

Propuesta de programación didáctica para la formación de docentes de Historia, desde la Enseñanza para la Comprensión

Gisela Mónica Bustos

Profesora en Historia. UNRC
gmbustoss@gmail.com

Tomás Matías Argüello

Profesor en Historia IFDC- SL
tomasarguello119@gmail.com

Propuesta de programación didáctica para la formación de docentes de Historia, desde la Enseñanza para la Comprensión

Resumen

El trabajo intenta aportar una propuesta de programación didáctica para la formación de docentes de historia. Se enmarca desde la Enseñanza para la Comprensión (EPC) la cual se considera que permite articular conocimiento y praxis, a partir de la puesta en relación de contenidos y referentes de la experiencia, sus aportes posibilitan plantear un proceso de abordaje de la Historia atendiendo a su complejidad, a la comprensión y la reflexión crítica, más allá de la enumeración o mera memorización de hechos y acontecimientos.

La propuesta se orienta para la materia Historia Americana II del profesorado de Historia del IFDC San Luis. La misma se organiza a partir de un hilo conductor que plantea líneas de continuidad estructurales a través de los procesos históricos americanos y la realidad actual de los países latinoamericanos, partiendo del uso del concepto de Revolución pasiva dependiente como tópico generativo. Se considera que el aporte de la EPC es fundamental para lograr desempeños de comprensión en los estudiantes de nivel superior que se forman como futuros docentes de historia por lo cual es fundamental que no sólo conozcan los procesos históricos, sino que los “comprendan” y puedan enseñarlos en su complejidad.

Palabras clave

Historia, Enseñanza para La Comprensión, Formación Docente.

Didactic programming proposal for teacher training in History, from Teaching for Understanding.

Abstract

This work attempts to provide a proposal for didactic programming for the training of history teachers. It is framed from the Teaching for Understanding, which is considered to allow the articulation of knowledge and practice, from the relationship between contents and references of the experience. Its contributions make it possible to propose a process of approaching History, considering its complexity, understanding and critical reflection, beyond the enumeration or mere memorization of facts and events.

The proposal is oriented to the subject American History II of the teacher of history of the IFDC San Luis. It is organized from a common thread that poses structural lines of continuity through the American historical processes and the current reality of Latin American countries, based on the use of the concept of dependent passive revolution as a generative topic. It is considered that the contribution of the EPC is fundamental to achieve performance of understanding in higher level students who are trained as future history teachers so it is essential that not only know the historical processes but "understand" and is able to teach in its complexity.

keywords

History, Teaching for Understanding, Teacher Training

Introducción.

En el presente trabajo se presenta una programación didáctica para la materia Historia Americana II del profesorado de Historia del IFDC-San Luis. Dicha programación aborda los ejes temáticos pertenecientes a la unidad N° 1 del programa de la materia, como tópico generativo en el marco de la enseñanza para la Comprensión.

Se parte de la base de que aprender significa ser capaz de establecer relaciones entre conceptos y para ello es necesario comprenderlos. Este proceso implica una doble dimensión: pensamiento y acción. Es decir, que el aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. En este caso la historia se comprende cuando se pueden examinar puntos de vista alternativos y ponerlos en diálogo con la actualidad y no simplemente recordar ciertos acontecimientos históricos.

Por ello consideramos que la Enseñanza para la Comprensión EPC surge como un elemento clave para poder enseñar la historia como proceso complejo y que los estudiantes comprendan, más allá de la mera memorización de fechas y acontecimientos. Como futuros docentes, no alcanza que “sólo sepan historia”, es necesario que comprendan los procesos que van a enseñar y puedan desarrollar de manera explicativa las complejidades de éstos.

El trabajo está estructurado en tres partes. La primera aborda La educación para la comprensión y sus aportes específicos en la formación de docentes de Historia, Una segunda parte del trabajo esboza algunas ideas consideradas centrales en torno a la comprensión y la reflexión crítica sobre un eje temático específico: la historia americana del siglo XIX y XX. Finalmente, se presenta una propuesta de programación didáctica para el abordaje específico de la materia Historia Americana II en el marco del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, del IFDC de San Luis, a través del uso de un Hilo Conductor y un Tópico generativo.

La Educación Para la Comprensión en la formación de Docentes de Historia.

La Educación Para la Comprensión plantea la importancia de que el estudiante “...puede realizar diversas actividades concretas o simbólicas, tales como explicar eso que comprende a otros, comunicarlo en diferentes contextos o a través de distintos códigos, encontrar ejemplos analogías, argumentos acerca de su utilización o aplicación, expresarlo en más de un lenguaje y para más de un público, o resolver problemas tanto como realizar anticipaciones a partir de esa comprensión (Pogré y Lombardi, 2004, pág. 41).

Se considera que la EPC permite que los estudiantes puedan articular conocimiento con su desarrollo profesional y a lo largo de la vida cotidiana. Es decir, permite la puesta en relación entre los referentes de la experiencia (aquello que el estudiante ya comprende) y las formulaciones simbólicas o disciplinares.

Esto parte de la idea de que enseñar es una acción intencional para que otro pueda aprender

un tema determinado. Significa un acto de responsabilidad del docente e implica asumir la acción y el diseño tendiente a facilitar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Se parte de la consideración de que estos tienen siempre alguna idea sobre aquello que deseamos que comprendan, aunque sean preconceptos: “La responsabilidad del docente es crear oportunidades para que los alumnos puedan contrastar sus comprensiones intuitivas y avanzar hacia otras basadas en el conocimiento” (Idem, p. 70).

Esto resulta significativo porque el aporte de la EPC consiste en conceptualizar los desempeños que permiten la construcción del conocimiento. Es decir es importante la reflexión acerca de lo que se hace, ya que se trata no sólo de adquirir un conocimiento específico, sino de saber qué hacer con éste. Se tiene un compromiso con la metacognición que se produce a través de un acto reflexivo e intencional. La intervención del docente debe incluir estrategias que favorezcan y promuevan tanto el despliegue del desempeño como que ayuden a construir comprensión.

