia de la Historiografía

Teoría e Historia de la Historiografía integra el eje de Los marcos teóricos de las Ciencias Sociales y de la Historia, y se constituye como un espacio de reflexión crítica sobre el conocimiento y la producción historiográfica. Esta asignatura propicia un análisis político y socialmente contextualizado del surgimiento y constitución de la Historia como disciplina académica hasta sus desarrollos más recientes. Tiene como finalidad que las y los docentes en formación comprendan las lógicas de construcción del conocimiento histórico, las particularidades teórico-metodológicas de la Historia y los discursos en los que se articula, poniendo el foco en la potencialidad pedagógica para su enseñanza en la escuela secundaria.

Propone un recorrido por distintas tradiciones y enfoques historiográficos, haciendo énfasis en los agentes históricos, las fuentes, las metodologías, las escalas de análisis, las categorías conceptuales que guían el análisis histórico, los procedimientos narrativos y los desafíos planteados por los contextos sociales y políticos en que se desarrollan las diversas producciones. De esta forma, esta unidad curricular se orienta hacia la reflexión sobre un conjunto de corrientes historiográficas que se manifiestan en textos históricamente situados. Estos textos se constituyen en las “fuentes” de la historia de la Historiografía. Su análisis contribuye a que las y los docentes en formación identifiquen las transformaciones y las continuidades en la dinámica historiográfica a lo largo del tiempo, a configurar la noción de multiperspectividad y a entender el conocimiento histórico como provisorio, colectivo y en construcción permanente. A su vez, colabora en su familiarización con distintos procedimientos analíticos, la ejercitación de la lectura crítica y los procesos de escritura en este campo disciplinar.

Consideramos que la lectura y la escritura, en Historia, forman parte del saber que debe ser enseñado, ya que a través de estas prácticas se piensa, se argumenta, se dialoga, se intercambia, se debate y se construyen significados respecto de los contenidos que se despliegan en los textos.

Dice Beatriz Aisenberg, respecto de las prácticas de lectura en contexto de aprendizaje de la Historia: “[...] es una de las

actividades fundamentales para aprender Historia. Esta premisa se sustenta, por un lado, en la relevancia de los textos para la producción y la comunicación del conocimiento histórico y, por otro lado, en el carácter constructivo del proceso de lectura. Partimos de la idea de que, bajo ciertas condiciones, leer y aprender Historia son dos procesos que se fusionan: aprendemos Historia leyendo”. (Aisenberg, 2015)

Teoría e Historia de la Historiografía aborda las complejidades que rodean la producción historiográfica y se constituye en un espacio privilegiado para reconocer en la bibliografía propuesta la voz autoral, la inscripción de la subjetividad, las formas argumentativas del discurso, la polifonía, el uso del registro formal, el léxico disciplinar, la precisión conceptual y el uso de fuentes. Al leer, también se abre el camino al proceso de escritura (colectiva e individual) en el que las y los estudiantes se acercan cada vez más al objeto de conocimiento, reelaboran el propio pensamiento y plasman el proceso de aprendizaje.

Para estudiar y entender un problema o proceso histórico hay que leer y escribir en diversas situaciones, con continuidad, individualmente y con otros. Desentrañar sentidos, posibles interpretaciones atribuidas a autores/as, escuelas o corrientes historiográficas, épocas, tradiciones, contextos sociales, compartir ideas, hacerse nuevas preguntas, forma parte del aprendizaje de la Historia y debe ser parte de los saberes a enseñar. Es importante señalar que los procedimientos de lectura, producción e interpretación de textos, las bases metodológicas de la disciplina, no están circunscritos a asignaturas específicas, sino que deben estar presentes en todas las unidades curriculares. De esta manera, el abordaje de estos contenidos no es tarea exclusiva de Teoría e Historia de la Historiografía, sino que cada instancia presenta permanentemente oportunidades para volver a hacer explícitos los métodos del conocimiento del pasado.

Orientaciones para la enseñanza

Lectura crítica y proceso de escritura en Teoría e Historia de la Historiografía

Esta asignatura promueve la lectura y análisis crítico de diversos materiales, obras, artículos publicados en revistas

especializadas, ensayos, reseñas, entre otros. Esto implica el trabajo con múltiples textos de lógicas y estructuras discursivas diferentes que se constituyen en las fuentes de la Historia de la Historiografía. La enseñanza de esta asignatura nos pone frente al desafío de pensar cómo hacer, cuáles son las mejores estrategias y actividades para lograr que la lectura tenga sentido, y acercar a las y los docentes en formación a las prácticas de lectura que realizan historiadoras e historiadores.

