

PROPUESTAS PARA EL AULA

es una colección destinada a docentes, integrada por un conjunto de cuadernillos que presentan actividades correspondientes a las distintas áreas disciplinares y a los distintos ciclos de enseñanza.

Las actividades han sido diseñadas a partir de una selección de contenidos relevantes, actuales y, en algunos casos, contenidos clásicos que son difíciles de enseñar.

Las sugerencias de trabajo que se incluyen cobran sentido en tanto sean enriquecidas, modificadas o adaptadas de acuerdo a cada grupo de alumnos y a los contextos particulares de cada una de las escuelas.

Índice

Introducción	3
Ejes temáticos para el estudio de los problemas sociales	4
Propuestas didácticas	
Nº 1: El abordaje de problemas en Geografía	6
Nº 2: La enseñanza de la Geografía en el contexto del Mercosur	8
Nº 3: ¿Cómo conciben los alumnos el conocimiento histórico?	12
Nº 4: Las fuentes primarias en la reconstrucción e interpretación de los hechos históricos	14
Nº 5: La Revolución industrial inglesa del siglo XVIII, ¿una revolución de las máquinas?	18
Nº 6: Deporte y política en el siglo XX y en la actualidad	22

Estas **Propuestas para el aula** reflejan una visión actualizada de los enfoques y perspectivas de análisis de las diferentes disciplinas del área. Desde ellas intentamos promover el trabajo con los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales, así como desarrollar estrategias que permitan superar los abordajes fragmentarios, las reiteraciones y superposiciones de contenidos. Con este propósito, presentamos un abanico de herramientas conceptuales y metodológicas propias de las disciplinas sociales acompañadas de sugerencias concretas para el trabajo en el aula.

En síntesis, las propuestas intentan brindar soluciones para resolver algunas de las problemáticas más comunes en la enseñanza del área como: la extensión de los contenidos, la tendencia al enciclopedismo, las dificultades para conceptualizar, el trabajo con las ideas previas y con las fuentes de información. Por otro lado, también tratamos de presentar opciones para superar el determinismo de ciertas explicaciones y para discutir concepciones cerradas y acabadas del conocimiento social, tan comunes entre los alumnos.

Las propuestas que se presentan en este cuadernillo son:

- Ejes temáticos para el estudio de los problemas sociales.
- El abordaje de problemas en Geografía.
- La enseñanza de la Geografía en el contexto del Mercosur.
- ¿Cómo conciben los alumnos el conocimiento histórico?
- Las fuentes primarias en la reconstrucción e interpretación de los hechos históricos.
- La Revolución industrial inglesa del siglo XVIII: ¿una revolución de las máquinas?
- Deporte y política en el siglo XX y en la actualidad.

Ejes temáticos para el estudio de los problemas sociales

Mucho se ha escrito acerca de cómo seleccionar y organizar contenidos en Ciencias Sociales y sobre los criterios a tener en cuenta para ello. En este sentido, las propuestas planteadas por los distintos autores apuntan a resolver un problema que ya se ha convertido en un clásico de la didáctica del área: ¿cómo convertir un contenido científico en un saber escolar socialmente útil? En otras palabras, cómo facilitar aprendizajes que permitan a los alumnos desarrollar competencias para resolver un problema socialmente relevante.

A pesar de la gran difusión de estas cuestiones mediante libros, artículos y cursos de capacitación, entre los docentes del Área persisten dificultades en cuanto a la elección de los temas y los problemas que deberían abordarse en las clases de Historia y de Geografía.

Entre las numerosas causas que explican tal situación nos parece pertinente destacar las dos siguientes:

- en los diseños curriculares provinciales se prescribe una **excesiva cantidad de contenidos con pocas orientaciones** acerca de cómo graduarlos a lo largo del Ciclo (alcances) y de cómo realizar los "recortes" o "entradas temáticas" más relevantes para su tratamiento;
- frecuentemente se presentan **deficiencias teórico-conceptuales** y/o **un insuficiente conocimiento de temáticas específicas** que impiden realizar recortes o formular ejes problematizadores con fuerte significatividad social.

La selección y organización de contenidos puede realizarse de múltiples maneras. De entre ellas, el trabajo con ejes temáticos parece particularmente útil ya que no sólo permite la articulación lógica de los contenidos sino que también facilita –en los alumnos– el desarrollo de habilidades integradoras y de síntesis.