Al partir de la idea de que aprender no es lo mismo que comprender, esta diferenciación cobra importancia en el hecho que los profesores, puedan generar interrogantes y preguntas y modos diferentes de responder a esos interrogantes.

De esta forma surgen ciertas preguntas básicas orientadas a saber cómo se aprende y que son fundamentales para que el alumno logre una autonomía creciente en el aprendizaje. Estas preguntas son: ¿Qué quiero realmente que mis alumnos comprendan? ¿Cómo sé que los alumnos están comprendiendo? Y ¿cómo saben ellos que comprenden?

El abordaje de estas preguntas se logra a través de ciertos elementos, los cuales se utilizan para organizar la programación. En este sentido la primera pregunta se realiza con los hilos conductores, tópicos generativos y metas de comprensión. Las otras dos dan lugar a los desempeños de comprensión y a la evaluación diagnóstica continua.

Esto se articula de forma dinámica, no necesariamente de forma lineal, que ayuda a tomar decisiones en torno a qué es lo que realmente queremos que nuestros alumnos comprendan. Por esto la programación didáctica que se presenta trata de elaborarse siguiendo esta línea y teniendo en cuenta lo planteado por Perkins (2010) en su libro “El aprendizaje Pleno”. Así se elabora un hilo conductor que refiere a tratar de abordar el juego completo de la historia americana apuntando a responder: *¿Es posible establecer líneas de continuidades estructurales a través de los procesos históricos americanos y la realidad actual de los países latinoamericanos?*

Este hilo conductor está pensado para trabajar el conjunto de unidades de la asignatura completa, de forma tal que se articulen entre sí alrededor de éste. Como señala Perkins, se trata de jugar el juego completo, pero no sólo como contenido sino también que los alumnos traten de mejorar el hacer algo, en este caso el abordaje en el análisis de un

proceso histórico no sólo para aprenderlo sino para comprenderlo y poder enseñarlo en un futuro. Además de poder amoldar otros contenidos de otras asignaturas, por ejemplo, Historia Argentina, e incluso poder relacionar sucesos del presente con explicaciones de procesos históricos. “Jugar con el juego completo significa pensar y actuar con flexibilidad en situaciones nuevas, en lugar de repetir viejos patrones de un modo estereotipado. Jugar el juego completo es siempre un modo creativo” (Perkins, 2010, pág. 75).

Luego tenemos los tópicos generativos que responderían a la pregunta sobre ¿qué es lo que realmente queremos que comprendan nuestros alumnos? Que obliga a identificar y seleccionar los temas centrales. Es un concepto que se transforma en generativo si es central en la disciplina y resulta rico en conexiones con otros temas y con otras áreas.

En este caso el tópico generativo resulta del concepto de '*revolución pasiva dependiente*' el cual nos permite explicar no sólo el proceso independentista sino también la conformación del Estado Nacional y el porqué de ciertas estructuras de la sociedad latinoamericana se mantienen en la actualidad (Ansaldi y Giordano, 2012).

Por otro lado, se considera que el concepto de tópico generativo debe ser accesible cognitivamente para los estudiantes y además desafiante. Esta es la función que cumple el concepto de *revolución*, que es trabajado ya desde el secundario, de manera implícita o explícita. Lo que surge en este abordaje como concepto disruptor es el concepto de 'pasiva' y 'dependiente', a través de un juego paradójico. Se busca lograr de esta manera, el objetivo que plantea Perkins cuando postula que “valga la pena jugar el juego”, ya que resulta un desafío poder atrapar a los estudiantes en las posibilidades de la puesta en relación de esos contenidos con la cotidianeidad.

Cabe aclarar que el concepto de *revolución* no resulta de estar incluido en el programa de la materia de manera explícita, sino que la utilizamos sólo en esta programación y surge “...del cruce o relación con otros temas tanto disciplinares como con temáticas vigentes en el interés de un grupo o una comunidad” (ídem, p.77). Debido a que lo que permite este concepto a la historia latinoamericana es comprender cómo ciertos procesos disruptores pueden tornarse en instituciones conservadoras. El concepto retoma la postulación de Gramsci sobre revolución pasiva que le permitió precisar la modernización del Estado italiano que se produjo mediante reformas y guerras nacionales sin necesidad de pasar por la revolución política radical- Jacobina. “La revolución pasiva es una combinación de continuidades y de cambios, o de renovaciones y restauraciones, en el conjunto de la sociedad, que la modifican efectivamente (la modernizan) sin transformarla radicalmente” (Ansaldi y Giordano, 2012, pág. 391). En América latina este proceso cierra con un corolario, que es su integración en el mercado mundial capitalista, de forma totalmente *dependiente*.

Además, siguiendo a Pogré y Lombardi, y cómo este concepto interpela directamente a un proceso

clave en el campo disciplinar, las revoluciones independentistas, “...y por la conexión que se puede hacer con ellos posteriormente, tiene gran potencial generativo (Pogré y Lombardi, 2004, pág. 78) De esta forma se intenta que este tópico nos permita ver el mapa global o el “juego completo”. Pero para esto es necesario delimitar las metas de enseñanza y con esto encaramos la pregunta sobre ¿qué es lo que queremos que el alumno comprenda?

Estas metas constituyen concretamente, qué es lo que se quiere que comprendan de ese tema (del proceso independentista). Para ello deben expresar qué concepto o procedimiento conducirán al alumno a desempeños de comprensión concretos. Por ello las metas de comprensión planteadas remiten primero a realizar una especie de diagnóstico en torno a “qué saben sobre el concepto de revolución pasiva dependiente. Dentro de esta recuperación, se intenta con la segunda meta que el alumno tome un tema trabajado en otra materia, pero relacionándolo con el tópico generativo, identificar qué es lo importante de esa recuperación al referirnos a “¿cuáles son los principales antecedentes de la independencia?”.