A partir del trabajo de Marina Franco, *El final del silencio. Dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición*, pensamos en posibles intervenciones en la lectura acompañada o compartida que contribuyan a que las y los estudiantes se acerquen a un texto, conversen con él, reconstruyan significados, formulen hipótesis, elaboren inferencias, establezcan relaciones e inauguren nuevos interrogantes.

¿Quién es la autora? ¿En qué contexto social, político, económico, cultural publica esta obra? ¿Cómo construye el problema de investigación? ¿Qué objetivos persigue? ¿Cuál es la hipótesis principal de *El final del silencio*? ¿Qué categorías analíticas introduce la autora en su análisis? ¿Cuál es la estrategia metodológica que propone para comprender de manera compleja los procesos sociopolíticos del pasado reciente? ¿Qué tipo de materiales integran el corpus de fuentes que propone para esta investigación? ¿Con qué líneas historiográficas puede estar discutiendo la autora? ¿Por qué? ¿De qué manera la autora intenta marcar la agenda de la historia reciente? ¿Cuáles son las estrategias que emplea para seguir pensando los modos de narrar la historia reciente? ¿Cómo dialogan presente y pasado en este texto? ¿Cómo intenta problematizar y desarmar las memorias cristalizadas en el sentido común? ¿*El final del silencio* constituye un trabajo de referencia para comprender la última dictadura y la apertura política de los años ochenta en Argentina?

Como afirma Lerner (2002), podríamos decir que se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo, pero también se aprende a leer escribiendo. Durante la lectura, es habitual tomar apuntes, fichar, resaltar categorías conceptuales, resumir, anotar ideas e interrogantes en los márgenes del texto. Lectura y escritura se entrelazan estrechamente, se funden en una misma actividad, orientada hacia la comprensión y el aprendizaje de un contenido.

Consideramos a la escritura como una oportunidad para reelaborar y producir conocimiento, por lo cual es necesario

destinar tiempo didáctico para su abordaje. A partir de la lectura crítica de la introducción de *El final del silencio. Dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983)*, las y los docentes en formación pueden realizar un comentario bibliográfico. Este tipo de producción, muy común en el ámbito académico, suele incluir los siguientes ítems:

- Datos bibliográficos de la obra analizada
- Contexto de producción
- Síntesis del argumento
- Principales hipótesis y discusiones con otros autores
- Valoración del aporte al campo

Vale la pena recordar que, en esta instancia, no se trata de una herramienta de evaluación sumativa cerrada, sino que tiene como propósito el intercambio de escrituras transitorias o en borrador y, fundamentalmente, la puesta en valor de las devoluciones del docente y de otros compañeros/as como parte cotidiana de la producción y reflexión académica.

Bibliografía sugerida

Acha, O. (2009), *Historia crítica de la historiografía argentina: las izquierdas en el siglo XX*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Altamirano, C. y Gorelik, A. (2018), *La Argentina como problema. Temas, visiones y pasiones del siglo XX*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Ankersmit, F. (2013), *Narrativismo y teoría historiográfica*. Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae, pp. 63-110.

Barrancos, D. (2004), "Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina". En: *Revista de Historia Social y de las mentalidades*. Año VIII (1-2), pp. 35-65.

Bertrand, R. (2015), "Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?". En: *Prohistoria*, n.º 24.

Burke, P. (2000), *Formas de historia cultural*. Madrid, Alianza.

- Burke, P. (2006), *¿Qué es la Historia Cultural?* Buenos Aires, Paidós.
- Burucúa, J. E. (2006), *Historia y ambivalencia*. Buenos Aires, Biblos.
- Butler, J. (2006), *Deshacer el género*. Madrid, Paidós.
- Cattaruzza, A. (2017), "El pasado como problema político". En: *Anuario IEHS* 32 (2).
- de Certeau, M. (2006), *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (2007), *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, Gedisa.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2020), "La etnia, la clase y el género entre la diversidad y la desigualdad". En J. Moreno & M. P. Martínez (coords.), *Amores ilícitos. Diversidad, desigualdad y filiación*. Universidad Miguel Hernández, Universidad de Granada y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- D'Antonio, D. y Pita, V. (dirs.) (2023), *Nueva Historia de las Mujeres en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo (vols. I, II, III y IV).
- Devoto, F. (dir.) (2010), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990-2010)*. Buenos Aires, Biblos.
- Dosse, F. (2004), *La historia: conceptos y estructuras*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Dosse, F. (2006), *La historia en migajas. De Annales a la "nueva historia"*. Madrid, Universidad Iberoamericana.
- Hobsbawm, E. (1998), *Sobre la Historia*. Barcelona, Crítica.
- Iggers, G. (1995), *La ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona, Labor.
- Jablonka, I. (2016), *La historia es una literatura contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (2004), *historia/Historia*. Madrid, Trotta.
- Laham Cohen, R. (2018), "¿Qué hacer con la verdad (nuestra)? Pasque di sangue, las acusaciones de crimen ritual contra los judíos y los peligros de una metodología errónea". En: *Rey Desnudo*, año 7, n.º 13, pp. 237-262. <https://reydesnudo.com.ar/rey-desnudo/article/view/513>.