Apuntes para la elaboración de ejes

La construcción de ejes temáticos constituye una tarea ardua y compleja. Una primera decisión que usted deberá tomar como docente a la hora de pensar un recorte significativo se refiere a la **selección de los conceptos clave de las Ciencias Sociales** que interesa construir con los alumnos. Se trata de aquellas herramientas teóricas que los alumnos irán adquiriendo progresivamente para poder **comprender los problemas sociales de nuestro mundo**. Y esto significa que usted deberá **situarse en una determinada perspectiva de análisis** y adoptar los conceptos y marcos explicativos que aportan las disciplinas del Área para ponerlos al servicio de los fines educativos que persigue la enseñanza de la Historia y de la Geografía.

Desde esta perspectiva, en las **Propuestas para el aula** presentadas en este cuadernillo, conceptos como espacio social, tiempo histórico, multicausalidad, dimensiones y escalas de análisis, multiperspectividad, actores sociales, intencionalidad, cambio y continuidad serán las coordenadas analíticas que guiarán la selección de los ejes abordados.

Una vez adoptada la perspectiva analítica con la que serán tratados los problemas sociales, aparecen otras **decisiones respecto del objeto de estudio o recorte temático que se va a abordar**. En este caso, los recortes relativos a problemas de nuestro mundo ofrecen una gran potencialidad para integrar contenidos relevantes (conceptos específicos, interpretaciones del mundo, habilidades cognitivas, sistemas de valores). Por otra parte, usted siempre deberá contar con suficiente información actualizada sobre el tema elegido, a fin de poder seleccionar pertinentemente los contenidos a tratar y para lo-

grar articularlos coherentemente al eje de trabajo. Incluir o no determinados contenidos también quedará supeditado a los objetivos buscados en la enseñanza de cada tema en particular. En este sentido será necesario no perder de vista las dificultades que presentan nuestros alumnos para aprehender una realidad social compleja, dinámica y conflictiva. Es común que ellos tengan una visión absoluta y estática de los fenómenos sociales y que presenten dificultades para relacionar hechos y procesos.

A continuación presentamos, a modo de ejemplo, una secuencia para la elaboración de un eje temático.

Problema social	Los problemas ambientales como resultado de prácticas productivas, intereses y necesidades sociales contrapuestas.
Objetivos	Comprender y explicar los problemas ambientales como problemas sociales que tienen un origen histórico, que implican distintos grados de responsabilidad y que afectan desigualmente a las sociedades. Promover una actitud crítica y comprometida frente a distintas opciones de valorización y uso de la oferta natural.
Conceptos de las Ciencias Sociales	Espacio social, tiempo histórico, actores sociales, intencionalidades, multicausalidad, dimensiones y escalas de análisis.
Conceptos del campo disciplinar	Relación sociedad-naturaleza, recurso natural, ambiente, manejo de recursos, actividades productivas, tecnología, problemas ambientales, desarrollo sustentable, gestión ambiental.
Eje de trabajo (tema/problema)	La dimensión ambiental de los procesos productivos: los problemas ambientales rurales derivados de prácticas de manejo inadecuado del recurso suelo. El problema de la degradación de los suelos pampeanos.
Contenidos específicos para el abordaje del eje	El proceso histórico de valorización del recurso suelo en la llanura pampeana. Las condiciones naturales para la producción. Usos predominantes del suelo y destino de la producción. Los actores involucrados en la producción agropecuaria pampeana (incluyendo el Estado y sus distintos niveles político-institucionales), sus prácticas, sus intencionalidades y decisiones. Nuevas tecnologías y formas de organización de la producción. El impacto del avance de la frontera agropecuaria, la agri-culturización y el doble cultivo. Distintos grados de deterioro de los suelos: erosión hídrica y eólica, agotamiento del suelo, pérdida de fertilidad. Prácticas de manejo sustentable.

Acerca de los ejes seleccionados

Cada una de las Propuestas para el aula presentadas en este cuadernillo se organiza en torno de un problema de conocimiento relevante para las disciplinas del Área. Su definición obedece a una serie de decisiones didácticas respecto de qué contenidos enseñar y para qué enseñarlos. Por ejemplo, en el caso de la Propuesta N° 2 **LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DEL MERCOSUR** dichas decisiones se materializan en un recorte temático específico: el Mercosur; en los conceptos seleccionados para su abordaje: integración regional y diversidad cultural; y en un problema del mundo contemporáneo de alta relevancia social y formativa: convivir en la diversidad.

Para trabajar de una manera óptima las actividades propuestas para cada caso, sería sumamente provechoso que usted identificara los problemas y conceptos involucrados en cada uno de los ejes abordados en las propuestas de este cuadernillo. Este abordaje de las propuestas facilitará su tarea y la de sus estudiantes.