Luego con una tercera meta “¿Cómo se desarrollan los distintos procesos independentistas latinoamericanos?” se buscará que el alumno analice la particularidad de un proceso general en distintos espacios geográficos, para luego hacer una interconexión y analizar los puntos en común y la complejidad del proceso. Por último, con una meta planteada a través de dos preguntas: ¿Es posible utilizar el concepto de Revolución pasiva dependiente para explicar el proceso independentista latinoamericano? ¿Qué aporta este concepto para entender la actualidad de las sociedades latinoamericanas?”. Se intentará que el alumno integre lo que ya sabe sobre el proceso independentista, y la complejidad del mismo con el concepto de revolución pasiva dependiente. Además de identificar y relacionar hasta qué punto este concepto puede aplicarse a otros procesos históricos. Así se propone la reflexión sobre la particularidad de un proceso histórico concreto que aporte a su vez un marco de comprensión del hilo conductor propuesto, a la vez que se pone el énfasis en lo que Perkins (2010) denomina “trabajar las partes difíciles”.

Para cumplir con estas metas entonces, se proponen estos desempeños donde los estudiantes puedan poner en práctica sus capacidades de “aplicar, armar, desarmar, desplegar, relacionar, aquello que comprende en varias situaciones” (Pogré y Lombardi, 2004, pág. 88). Las actividades planteadas tienen la cualidad de intentar ir más allá de la información recibida, “interpretar, comparar, explicar a otro, son actividades que demuestran y desarrollan comprensión” (Ídem, pág. 89). Por ello y teniendo en cuenta que los alumnos como futuros docentes deberán poner en juego constante la aplicabilidad de los conocimientos que adquieren por medio del aprendizaje, en donde la comprensión juega un rol fundamental a la hora de poder interrelacionar

contenidos históricos con la adquisición de ciertas capacidades y conocimientos cotidianos o sucesos de la actualidad.

Respecto a la evaluación, se parte del concepto de que ésta se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad y que es posible transformarla en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y alumnos. Para ello se toman en consideración algunas cuestiones, principalmente que es parte de la enseñanza y del aprendizaje y no un apéndice de estos (Celman, 1998). Desde esa perspectiva, la evaluación se desarrolla de forma procesual a través de los distintos desempeños que realizan los estudiantes, pero a fin de responder a las dos últimas preguntas se elabora en la programación una grilla con los criterios que se evaluarán en el desempeño final. Pero cabe aclarar que la evaluación es entendida como una evaluación diagnóstica continua, “como el proceso de brindar sistemáticamente a los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo, para contribuir a mejorar sus desempeños de comprensión” (Pogré y Lombardi, 2004, pág. 92).

Como mencionan estas autoras, esto requiere una constante retroalimentación durante todo el proceso y se prevé la existencia de diversas perspectivas y generar escenarios adecuados para que esa evaluación se nutra de la mirada de los alumnos entre sí de una autoevaluación de la mirada docente. En el caso de los desempeños se prevé la utilización del aula virtual de la cátedra que sirve como espacio de devolución por parte del docente, o incluso de co-evaluación entre los alumnos a través de la participación en el foro u/o la actividad de la tarea 4, que consta en compartir la producción individual en el aula para ser puesta en consideración con el resto del grupo.

Finalmente, para la evaluación del desempeño final se pone en juego un protocolo de retroalimentación entre pares y se elabora una matriz técnica instruccional en un cuadro de dos entradas por un lado los criterios y otro con los niveles de calidad; buscando con los criterios “...definir lo que realmente importa que el alumno comprenda...[y luego] describir grados de calidad de los desempeños esperados” (Idem, pág. 100). Pero además la rúbrica se elabora teniendo en cuenta las dimensiones que entran en juego en el proceso de comprender estas son: los contenidos, la del método, los propósitos y por último la comunicación. Es decir, consideramos que

“...la comprensión profunda implica desempeños de calidad en las cuatro dimensiones anteriormente descritas, y es lo que da direccionalidad al camino de construcción de comprensiones sucesivas y crecientes. Ese camino permite reconocer distintos niveles o calidades de comprensión, cuya identificación ayuda al docente a tomar decisiones de enseñanza” (Idem, 2004, pág. 104).

Por último, se realiza un cuadro tomado de Jure y Pogré (2003) que diseñan una planilla para responder a la pregunta de ¿cómo saben ellos que

comprenden? De esta forma se busca que los criterios de evaluación fueran públicos y estuvieran en consideración de los estudiantes y brindar a éstos un espacio para que puedan reflexionar en torno a qué es lo que comprendieron y para qué. Al tener en cuenta su reflexión en torno a sus propios desempeños se pone sobre el tapete las herramientas cognitivas que serán de utilidad a la hora de desempeñarse como docentes.

Es por esto que según estas consideraciones respecto a la Enseñanza para la Comprensión se elabora una programación didáctica para la Unidad I del programa de la asignatura Historia Americana II, perteneciente al profesorado de educación secundaria en historia del IFDC- San Luis.

La comprensión y reflexión crítica sobre la Historia Americana del siglo XIX y XX.

La comprensión y reflexión sobre la Historia Americana del siglo XIX y XX es condición indispensable para entender nuestra región y nuestro país en los tiempos que vivimos. Por ello se aborda la enseñanza del pasado histórico de América desde una perspectiva crítica, que aporte a la formación del estudiante conocimientos fundamentales para su futuro desempeño en la docencia.

Se buscará así que el estudiante acceda a los contenidos de la historia americana desde una perspectiva que aporte a la enseñanza-aprendizaje, no como una mera disciplina reproductora, sino en función de la construcción de conocimientos.