Lander, E. (2000), "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo". En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

Lepetit, B. (2015), "De la escala en historia". En Revel, J. (dir.), *Juego de escalas. Experiencias de microanálisis*. Buenos Aires, UNSAM.

Noiriel, G. (1997), *Sobre la crisis de la historia*. Madrid, Frónesis-Cátedra Universitat de València.

Pozzoni, M. e Iturralde, M. (2014), "Reflexiones sobre la investigación en Historia Reciente: entrevistas a Marina Franco y Vera Carnovale". En: *PolHis*, n.º 13. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/458/Pozzonilturralde%20%282014%29.pdf?sequence=1>

Ricoeur, P. (1999), *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Rugna Cuenca, C. M. (2014), "Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia". En: *Revista Clio* n.º 18 y 19, pp. 216-231.

Salomón Tarquini, Claudia y otros (2020), *El Hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Buenos Aires, Prometeo.

Sánchez Puentes, R. (2014), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, UNAM. <https://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf>

Stolcke, V. (2000), "¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad...y la naturaleza para la sociedad?". En: *Política y Cultura*, n.º 14. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 25-60.

Tasat, A. J. (et al.) (2024), *Pensamiento pedagógico latinoamericano*. Colección Biblioteca Pedagógica Bonaerense. La Plata, DGCyE. Disponible en: <https://pensarenmovimiento.untref.edu.ar/uploads/pdf/1731258080.pdf>

Traverso, E. (2022), *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires, FCE.

Wasserman, F. (2008), *Entre Clío y polis. Conocimiento histórico y representaciones del pasado en el Río de la Plata*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Problemas de Asia y África II

Esta unidad curricular recupera los procesos históricos analizados en la asignatura Problemas de Asia y África I (segundo año, CFE), para centrarse en el estudio de las ideas, instituciones y sociabilidades locales que contribuyeron a los procesos de independencia en Asia y África a lo largo del siglo XX. El foco está puesto en el conflicto, en la capacidad de agencia de las organizaciones que allí se desarrollaron (sindicatos, asociaciones culturales, instituciones educativas, prensa, partidos políticos, movimientos rurales, entre otros) con la intención de dar lugar a las voces subalternas y priorizar la recuperación de historias marginadas, ignoradas o silenciadas por los abordajes clásicos de la historiografía. Esta mirada resulta crucial para la comprensión y el análisis de un mundo contemporáneo atravesado por múltiples y heterogéneos protagonismos, rompiendo con la tradicional mirada bipolar de las dinámicas geopolíticas.

Edward Said (1978) planteó que las representaciones creadas por los europeos para interpretar estas sociedades generaron prejuicios, y que estos permanecen hasta nuestros días y cumplen un rol central en la autoafirmación de los organismos e instituciones de poder occidentales. Así, las formas que moldearon el conocimiento sobre África y Asia naturalizaron las relaciones sociales negando, de alguna manera, la posibilidad de la historia para estas regiones. En este sentido, la escuela del pensamiento decolonial propone revisar conceptos, miradas, perspectivas y reformular de manera crítica la narrativa dominante acerca del supuesto “progreso histórico” universal y unívoco que ha prevalecido incluso en las academias latinoamericanas (Lander, 2000). Siguiendo estos planteos, Problemas de Asia y África II propone el estudio de algunas cuestiones y conflictos de la historia política, económica, social y cultural de estos dos continentes desde sus procesos de independencia de las metrópolis europeas hasta el presente, seleccionados por su relevancia y significado no solo a nivel nacional, sino por su alcance regional, continental y global.

Esta unidad curricular no está organizada en términos estrictamente cronológicos, pues apunta a trabajar a partir de la problematización y los estudios de casos. Esta modalidad de trabajo se constituye en una oportunidad para que las y los

docentes en formación, en diálogo con Didáctica de la Historia (CFE) y Práctica Docente III, puedan pensar posibles estrategias de enseñanza de esta disciplina para la escuela secundaria.