EL ABORDAJE DE PROBLEMAS EN GEOGRAFÍA

¿Cómo trabajar en el aula problemas tan relevantes como la degradación del medio ambiente urbano? ¿Cómo conjugar el abordaje de conceptos y de lógicas explicativas propias de las disciplinas del Área con estrategias didácticas tendientes al desarrollo de aprendizajes significativos?

Un camino posible (que desarrollaremos en esta propuesta) es el trabajo con estudios de caso. Ellos constituyen una estrategia apropiada para abordar –en una situación real y concreta– contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Brindan, además, la posibilidad de inscribir una situación específica en contextos más generales y complejos, favoreciendo la comprensión de procesos sociales más amplios.

En el caso específico de la Geografía se trata de trabajar, desde conceptos de la disciplina, problemas sociales, territoriales y ambientales relevantes, de la mano de enfoques didácticos que permitan el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas.

Estas estrategias apuntan a la contextualización, la comprensión, la explicación y la interpretación de la información, el abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económico, político, ambiental, etc.), la identificación de los distintos actores y sus intencionalidades, el despliegue de la multicausalidad y la multiperspectividad y la articulación de las distintas escalas geográficas de análisis.

Propuesta

Para elaborar un estudio de caso que permita trabajar el problema: "Calidad de vida de la población y degradación del medio ambiente urbano", un ejemplo de **recorte temático** podría ser: "El acceso desigual de la población a los servicios de la ciudad". A partir de esta decisión, la tarea podría continuar por la secuencia de trabajo que a continuación le presentamos.

- La definición de los **conceptos disciplinares** que orientarán la selección de los contenidos y el recorte temporo-espacial específico (a qué ciudad y en qué momento se referirá el caso). Para este problema ellos son: reestructuración productiva, cambio tecnológico, impacto ambiental, degradación ambiental, segregación espacial y social, calidad de vida, marginalidad, infraestructura de servicios básicos, actores sociales, escalas de análisis. Estos conceptos permitirán enmarcar o contextualizar el caso seleccionado y desarrollar estrategias explicativas que lo inscriban en la lógica más general de los procesos de construcción del territorio y de organización del espacio urbano desde una perspectiva multidimensional.
- La formulación de la **idea básica** a trabajar a partir del estudio de caso: "El espacio urbano capitalista es reflejo de las desigualdades sociales, está dividido en áreas residenciales segregadas y, por lo tanto, los diferentes sectores sociales que viven en la ciudad no acceden de la misma forma a los bienes y servicios urbanos".

Desde esta perspectiva de análisis, el **caso específico** que se seleccione deberá incluir información acerca de:

- los principales problemas ambientales urbanos y sus causas;
- la dotación de servicios urbanos;
- la población de la ciudad con necesidades básicas insatisfechas;
- las situaciones de marginalidad;
- la población instalada en áreas ecológicamente marginales (por ejemplo, en zonas inundables) o sin cobertura de servicios de red;
- las condiciones de accesibilidad a los servicios urbanos, etc.

Sugerencias

1. Seleccionar un problema de la realidad local, nacional o regional y explicitar los objetivos didácticos que se buscarán durante su tratamiento. El primer paso para elaborar un estudio de caso es la definición del tema a trabajar y de los conceptos clave que guiarán el recorte empírico y significativo del problema socio-territorial a tratar.
2. Seleccionar fuentes de información que den cuenta de los distintos aspectos y dimensiones del problema. Estos documentos podrán ser: bibliografía, material periodístico, artículos de opinión, información estadística y cartográfica, fotografías y videos, entre otros.
3. Elaborar consignas o actividades (grupales e individuales) para resolver el caso, que incluyan, por ejemplo:
 - lectura e interpretación de textos;
 - análisis y elaboración de cuadros y esquemas;
 - juegos de simulación;
 - manejo de fuentes estadísticas de información;
 - interpretación de material cartográfico;
 - realización de entrevistas;
 - debates grupales;
 - exposiciones individuales y grupales en forma oral y/o escrita;
 - elaboración de informes.
4. Establecer criterios de evaluación acordes con los objetivos planteados. Por ejemplo, tener en cuenta que la evaluación deberá acompañar procesos de aprendizaje que impliquen:
 - analizar situaciones o problemas complejos;
 - distinguir, interpretar y relacionar hechos, fenómenos y procesos;
 - interpretar, jerarquizar y organizar información y fuentes de actualidad (manejar recursos bibliográficos, estadísticos, cartográficos, etc.);
 - intervenir activamente en debates grupales;
 - argumentar y fundamentar posiciones y tomas de decisión,
 - reflexionar críticamente y participar en forma comprometida en las transformaciones de la sociedad actual.