Una enseñanza de la historia planteada desde la reflexión y el cuestionamiento, nos permite desentrañar los relatos de las memorias colectivas, recuperar las “micro historia” y las particularidades de los procesos locales y regionales, sin perder de vistas los tiempos largos a través de los que se cimienta la colonialidad, en suma, como estrategias que desde el campo de la historia, tienden a descolonizar el pensamiento a través de acciones de reconocimiento y participación de los excluidos (Pineda, San Martín 2015)

Los aportes de un abordaje decolonial de las ciencias sociales, y en particular de la historia nos plantea des-aprender cánones y estructuras de pensamiento tradicionalistas, y buscar desde el cuestionamiento, una problematización de aquello que damos por cierto de manera automática, desde el diálogo y la recuperación de la voz de los sujetos considerados subalternos.

En este sentido es necesario, tener presente la especificidad de la historia social, que consiste, especialmente, en el estudio y narración de los procesos vividos y llevados adelante por actores sociales, antes que en la enumeración de cronologías o acontecimientos individuales. Así, el surgimiento complejo de las naciones, los cambios de poder, la relación entre periferia y centro, la presión de capitales externos y sus socios internos, las apetencias de las potencias, las ideas en torno a determinados proyectos de desarrollo son puntos neurálgicos abordados en la materia.

Para ello se visualiza como una historia de procesos con proyecciones en nuestro presente. En este sentido, se recurre a un manejo del tiempo histórico que supera el acontecimiento, ubicándose más con las categorías aportadas por Braudel (1970) de la media y larga duración

De esta manera la propuesta está enmarcada por una serie de conceptos y estrategias de conocimiento que permitan dar cuenta del intrincado y heterogéneo proceso histórico de América. Es decir, se propone acoplar las dimensiones vinculadas a los hechos, con las ideas de explicación e interpretación, a fin de lograr una comprensión que permitan periodizar o identificar etapas a lo largo del estudio de la materia, con sus respectivos ejes temáticos y problemáticas dentro de determinados procesos y sus proyecciones, continuidades o rupturas. Al mismo tiempo se trata de no perder de vista la importancia de rescatar la historia, los hechos y las ideas llevadas a cabo por ciertos personajes, que en su individualidad se explican como producto y ejemplo de características sociales y culturales de la época, aportando con ello a la comprensión del desarrollo histórico y al devenir de los pueblos latinoamericanos. Personalidades como Bolívar,

San Martín, aportan gran significación para la comprensión del proceso independentista. También encontramos a Alaman, Alberdi, Sarmiento, Bilbao, sus ideas, sus escritos pueden figurar una explicación de los proyectos de nación que se irán cimentando.

Otro problema que se vislumbra al abordar la temática es la cuestión en torno a priorizar procesos generales a toda la región o procesos pertenecientes a cada nación en su particularidad. Resulta pertinente un recorrido por la historia social de la región, que posibilite comprender las transformaciones de los lazos sociales, de las formas de estructuración social, de las relaciones económicas; recorridos atentos a la constitución de actores sociales y de distintas lógicas de acción colectiva; centrados en las modificaciones institucionales y en la relación del Estado con la sociedad.

Se demarca entonces la estructura general de la materia, desde este posicionamiento, en cuanto a delimitar la organización de la misma siguiendo líneas de procesos y no hechos o acontecimientos. Los cuales no dejan de estar presentes, pero se consideran suplementarios o estructuradores dentro de un proceso.

Presentación.

Estimadas/os Estudiantes.

Iniciamos un espacio en el cual compartiremos un tiempo de aprendizaje de ustedes y de enseñanza y aprendizaje para quien suscribe. Durante este periodo es nuestra intención guiarlos en el proceso de comprensión de las principales problemáticas de la historia Latinoamericana contemporánea, que abarca un periodo desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad. Para ello se trabajan tres ejes Eje I: Los Procesos de Independencia – Pos independencia; Eje II: Formación del Estado Nación en América Latina; Eje III: América Latina en el Siglo XX.

Empero en esta programación didáctica sólo abordaremos el EJE I, integrándose con toda la materia. Esto será trabajado con el material que se les adjunta y que deberán leer desde ahora hasta concluir el curso. Para el mismo, en algunos momentos tendrá necesidad de trabajar sola/a y otras veces de forma grupal, respecto a ello sólo les sugiero: tomarse el tiempo necesario para reflexionar lo leído, pues los autores ofrecidos, lo enriquecerán y favorecerá la toma de conciencia y autonomía personal, pues se trata de obras de historia general de América Latina de cierta complejidad, que no sólo estimularán la reflexión sobre las temáticas referidas, sino también sobre procesos estructurales históricos que nos desafían a la hora de abordar la disciplina histórica y a generar un pensamiento situado históricamente como docentes en la actualidad.

A continuación, encontrarán una breve introducción, el Programa de la asignatura y la programación didáctica correspondiente a la unidad I del primer EJE transversal.

Por favor tengan por norma:

No quedarse con dudas cuando no comprendan un concepto, un tema etc.

Pregunten durante las clases o comuníquese por vía e-mail a mi correo:

tomas_a5@hotmail.com.

Recuerden a su vez que contaremos con la utilización del aula virtual de la materia, en donde podrán extraer la bibliografía digitalizada, acceder a un foro de consultas y a distintas actividades y material audiovisual para profundizar los temas.

PARA FINALIZAR: DESEAMOS QUE ESTE CAMINO SEA UN ESPACIO DE APRENDIZAJE COMPARTIDO Y DE PLACER EN EL ENCUENTRO.

¡MUCHAS GRACIAS!

Fundamentación teórica de la estructuración de la asignatura.

La asignatura se ubica según el plan de estudios correspondiente Res -20 ME-2014- dentro del área de los espacios disciplinares, en el tercer año de la carrera, en el primer cuatrimestre.

La comprensión y reflexión sobre la Historia Americana del siglo XIX y XX es condición indispensable para entender nuestra región y nuestro continente en los tiempos que vivimos. Por ello se aborda la enseñanza del pasado histórico de América desde una perspectiva crítica, que aporte a la formación del alumno conocimientos fundamentales para su futuro desempeño en la docencia.