Para ello propone tres ejes de contenidos:

- Las transformaciones en la primera mitad del siglo XX
- La era de la descolonización
- Historia y memoria

La historia contemporánea de estos dos continentes permite ampliar la mirada y la reflexión sobre historia y memoria de las tragedias, guerras, genocidios, violencias extremas y conflictos políticos y sociales ocurridos en el curso de un proceso histórico de larga duración. Resulta fundamental para la formación de docentes de Historia, ya que en nuestro país los estudios suelen centrarse en la última dictadura militar.

Orientaciones para la Enseñanza

Historia y Memoria: Sudáfrica post apartheid

Tomando el eje de contenidos Historia y Memoria, proponemos una serie de materiales e interrogantes para el abordaje de las luchas por las interpretaciones y reevaluaciones del pasado reciente en Sudáfrica.

En Sudáfrica, el apartheid –un sistema de ingeniería social segregacionista que organizaba la sociedad sobre la base de la supremacía racial blanca– y su resistencia tuvieron un lugar central en la política internacional a partir de la segunda mitad del siglo XX. El apartheid terminó como política oficial con la llegada al poder de Nelson Mandela en 1994. Lo mismo sucedió con los procedimientos desarrollados por la sociedad sudafricana para dirimir ese pasado de violaciones a los derechos humanos. El proceso de reconciliación fue sumamente complejo y, contra lo que se cree habitualmente, no se conoció toda la verdad de lo acaecido y la gran mayoría de los responsables y perpetradores mantienen hasta hoy el secreto sobre sus acciones en tiempos del apartheid.

El proceso de conformación de un discurso público sobre la narración de la historia reciente no estuvo libre de tensiones y conflictos. Distintas historiadoras e historiadores han investigado y analizado este problema. Podemos citar algunas referencias para trabajar junto a las y los docentes en formación:

- Arce Padrón, Y. (2016), "Las disputas por los sentidos de la nación. Prácticas visuales y poéticas de la memoria en Sudáfrica post apartheid". En: *Humania del Sur*. Año 11, n.º 20. Enero-Junio. pp. 73-92.
- Cejas, M. (2016), "Guerra-nación-mujeres. Cultura y políticas de la memoria en la producción de las mujeres de la nación". En: de la Peza, M. y Rufe, M. (2016) *Nación y estudios culturales. Debates desde la poscolonialidad*. Itaca-UAM-X, pp. 91-132.
- Efron, L. y Flores, Ma. C. (2012), "¿Memorias de una nación reconciliada? Reflexiones en torno a la transmisión de la historia reciente en la Sudáfrica post apartheid". En *Clío & Asociados* (ISSN 0328-820X).
- Efron, L. y Pineau, M. (2022), "Experiencias comunitarias de conservación y defensa del patrimonio cultural: El District Six Museum". En: *Sudáfrica páginas*, año 14, n.º 34. Enero-Abril. Ciudad del Cabo (ISSN 1851-992X, 2022).
- Liberge, L. (2016), "Los tratamientos de la 'Memoria de las tragedias' en Sudáfrica postapartheid". En: *Memorias en conflicto: Aspectos de la violencia política contemporánea* [en línea]. Lima, Institut français d'études andines, 2004 (generado el 09 septiembre 2016). Disponible en: <http://books.openedition.org/ifea/874> (ISBN 9782821826496).

Las asignaturas se constituyen en espacios en los que se pretende enseñar no solo ciertos contenidos conceptuales, sino también las formas en que la historiografía los piensa, problematiza, investiga y analiza. Por tanto, en las aulas de los institutos podemos abordar las luchas por las interpretaciones y reevaluaciones del pasado reciente en Sudáfrica a partir de una serie de interrogantes que habiliten el intercambio.

¿Sobre qué fundamentos se ha construido la narrativa nacionalista de la nueva Sudáfrica? ¿En qué condiciones históricas se construyeron estos relatos? ¿Qué tipo de

estrategias se tomaron en el tratamiento de la memoria y la historia nacionales de Sudáfrica a partir de la década de 1990? ¿Qué formas toman y para qué sirven la representación y la transmisión de una memoria de las violencias y conflictos políticos y sociales del pasado reciente? ¿Cuáles fueron o son las dificultades o los riesgos presentes en la elaboración de una nueva escritura oficial de la historia? ¿Cuál es el papel de los museos y monumentos históricos a la hora de narrar las posibles historias nacionales? ¿Dan lugar a las voces subalternas? ¿Qué significados se produjeron en torno a la mujer? ¿Cuáles son las miradas o enfoques historiográficos que se ponen en juego en la reestructuración de los museos históricos y monumentos a partir de 1990? ¿Cuáles son las limitaciones de la representación y la transmisión de una memoria de las tragedias en la nueva Sudáfrica? ¿Cómo tensionan la narrativa de unidad y reconciliación, los conflictos raciales, la pobreza y las desigualdades en la actualidad? ¿Es posible construir narrativas alternativas, emancipadoras y liberadoras que promuevan nuevas formas comunitarias de reconstrucción de la identidad nacional? ¿Cuál es la fortaleza de la acción comunitaria en la narrativa post apartheid?