Bibliografía

Gurevich, Raquel. *Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta didáctica*, en *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós, Buenos Aires, 1998.

Wassermann, Selma. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires, 1999.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DEL MERCOSUR

Un breve diagnóstico del tratamiento del Mercosur durante el Tercer Ciclo

Los diseños curriculares del Tercer Ciclo de la EGB proponen para el abordaje de la organización económica y política del territorio, la caracterización del actual proceso de globalización y el análisis de la conformación de bloques económicos regionales, con especial referencia al Mercosur. De hecho, desde hace ya algunos años, el estudio del actual proceso de integración entre los países del Cono Sur ocupa un lugar cada vez más destacado en las programaciones de los docentes del Ciclo. Esto ocurre no sólo en virtud del "mandato" curricular sino porque, para comprender y explicar los actuales procesos de reorganización del espacio a escala nacional, regional y mundial, necesariamente se deben abordar los cambios económicos, políticos y sociales que se vienen desarrollando a escala planetaria en el contexto de la reestructuración capitalista y que tienen como una de las estrategias privilegiadas la asociación entre países –vía la constitución de bloques económicos regionales– como es el caso del Mercosur.

¿Qué temas privilegian los docentes para el estudio del Mercosur?

El Mercosur es en la actualidad una asociación que se plantea básicamente objetivos económicos, plasmados en acuerdos comerciales y arancelarios y en la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales. Por este motivo, en la agenda de cuestiones referidas al Mercosur el interés suele estar puesto principalmente en la marcha del proceso de integración en términos económicos. Estas cuestiones se trasladan luego a los contenidos escolares, con un cierto énfasis sobre las ventajas o desventajas que para la Argentina representa esta integración. En este sentido, la enseñanza del Mercosur suele centrarse en aspectos tales como:

- la evolución del comercio entre los países miembro, especialmente entre los llamados "socios mayores" la Argentina y Brasil, comparando la estructura de importaciones y exportaciones y la balanza comercial intraregional;
- los acuerdos de complementación económica;
- los proyectos de integración física (puentes, corredores bioceánicos e hidrovías) y el acondicionamiento de la infraestructura de circulación existente para el intercambio comercial;
- las asimetrías económicas y sociales entre los países socios, en función de dimensionar y caracterizar a la región como mercado ampliado.

¿Qué fuentes utilizan los docentes para trabajar estos temas?

En general, los temas que se privilegian son aquellos más trabajados en los libros de texto: antecedentes y características del proceso de integración, principales acuerdos firmados entre los socios (la Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y, más recientemente, Chile y Bolivia), el comercio entre la Argentina y el resto de los países socios, los proyectos de vinculación física.

Los textos en general presentan abundante información estadística y, en algunos casos, incluyen algunos mapas de la región. Para el tratamiento del Mercosur los docentes también recurren a información periodística, la cual suele ser más abundante en vísperas de alguna cumbre política entre los países socios. Esta información se centra, en general, en los avances comerciales o en las disputas sobre cupos y aranceles, las medidas proteccionistas, etc., lo que refuerza aún más el énfasis puesto sobre la dimensión comercial o económica del proceso de integración. El hecho de que los temas a tratar se definan en función de lo que aportan los libros de texto, los periódicos y las revistas se debe en buena parte a la dificultad que existe para acceder a 'buena información' sobre los problemas sociales, políticos, ambientales y culturales que enfrentan los países socios, que sea pertinente y que esté lo suficientemente actualizada y sistematizada para trabajar con los alumnos.

¿Cómo enriquecer el abordaje del Mercosur para avanzar en el estudio de los problemas de desarrollo que comparten los países de la región?

¿Qué temas incluir para trabajar cuestiones socialmente relevantes para la formación de una conciencia ciudadana favorable a la integración regional?

Hacia la construcción de nuevos ejes temáticos para el estudio del Mercosur

A continuación le presentamos algunos fragmentos del libro: *Mercosur Sector Educativo. La enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del Mercosur*, MCyE, 1999.¹ En las distintas ponencias que forman parte de esta publicación, los autores explicitan nuevos enfoques para la enseñanza de las Ciencias Sociales tendientes a promover en los alumnos actitudes favorables hacia la integración.