En este sentido es necesario, tener presente la especificidad de la historia social, que consiste, especialmente, en el estudio y narración de los procesos vividos y llevados adelante por actores sociales antes que en la mención de cronologías o acontecimientos individuales. Así, el surgimiento complejo de las naciones, los cambios de poder, la relación entre periferia y centro, la presión de capitales externos y sus socios internos, las apetencias de las potencias, las ideas en torno a determinados proyectos de desarrollo son puntos neurálgicos abordados en la materia.

De esta manera la propuesta está enmarcada por una serie de conceptos y estrategias de conocimiento que permitan dar cuenta del intrincado y heterogéneo proceso histórico de América. Es decir, se propone acoplar las dimensiones vinculadas a los hechos, con las ideas de explicación e interpretación, a fin de lograr una comprensión que permitan periodizar o identificar etapas a lo largo del estudio de la materia, con sus respectivos ejes temáticos y problemáticas dentro de determinados procesos y sus proyecciones, continuidades o rupturas. Tratando de no perder de vista la importancia de rescatar la historia, los hechos y las ideas llevadas a cabo por ciertos personajes que en su individualidad se explican como producto y ejemplo de las características sociales y culturales de la época. Aportando con ello a la comprensión del desarrollo histórico y al devenir de los pueblos latinoamericanos. Así personalidades como Bolívar, San Martín, aportan gran significación para la comprensión del proceso independentista. También encontramos un Alarcón, Alberdi, Sarmiento, Bilbao, sus ideas, sus escritos pueden figurar una explicación de los proyectos de nación que se irán cimentando.

Hace falta un recorrido por la historia social de la región, que posibilite comprender las transformaciones de los lazos sociales, de las formas de estructuración social, de las relaciones económicas; recorridos atentos a la constitución de actores sociales y de distintas lógicas de acción colectiva; recorridos centrados en las modificaciones institucionales, en la relación del Estado con la sociedad.

Diversos autores han elaborado su periodización para el abordaje de los distintos procesos, se pueden tomar de algunas consideraciones.

De Pierre Chaunu (1964) en su 'Historia de América Latina' plantea una serie de etapas diferenciadas de acuerdo a la relación con el dominio colonial: "La América latina colonial"; "Hundimiento del sistema"; "América latina libre (?)". El signo de interrogación plantea la hipótesis que sustenta la división: el pasaje de la colonialidad tradicional a un nuevo tipo de explotación, la del imperialismo norteamericano.

La cuestión colonial también organiza la periodización que hace Tulio Halperín Donghi (1969) en "Historia contemporánea de América latina". Es claro que la lectura que organiza es la de comprender América latina en función de su engarce con el mercado mundial y con las lógicas políticas internacionales. Su índice es: El legado colonial; la crisis de la independencia; Una larga espera; Surgimiento del orden neocolonial; Madurez del orden neocolonial; Crisis del orden neocolonial; La búsqueda de un nuevo equilibrio; Deterioro económico social y acentuación de los desequilibrios.

José Luis Romero (1976) en Latinoamérica: las ciudades y las ideas, organiza su periodización a través de la vida urbana y los tipos de sociabilidad y pensamiento que se dan en las ciudades. Latinoamérica en la expansión europea; El siglo de las fundaciones; Las ciudades hidalgas de Indias; Las ciudades criollas; Las ciudades patricias; Las ciudades burguesas; Las ciudades masificadas

Otro problema que se vislumbra al abordar la temática es la cuestión en torno a la discriminación por priorizar procesos generales a toda la región o procesos pertenecientes a cada nación en su particularidad. Cuestión que esconde otra problemática en sí, que es considerar o no a América Latina como una unidad de análisis válida. Se estructuran así

diversas obras que intentan ser una síntesis de historias nacionales como la obra de Thomas Skidmore y Peter Smith (1996) o de un grupo de países considerados en conjunto por afinidades geográficas con historias de cuestiones específicas consideradas a escala de toda la región como la enciclopedia colectiva de Lesli Bethell (2002).

Encontramos también obras que consideran la totalidad de análisis en conjunto como las ya mencionadas de Halperin Donghi y J. Romero, a las cuales podemos agregarle “Extremo Occidente: Introducción a América Latina” de Alain Rouquie, quien en su introducción agrega elementos y formula que “...el fenómeno se advierte en las grandes etapas de su historia, en la identidad de los problemas y de las situaciones que enfrentan hoy esas naciones” (Rouquie, 1990:21). Este autor destaca además que puede encontrarse siguiendo las relaciones internacionales de Latinoamérica con la potencia dominante (con Inglaterra y luego con Estados Unidos), y el paralelismo con claras etapas económicas, una referencia que sirve para destacar ciertos fenómenos comunes que trascienden las fronteras. “Las similitudes no son solamente históricas, sino que advierten estructuras análogas y problemas idénticos” (Idem: 22)

Otra importante obra de actualidad que recorre la temática y resulta importante mencionar es “América Latina. La construcción del orden” de Ansaldo W. y Giordano, V. (2012). Aquí los autores hacen un recorrido por la historia de América Latina, la cual abordan desde el problema del poder como eje articulador. Específicamente “la construcción de poder por parte de las clases dominantes criollas desde la ruptura del nexo colonial hasta nuestros días” (Ansaldo y Giordano, 2012: 14). Problemática que se desarrolla desde la sociología histórica, entramándose en la relación entre orden, poder y conflicto. Por su actualidad y solidez teórica, cabe aclarar se tomaran varias postulaciones desarrolladas por estos autores. Principalmente la referidas a la conflictividad en torno a la construcción del orden establecido por parte de las clases dominantes.

Desde una mirada decolonial, se resalta los caracteres que constituyen América Latina desde la colonia con predominancia de una posición eurocentrista. Esto entiendo como una perspectiva y modo concreto de producir conocimiento, que explica el carácter del patrón mundial de poder, colonial/moderno capitalista y eurocentrado, producto a su vez de la elaboración intelectual del proceso de modernidad. Es decir, una “...específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobre poniéndose a todos los demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (Quijano, 2002: 219). En América Latina esta perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia y los llevó a imponer el modelo europeo de formación del Estado Nación, para estructurar el poder alrededor de relaciones coloniales.