Interesa aquí que también las y los docentes en formación, además de la bibliografía de referencia, puedan acceder a la interpretación de diversas fuentes primarias y/o materiales de divulgación histórica. Por citar solo algunos disponibles:

- Soweto: <https://artsandculture.google.com/entity/soweto/m0729t>
- South African History online: <https://www.sahistory.org.za/>
- Museo Apartheid: <https://www.apartheidmuseum.org/resources>
- La noche de Mandela (2014): <https://www.youtube.com/watch?v=KwcvyLfdlwo>
- Nelson Mandela: el fin del apartheid en Sudáfrica | BBC Extra: <https://www.youtube.com/watch?v=ErS8s5kURVo>
- En Portada | “Sudáfrica, 30 Años Después’ ¿Ha Desaparecido El Apartheid?” Rte Noticias: <https://www.youtube.com/watch?v=ym0rpiSuJBc&t=2s>
- Un reto enseñar la historia del apartheid en la Sudáfrica actual: <https://www.youtube.com/watch?v=Eg2iqmJyDds>

Bibliografía sugerida

Bayart, J. F. y Bertrand, R. (2006), "¿De qué 'legado colonial' estamos hablando?" En: *Esprit*, diciembre 2006.

Bayart, J.F. (1999), *El estado en África*. Barcelona, Bellaterra.

Chatterjee, P. (2006), *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires, Siglo XXI/CLACSO.

Comaroff, J. y Comaroff, John L. (2009), *Violencia y ley en la poscolonia: una reflexión sobre las complicidades Norte Sur*. Buenos Aires, Katz/CCCB.

Dube, S. (2018), "Sobre las prácticas modernistas en el Sur de Asia". En: *Estudios de Asia y África* vol. 53, n.º 1 (165).

Gentili, A. M. (2012), *El león y el cazador. Historia del África subsahariana*. Buenos Aires, Clacso. Parte II, "El África independiente".

Gilroy, P. (2008), *Después del imperio. Emigración, xenofobia y diversidad cultural*. Barcelona, Tusquets.

Iniesta, F. (ed.) (2009), *El Islam del África negra*. Barcelona, Bellaterra.

Lander, E. (2000), "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo". En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

Mamdani, M. (2003), "Darle sentido histórico a la violencia política en el África poscolonial". *Istor* n.º 14, 2003.

Mellino, M. (2008), *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo, cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires, Paidós.

Mezzadra, S. (2008), *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid, Traficantes de sueños.

Moreno Feliu, P. (2014), "Tras las huellas del Mau Mau: memoria, amnesia y reivindicación de justicia". En: *Revista Andaluza de Antropología*, n.º 6.

Moyo, San y Yeros, París (coord.) (2008), *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J. (2016), "El movimiento estudiantil 'Rhodes debe caer': las universidades africanas como campo de lucha". En: *Tabula rasa* n.º 25, julio-dic., 2016.

Prashad, V. (2012), *Las naciones oscuras. Una historia del Tercer Mundo*. Barcelona, Península.

Périès, G. y Servenay, D. (2011), *Una guerra negra. Encuesta sobre los orígenes del genocidio ruandés (1959-1994)*. Buenos Aires, Prometeo.

Roca Oliver, E. (2016), "La invención del desarrollo. Una mirada crítica al desarrollo en África". En: *Fòrum de Recerca* n.º 21.

Ross, F. (2006), "La elaboración de una Memoria Nacional: la Comisión de Verdad y Reconciliación en Sudáfrica". En: *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 24.

Said, E. (2004), *Orientalismo*. Barcelona, DeBolsillo.

Sen, A. (2005), *India contemporánea. Entre la modernidad y la tradición*. Barcelona, Gedisa.

Historia Latinoamericana I

Esta unidad curricular toma procesos históricos poco problematizados, en general, de la formación docente inicial en nuestro país, más centrada en el desarrollo de la historia argentina sin tantas menciones al contexto latinoamericano. Si bien se trata de una región de amplia diversidad geográfica, social, cultural y económica, comparte una historia atravesada por la conquista, por procesos emancipadores relativamente sincrónicos y por configuraciones estatales a partir de las cuales se conformaron las sociedades contemporáneas. Asimismo, los componentes indígena, afro y europeo de los sectores populares han sido decisivos a la hora de analizar la historicidad de las relaciones sociales en nuestra región.