Esta perspectiva eurocéntrica del conocimiento, aplicada a la experiencia histórica latinoamericana opera como una imagen distorsionada de la misma. Todos los latinoamericanos hemos sido conducidos consciente o inconscientemente a aceptar una imagen que no es propia, como propia o como nuestra solamente. Un caso de estas equivocaciones es la historia de la construcción del estado nacional en América Latina.

Este proceso es un fenómeno específico de un momento histórico, que implica la estructuración de instituciones modernas de ciudadanía y democracia política del control del trabajo, de los recursos productivos del control de la generación y gestión de las instituciones políticas. Pero dado que toda sociedad es una estructura de poder, siempre debe tenerse en cuenta que se trata de la imposición de algunos sobre los demás, y que configura las disputas por el control del trabajo, sus recursos y productos; del sexo, de la autoridad y de la intersubjetividad del conocimiento.

Por tanto, todo estado nación es una estructura de poder, que sólo es posible en un espacio y período de tiempo determinado, como espacio de dominación y por lo tanto de disputa.

También se atrajo a inmigrantes europeos para consolidar la apariencia de blanquitud de la sociedad.

Pero en este proceso se denota una diferencia al respecto de la tierra, que en el caso de Argentina se lleva adelante con una extrema concentración de este recurso, en particular de las zonas conquistadas a los indios. Sobre esta base se constituyó una sociedad y un estado

oligárquico.

De esta forma el proceso de homogeneización para la configuración de un Estado Nación fue llevada adelante desde una perspectiva eurocentrica como característica y condición. A través de la eliminación masiva de uno de los componentes de la población (indios, mestizos y negros). Se configura un proceso en donde la minoría blanca oligárquica, que lleva adelante la construcción del Estado Nación, está mucho más cerca de los intereses de los europeos bajo condiciones de dependencia. En este marco actúa lo que Quijano denomina colonialidad del poder, que refiere a esa identificación de los sectores dominantes latinoamericanos como iguales a los intereses de los otros blancos dominantes en Europa y Estados Unidos.

Se demarca entonces la estructura general de la materia, desde este posicionamiento, en cuanto a delimitar la organización de la misma siguiendo líneas de procesos y no hechos o acontecimientos. Los cuales no dejan de estar presentes, pero se consideran suplementarios o estructuradores dentro de un proceso.

EJE I: LOS PROCESOS DE INDEPENDENCIA – POSTINDEPENDENCIA

Unidad I: crisis y ruptura del orden colonial. El largo inicio de la conformación de los Estados 'Independientes':

Finales del siglo XVIII, aspectos socioeconómicos. Las reformas en Hispanoamérica y Lusoamérica: derivaciones generales. Legados de la colonia. Independencia de las colonias norteamericanas y la independencia de Haití: influencias en la sociedad criolla sudamericana. El proceso de Independencia: La guerra, sus escenarios y sus consecuencias en los distintos ámbitos americanos. Economía y sociedad en la primera mitad del siglo XIX.

Bibliografía de la Unidad I.

ANSALDI, W. Y GIORDANO V. 2012. América Latina. La construcción del Orden. Ed. Ariel. Argentina. Cap. 3.

BETHELL, Leslie (ed.) "La Independencia". Tomo V de Historia de América Latina. Cambridge University Press. Crítica. 1991.

CHAUNU, P. et. al. .1973. La Independencia de América Latina. Ed. Nueva Vision. Bs.As.

GALLEGO, M., EGGERS-BRASS, T. GIL LOZANO, F. 2006. Historia Latinoamericana. 1700-2005. Ed. MAIPUE. Buenos Aires. Cap. 2, cap. 3 cap. 4.

HALPERIN DONGHI, T. 1990 Historia contemporánea de América Latina, Alianza,. Cap. 1, Cap. 2, cap 3.

LYNCH, J. 1976. Las revoluciones hispanoamericanas de la independencia (1808-1826), Ariel. Barcelona.

Programación Didáctica. Eje transversal de la unidad I.

Esta programación está realizada intentando dar respuesta a los tres interrogantes básicos de una propuesta de Enseñanza para la Comprensión:

¿Qué espero realmente que comprendan?

¿Cómo sé que lo comprenden?

¿Cómo saben uds que lo comprenden?

Hilo Conductor

¿Es posible establecer líneas de continuidades estructurales a través de los procesos históricos americanos y la realidad actual de los países latinoamericanos?

Tópico generativo.

El concepto de Revolución pasiva dependiente, aplicado al proceso independentista latinoamericano, explica continuidades y rupturas en las estructuras políticas, económicas, socio-culturales de las sociedades latinoamericanas actuales

Metas de comprensión.

¿Qué sabe del proceso independentista latinoamericano? Y ¿qué entiende del concepto de Revolución Pasiva dependiente?

¿Cuáles son los principales antecedentes directos de la independencia en América?

¿Cómo se desarrollan los distintos procesos independentistas latinoamericanos?
¿Es posible utilizar el concepto de Revolución pasiva dependiente para explicar el proceso independentista latinoamericano? ¿Qué aporta este concepto para entender la actualidad de las sociedades latinoamericanas?

Desempeño de comprensión final.

Elaborar un trabajo escrito de tipo ensayístico, en donde aborde la temática trabajada a través de responder la siguiente pregunta: ¿Es posible identificar líneas de continuidades históricas entre el proceso independentista y las estructuras sociales de los países latinoamericanos actuales? Puede seleccionar para ello uno o varios países de la actualidad.

Para esto deberá seguir el siguiente recorrido de tareas, en donde desarrollará otros desempeños.

Tarea 1- clase 1- Apertura por parte del docente.