El proceso de configuración de identidades nacionales es una temática muy trabajada en la formación docente inicial en nuestro país, teniendo en cuenta cómo la Generación del 80 pensó la construcción del sistema educativo entre otras políticas. Procesos similares –pero nunca iguales– tuvieron lugar en el resto de la región, con el desafío de crear una identidad nueva, en territorios que buscaban tomar nuevos aires; una identidad distintiva hacia afuera y homogeneizante hacia adentro.

La presente propuesta aborda la posibilidad de asomarse a las particularidades de estos procesos en dos de los países más importantes de nuestra región: México y Brasil. Se trata de dos casos marcadamente diferentes al argentino, e incluso con temporalidades desfasadas: mientras que algunos autores afirman que ya a partir de su independencia las élites brasileñas comenzaron a diseñar iniciativas en este sentido, en México es a partir del porfiriato, y más intensamente luego de la revolución de 1910, que se consolida el proceso.

En este sentido, al igual que para Historia Argentina I, les proponemos encarar esta temática desde una exploración de la llamada Historia pública: “la comunicación de la historia a audiencias no académicas, la participación pública y la aplicación de la metodología histórica en asuntos del presente” (Andrade y Paganini, 2024: 201). Una de las principales instituciones desde las que se pensaron estas dinámicas de divulgación del pasado, a la luz de la influencia iluminista en nuestros procesos independentistas, fueron los museos dedicados a la historia nacional.

Tomando la centralidad de la enseñanza como una de las líneas de formación del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, es necesario reflexionar no solo en formar docentes con un conocimiento sólido sobre nuestra disciplina, sino también abordar el problema de su enseñanza en el nivel secundario. De esta manera, en esta oportunidad les proponemos realizar un recorrido crítico por las páginas web de dos museos dedicados a la historia nacional de estos países: el Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec, en la Ciudad de México, y el Museu Histórico Nacional de Rio de Janeiro, a los efectos de pensar prácticas que problematicen la enseñanza en la escuela secundaria.

Los museos: una historia del mostrar

Con raíces en la antigüedad mediterránea, los museos tal como los conocemos hoy comenzaron a erigirse durante el Renacimiento europeo, a partir de colecciones privadas de las élites, las cortes reales y la Iglesia Católica. Durante el siglo XVIII, y a principios del XIX, se comenzó a dar acceso público a esas colecciones en diferentes países europeos. Al mismo tiempo, la expansión imperial europea reconfiguró estas instituciones para mostrar las culturas “exóticas” a públicos que las desconocían por completo. Así, tanto objetos como personas (los llamados “zoológicos humanos”) eran un muestrario de culturas –intencionalmente– fuera de contexto, señaladas como “primitivas” y que en definitiva no hacían otra cosa que enaltecer el logro de la conquista imperial de esos pueblos. Objeto de ese impulso clasificatorio, tan característico del positivismo, fue la invención de los museos de historia natural, en los que comenzaron a desplegarse especies orgánicas desconocidas para el conocimiento y la curiosidad del gran público. Los museos, entonces, en el origen de las instituciones que conocemos hoy, estuvieron determinadamente marcados por el positivismo y el colonialismo europeo. Durante la segunda mitad del siglo XX –especialmente en el último cuarto del siglo– los museos experimentaron una renovación y apostaron a un rol más pedagógico, tratando de adaptarse a los tiempos a partir de la propuesta de preguntas al gran público, y a buscar un lugar más central en su vínculo con la comunicación y el universo educativo. Así, comenzaron a repensar sus colecciones a partir de miradas novedosas, incorporando nuevos actores y procesos históricos, así como nuevas lógicas de exhibición.

Sin embargo, todavía muchos de los museos más importantes de Europa no se han planteado autocríticas a la lógica colonialista que todavía sigue siendo central en sus colecciones.

En nuestra región, como plantean Margaret Lopes y Murriello (2005: 203-204):

A fines del siglo XIX los museos de historia natural crecían y se diversificaban en América Latina, en un contexto donde construir ciencia significaba también inventar naciones. Profundamente involucrados en el proceso de exploración de los territorios nacionales, los museos colaboraron en el proceso de expansión y reconocimiento de las riquezas locales. La recolección de objetos, su identificación y posterior exposición en los lugares consagrados a la ciencia fue una forma de reconstruir un pasado, hasta entonces desconocido, dando cuenta de la variedad de especies y de culturas que habitaron esas tierras favoreciendo el proceso de construcción de identidades nacionales. La instrucción pública era otra de las funciones sustanciales de los museos, en la cual participaron también como parte de los proyectos modernizadores de los nuevos países para los cuales la educación era su perspectiva de futuro. Sin embargo, al hablar de educación es preciso comprender el carácter que las perspectivas educacionales tuvieron en los distintos países latinoamericanos y profundizar el papel de estas instituciones.