Presentación del Hilo Conductor y el tópico generativo, las metas de comprensión y del desempeño de comprensión que se solicita. Exposición del docente sobre el proceso independentista Latinoamericano desde el concepto de revolución pasiva dependiente.

Desempeño de comprensión- realizar un cuadro sinóptico con las ideas principales contenidas en la bibliografía designada, luego deberá compartir esa producción a través de la plataforma virtual de la asignatura. Para ello deberá cumplir con la siguiente tarea de carácter extra-clase:

Tarea 2- extra-clase 1: Lectura de bibliografía referida a las Reformas Borbónicas. Estas lecturas le permitirán recuperar los conocimientos previos necesarios para comprender uno de los antecedentes inmediatos que explican el proceso independentista. Recuerde que este contenido pertenece a la asignatura Americana I, que Ud. debió haber cursado el ciclo lectivo anterior.

Bibliografía:

- HALPERIN DONGHI, T. 1990 Historia contemporánea de América Latina, Alianza, Cap. 1.
- BRADING, J.H. "La España de los borbones y su imperio americano" En: BETHELL, L. (Op. cit.) Tomo 2.

Tarea 3- clase 2: Explicación docente de La revolución independentista en Saint Domingue (Haití) y Republica Dominicana. En esta clase de tipo magistral, deberá prestar atención al carácter que toma del proceso histórico que se desarrolla en Haití, de forma tal que influye en los distintos procesos revolucionarios hispanoamericanos.

Además de la explicación, se trabajará en clase con la siguiente bibliografía: FRANK MOYAPONS. 2006. La independencia de Haití y Santo Domingo. En BETHELL, Leslie (ed.) "La Independencia". Tomo V de Historia de América Latina. Cambridge University Press. Crítica. 1991. Capítulo 4.

Desempeño de comprensión: Leer y realizar un organizador gráfico, extrayendo las ideas principales del texto de forma grupal. Esto les servirá para la siguiente actividad, que es la participación en el foro del aula virtual de la materia, ahora de forma individual, respondiendo al tema de debate fundamentando su argumento, ¿por qué se puede decir que la independencia de Haití, representa al mismo tiempo y paradójicamente un incentivo y un límite para los grupos revolucionarios más radicalizados del proceso independentista? https://ifdcsanluis-slu.infod.edu.ar/aula/foros.cgi?wAccion=vertema&wldPost=7001&id_curso=521

Tarea 4- clase 3

Explicación del docente de la revolución independentista de las 13 colonias británicas y su posterior organización como Estado independiente. Aquí nos centraremos en la influencia de las ideas de la independencia y conformación de la EEUU como precursoras en los movimientos revolucionarios Latinoamericanos. Deberán relacionar lo desarrollado en esta clase, con sus conocimientos previos adquiridos en la asignatura Historia Contemporánea, en donde se trabajaron la Revolución Industrial y la política colonial de Inglaterra con sus cartas de Navegación.

Desempeño de comprensión: Luego de la explicación del docente, se trabajará con bibliografía específica en la clase. Divididos en varios grupos de no más de cuatro integrantes se dividirán el siguiente material de lectura:

- HACIA UN MUNDO MULTIPOLAR El fin de los grandes imperios. Por Philip S. Golub. <http://www.eldiplo.org/notas-web/el-fin-de-los-grandes-imperios/>
- Réquiem por el sueño americano Los diez principios de la concentración de la riqueza y el poder por Noam Chomsky. Introducción. http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/adelanto_rquiem_por_el_sueo_americano.pdf

La lectura de estos textos servirá para la elaboración de un texto argumentativo breve en donde deberán responder la pregunta ¿es posible visualizar las expresiones políticas de los independentistas de las 13 colonias en torno a los valores democráticos en la política actual de EEUU?

Este texto será compartido en el próximo encuentro de la clase, para que pueda ser puesto en cuestión con el resto de las producciones de los otros alumnos, a fin de que funcione un proceso de co-evaluación de la actividad tanto de los pares y del docente.

Tarea 7- clase 4. Desempeño Final.

Retomamos el desempeño final de este recorrido:

Conformar un grupo de no más de cuatro integrantes con los cuales deberán seleccionar un espacio histórico de los trabajados en clase estos son: Brasil, Nueva España (México y Centro América) Virreynato del Perú (Perú y Bolivia), Nueva Granada (Colombia, Ecuador y Venezuela) Virreynato del Río de la Plata (Uruguay, Paraguay y Chile) recuerde que en este espacio debe dejar afuera el análisis de lo sucedido en lo que abarca el actual territorio de la Argentina.

En esta clase se trabajará en la búsqueda de información, lectura de bibliografía específica y elaboración de un borrador del ensayo a presentar.

Tarea 8- clase 5- Protocolo de retroalimentación.

Para esta clase deberán concurrir con el borrador del ensayo ya finalizado, para poner en juego el protocolo de retroalimentación.

La clave del aporte del proceso de evaluación al aprendizaje parte de la concepción misma de ésta como un elemento más de comprensión; concepción que parte de la evaluación formativa. En este sentido una herramienta con mucha potencialidad es la co-evaluación y retroalimentación entre pares. Para ello se debe entender este proceso como un espacio no de evaluación, no de crítica y señalador de errores sino como evaluación orientada al aprendizaje, que enfatiza una evaluación con sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la autoevaluación.

De esta forma se propone a continuación una grilla que les permitirá al grupo evaluador principalmente pensarse y reflexionar sobre sus desempeños a partir de la exposición de sus pares de la actividad propuesta. Para ello debe ser seleccionado otro grupo a los cuales realizarán la retroalimentación y recibir de otro grupo distinto también una devolución pertinente; deberán complementar los siguientes pasos:

- 1- Identificar fortalezas: identificar el uso de los compañeros, de conceptos y argumentos que evidencien un adecuado manejo del marco teórico y expliquen por qué.
- 2- Formular preguntas: formulen preguntas a sus compañeros que tiendan a clarificar puntos que hayan identificado para aportar sugerencias.
- 3- Aportar sugerencias: sugerir posibles herramientas bibliográficas o herramientas metodológicas que puedan aportar a sus compañeros respecto al tema trabajado.
- 4- Reflexionar. Aquí la reflexión se debe efectuar sobre la propia comprensión, para ello describa la forma en que el trabajo de sus compañeros los condujo a repensar la propia comprensión sobre la problemática planteada.

Una vez realizado este protocolo debe ser entregado al subgrupo correspondiente. Para guiarse pueden utilizar la matriz de evaluación.

Evaluación de los desempeños.

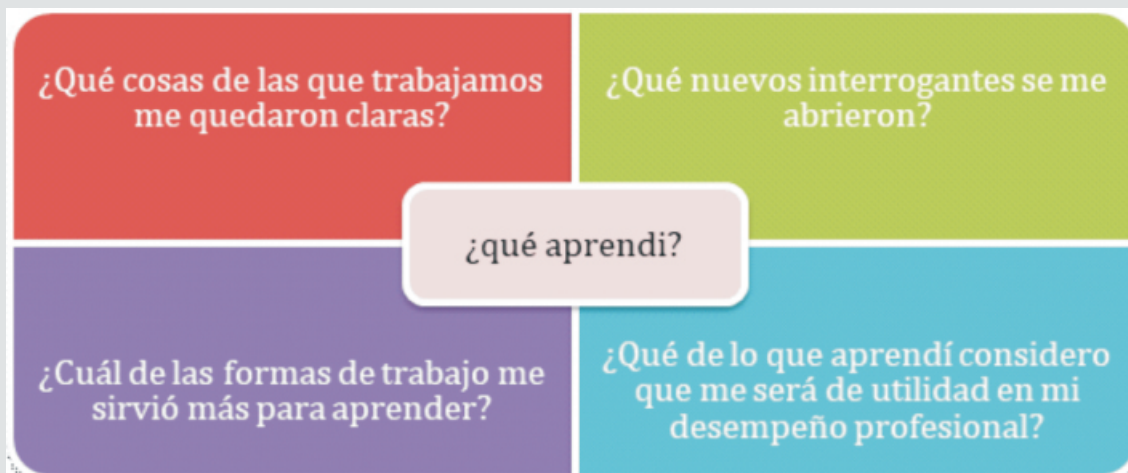
Se tendrá en cuenta en la matriz de la evaluación la presentación formal del trabajo:

Caratula con identificación de la Institución, carrera, asignatura, Prof. Responsable, año y alumnos que elaboran el ensayo. Título del ensayo. Estructura del trabajo: introducción, título del desarrollo alusivo, consideraciones finales. Referencias bibliográficas.

Matriz evaluativa.

| Criterios | Excelente | Bueno | Regular- reajustar. |
|--|--|--|---|
| Contenido | Desarrolla la temática pertinentemente. Manejo correcto y adecuado del marco teórico y la bibliografía, en consonancia con su argumentación. | Cita bibliografía pertinente y demuestra una correspondencia con su argumentación. | No desarrolla la temática pertinentemente. No cita bibliografía. No hay una argumentación clara. |
| Desarrollo del argumento. (Método) | Hay un desarrollo de una argumentación clara, con evidencias que respaldan su opinión. Utiliza vocabulario disciplinar específico. | Relaciona su argumentación respaldándola con la bibliografía. | Elabora cierta interpretación de la temática pero no la relaciona con bibliografía pertinente. |
| Elaboración de un argumento entorno a la consigna propuesta. (Propósito) | Elabora un argumento del tema, y desarrolla una opinión al respecto. | Elabora una interpretación del tema y una opinión justificada. | Desarrolla un resumen del tema, pero no una opinión justificada. |
| Presentación del trabajo. (Comunicación) | Respeto las normas de presentación, las convenciones académicas (citas) La caratula posee todos los datos. La escritura es clara y da cuenta del por qué y para qué del trabajo. | Respeto las normas de presentación, las convenciones académicas (citas). | Respeto las normas básicas de la estructura de organización y hace uso de las reglas básicas de presentación. |

A fin de poder responder a la pregunta de cómo saben Uds. que comprenden los invito a completar el siguiente cuadro elaborado por Juré y Progré (2003).



Referencias bibliográficas

- ANSALDI, W. y GIORDANO, V** (2012) América Latina. *La construcción del orden*, Buenos Aires, Ariel.
- BETHELL, L.** (ed.) (2002) Historia de América Latina. Buenos Aires, Critica.
- BRAUDEL, F.** (1970). La Historia y las ciencias sociales. Madrid, Ed. Alianza.
- CELMAN, S.** (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En De Camilloni Alicia, Celman Susana Et. Al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ecuador, Paidós.
- CHAUNU, Pierre** (1964) Historia de América Latina. Buenos Aires. Ed. EUDEBA.
- HALPERIN DONGHI, T.** (1990) Historia contemporánea de América Latina, Buenos Aires, Alianza.
- JURE, E. y PROGRÉ P.** (2003) Evaluar para continuar aprendiendo. Los dispositivos e instrumentos de evaluación como facilitadores de desempeños de comprensión. En Chada, C. y Barale, C. Enseñanza para la Comprensión. Aulas universitarias y organizaciones escolares. Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico Año 8(33):3-12. 2003. San Luis. Ed. LAE – Facultad de Ciencias Humanas - U.N.S.L. pp. 47- 60
- PERKINS, D.** (2010) El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- POGRÉ, P. y LOMBARDI G.** (2004) Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción. Buenos Aires. Ed. Papers.
- QUIJANO, A.** 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO. Pp. 201-246.
- ROMERO, J.** (1976) Latinoamérica: las ciudades y las ideas. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- ROUQUIÉ, A.** (1990): Extremo Occidente. Introducción a América Latina. Buenos Aires, Emecé editores
- SKIDMORE, T y SMITH, P.** (1996) Historia Contemporánea de América Latina. Barcelona. Crítica.