De esta manera, a diferencia de Europa, fueron los estados quienes impulsaron la construcción de museos en América Latina, impulso que, además, estuvo directamente asociado a la configuración de las identidades nacionales.

Orientaciones para la enseñanza

El Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec (Ciudad de México)

A partir de su página web (<https://mnh.inah.gob.mx>), proponemos las siguientes actividades de exploración a partir del eje de construcción de una identidad nacional en México:

En el menú “Colección”, la opción “Gigapixel” permite acceder a algunas obras en alta definición para recorrer con el mouse. Allí les sugerimos detenerse en la obra *Biombo con escenas*

de la Conquista de México, escuchar el audio que acompaña la pintura y reflexionar sobre las circunstancias en las que esta obra fue adquirida en España y llevada a México. ¿En qué momento de su historia fue? ¿Cuál sería el objetivo de incorporarlo a las colecciones de lo que luego sería el Museo Nacional Histórico?

A partir de la obra *Puesto de mercado* se puede problematizar la historia y la identidad de América Latina como una unidad atravesada por diferentes culturas a partir de la invasión europea. ¿Cuáles de esas culturas aparecen representadas en la pintura y cuál es el estatus social que se le podría otorgar a cada una? ¿Podríamos pensar en escenas similares en otras regiones de América Latina en aquella época? ¿En cuáles?

En el menú “El Museo”, opción “Arquitectura”, se narran los distintos usos que tuvo el edificio a lo largo del tiempo. En los momentos nombrados como Porfiriato y Siglo XX, ¿podemos distinguir formas diferentes de pensar el rol del Estado a partir de las decisiones que tomaron sobre este inmueble y sus alrededores, en relación con las iniciativas estatales para la construcción de una identidad nacional? ¿Fue igual en otros países de América Latina?

En la sección “Salas de Historia” del mismo menú se hace una breve descripción de la colección y cómo está organizada. ¿Por qué creen que los curadores del museo han elegido esa periodización? ¿Cómo describen cada momento histórico? ¿Qué elementos son comunes, en general, al resto de las regiones latinoamericanas, y cuáles propios de México?

En el mismo menú, en la sección “Murales”, ¿qué elementos (procesos, actores sociales, símbolos, grupos étnicos, espacios geográficos, etcétera) recogen los murales? ¿Cuáles de ellos se circunscriben específicamente a México y cuáles son análogos a los de otras historias nacionales de América Latina? ¿En qué fecha fueron pintados? ¿Qué podemos analizar sobre la intención de los artistas? ¿Hay diferencias de estilo?

En el menú “Educación”, opción “Materiales de divulgación”, les proponemos explorar los recursos y armar una actividad para desarrollar en el nivel secundario sobre este período de la historia latinoamericana.

El Museu Histórico Nacional (Río de Janeiro)

A partir de su página web (<https://mhn.museus.gov.br>) proponemos las siguientes actividades de exploración a partir del mismo eje con el que se abordó el Museo Nacional Histórico de México:

En la sección “Sobre” del menú principal les proponemos analizar los diferentes usos del edificio a lo largo del tiempo y sus usos arquitectónicos. ¿Qué ideas nos puede disparar la decisión de ubicar un museo de historia nacional brasileña en un espacio que fue prisión para personas esclavizadas?

En la sección “Tour virtual” del apartado MHN ONLINE de la página principal se puede realizar un recorrido por los diferentes espacios. Aquí se puede usar el mouse para ir desplazándose por las plantas del museo, así como acercarse y alejarse de los objetos expuestos y los textos explicativos.

Si se avanza hasta el punto 4 del recorrido, nos encontramos con una exhibición llamada Brasil decolonial: outras histórias. ¿Sobre qué versa esta exhibición? ¿Qué información sobre la historia social de Brasil nos acerca esta mirada? ¿Qué perspectivas aporta para pensar a la sociedad brasileña contemporánea? En la explicación de este punto, se nos invita a la exposición virtual A história de Maria Cambinda en Google Arts & Culture, sobre el que hablaremos más adelante.

En el punto 19 del recorrido llegamos a una exhibición llamada Êandê: aqui estávamos, aqui estamos, que aborda la historia de los pueblos indígenas del actual territorio brasileiro. Esto es interesante pensarlo en comparación con el Museo Nacional Histórico de Chapultepec: ¿Por qué en el museo mexicano no se aborda el pasado prehispánico y en el carioca sí? ¿Disponen en la Ciudad de México de otro espacio para tratar ese período histórico? ¿Por qué creen que es así?

En la sala 27 se propone un recorrido llamado A construção do Estado. ¿Qué dificultades se identifican allí para la construcción del Estado? ¿Cómo juega la necesidad de construir una identidad nacional en ese proceso?

Google Arts & Culture: tensiones entre patrimonio, lo público y lo privado en la era digital y oportunidades para la enseñanza

El Museu Histórico Nacional tiene también un espacio web en el servicio de Google llamado Google Arts & Culture (<https://artsandculture.google.com/>), como algunos museos de nuestro país (pero no, por ejemplo, el Museo Nacional Histórico de México). Esta aplicación es una más del creciente conglomerado de Google, pero dedicado al patrimonio y el arte de aquellas instituciones que deseen alojar sus colecciones digitalizadas también allí. Si bien ofrece interesantes oportunidades para la enseñanza, también abre preguntas acerca de una de las principales industrias del siglo XXI: la extracción de datos de navegación y de las prácticas de uso de dispositivos digitales. Cada actividad que desarrollamos en línea es monitoreada y procesada por un grupo pequeño de empresas. Este servicio concreto de Google nos permite preguntarnos acerca de quiénes o qué perfiles de usuarios lo visitarían y utilizarían, y qué podría extraer Google de esa información.

Retomando la exploración virtual de las colecciones, los invitamos a analizar qué tipo de exhibición propone allí el Museu Histórico Nacional de Rio de Janeiro, especialmente la presencia de curadurías destinadas a reflexionar sobre la esclavitud en la historia brasileña. ¿Qué presencia tienen las personas esclavizadas en la reflexión que encontramos sobre la identidad nacional en Brasil? ¿Ocurre lo mismo en el imaginario de otros países latinoamericanos?

Algunas preguntas para pensar el problema de la identidad nacional en América Latina

¿Se puede establecer una relación entre el tiempo que tomó, luego de la independencia, la consolidación de estructuras político-institucionales unificadas y el momento en que se desarrollaron iniciativas destinadas a construir una identidad nacional? ¿Cuál sería?

Ambos museos se establecieron sobre edificios que tuvieron varios usos a lo largo de al menos tres siglos. ¿Qué análisis podemos hacer sobre la elección de edificios emblemáticos de estas ciudades para instalar museos históricos allí? ¿Podemos pensar alguna idea vinculada a anclar la construcción de una identidad nacional a partir de ello?

¿Qué grupos étnicos aparecen en primer plano en cada exposición virtual? ¿Qué relación podemos establecer entre esta curaduría y las formas actuales de pensar ese proceso histórico?

Bibliografía sugerida

Aguirre García, V. (2019), “Los Museos Nacionales, entre la nación y el despojo”. En: *XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-030/222.pdf>

Andrade, G. y Paganini, M. (2024), “Historia pública, historia escolar y patrimonialización comunitaria”. En: Kobelinsky, M. (org.), *História pública, museus e comunidades: conexões Brasil-Argentina*. Curitiba, CRV.

Annino, A. y Guerra, F. X. (coords.) (2003), *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México, FCE.

Brading, D. (1973), *Los orígenes del nacionalismo en México*. México, SEP.

Chiaramonte, J. C., Granados, A. y Marichal, C. (comps.) (2008), *Crear la nación. Los nombres de los países de América Latina*. Buenos Aires, Sudamericana.

Hernández-Reyna, M. (2024), “La memoria indígena y la reimaginación de la nación: rearticulaciones del pasado, el presente y el futuro en México”. En: *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, n.º 13 (2024), pp. 133-166. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/index>

Lafaye, J. (2015), *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional en México*. México, FCE.

Margaret Lopes, M., & Murriello, S. E. (2005), “El movimiento de los museos en Latinoamérica a fines del siglo XIX: el caso del museo de La Plata”. En: *Asclepio* vol. 57 (n.º 2), 203–222. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i2.64>

Marques Dos Santos, Afonso (2007), *A invenção do Brasil: ensaios de história e cultura*. Rio de Janeiro, UFRJ.

Murilo de Carvalho, J. (1995), *Desenvolvimento de la cidadanía en Brasil*. México, FCE.

Murilo de Carvalho, J. (1995), *La formación de las almas. El imaginario de la república en el Brasil*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Pérez Vejo, T., "La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico". En: *Historia Mexicana*, vol. LIII, n.º 2, octubre - diciembre, 2003, pp. 275-311. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60053202>