El Mercosur Educativo se propone desarrollar en los alumnos competencias que permitan reemplazar las visiones distorsionadas de las geografías e historias nacionales, generadoras de prejuicios y hábitos discriminatorios, por enfoques que constituyan a los espacios de frontera en lugares de integración e intercambio, y a las diferentes identidades y experiencias culturales en factores de enriquecimiento y comunicación. Esto significa ampliar las visiones nacionales para comprender y participar críticamente del proceso de integración, desterrar prejuicios y fomentar actitudes de tolerancia, convivencia e integración.

"Nos preguntamos cómo la enseñanza de la historia y la geografía puede contribuir a la democratización de la integración cultural. [...] Probablemente habrá que partir de algunas consideraciones sobre la cultura y la construcción de identidades. Una de estas consideraciones se refiere a la necesidad de allanar los vínculos a través del reconocimiento de que las diferentes culturas poseen elementos para contribuir y que todos podemos enriquecernos mutuamente. Asimismo, resulta imprescindible facilitar la comunicación a través del cambio de la interpretación sobre nosotros mismos. Esto implica cuestionar la idea de que las culturas nacionales son algo completo o acabado, de las cuales somos portadores, y que pueden desintegrarse en contacto con otros. Otra consideración se basa en comprender que la formación para una ciudadanía favorable a la integración no debe remitir necesariamente a algo homogéneo y ahistórico, que confunda unidad con uniformidad. Es importante advertir que los miembros de una nación comparten algunas cosas pero se diferencian en otras y que el Estado no expresa una única voz sino las diversas voces que dan cuenta de la complejidad y los conflictos de la sociedad. El carácter complejo de las naciones y los estados puede transferirse a organizaciones supraestatales como el Mercosur. [...] Una identidad abierta e incluyente puede superar el dilema de que cualquier identidad significa delimitación de *otros*. La inclusión balanceada de las dimensiones locales, nacionales, regionales y mundiales en su interdependencia puede ser una vía para desarrollar en nuestros alumnos capacidades indispensables para comprender y actuar en nuestra época."

Finocchio, S. (Arg.), "Reflexiones para una propuesta de trabajo sobre la enseñanza de la historia y la geografía en el contexto del Mercosur".

"¿Cuál es el papel de América Latina en el nuevo contexto mundial? Una de las grandes respuestas es la de constituir también un bloque económico que pueda ejercer real fuerza político-económica en la competencia entre los grandes bloques hegemónicos del planeta. América Latina tiene una trayectoria histórica de dominación por parte de los europeos desde hace 500 años. Aun al constituirse como Estados-nación, los países latinoamericanos continuaron más volcados hacia Europa y, en el siglo actual, hacia los Estados Unidos que hacia su propia latinidad. Los pueblos de los países latinos se conocen poco si pensamos en todas las dimensiones de la vida política, artística, literaria y social. Tenemos apenas informaciones fragmentadas sobre los diferentes países; sabemos más sobre Japón que sobre la Argentina o Chile. Las informaciones aisladas sobre los países latinoamericanos no pueden ofrecer un conocimiento sobre su historia y su geografía. De este modo, son muchas las cuestiones sobre la temática:

- ¿por qué el Mercosur es una asociación entre solamente cinco países y no sobre el conjunto de América latina?;
- ¿el Mercosur es una construcción regional sólo político-económica o también educacional y cultural?;
- ¿el Mercosur contribuirá para una mejor distribución de la renta de las poblaciones o será apenas un medio para no tornarnos más pobres de lo que somos?;

1. En este libro se publican las ponencias presentadas durante el "Seminario Regional Enseñanza de Historia y Geografía" que tuvo lugar en la ciudad de Brasilia en noviembre de 1997, con la participación de las delegaciones de los países miembros del Mercosur. En este Seminario regional se acordaron una serie de temas comunes a los países del Mercosur para la enseñanza de la Historia y la Geografía.

La enseñanza de la Geografía en el contexto del Mercosur

- ¿cómo serán consideradas las diferencias de desarrollo económico, cultural y social entre los países miembros?;
- ¿cómo se conducirá el Mercosur en relación a los demás países de América del Sur que están fuera de la región?;
- ¿en qué medida está habiendo una discusión en la sociedad civil organizada sobre la realidad del Mercosur para que la construcción de esta nueva región no sea exclusiva de los respectivos gobiernos, y que atienda al gran público no solamente para informarlo, sino para que pueda participar de su construcción?, o sea, ¿cómo democratizar este proceso?

Nacib Pontuschka, N. (Brasil), *La Geografía en el contexto del Mercado Común del Sur*.

Temas comunes para la enseñanza de Geografía en el Mercosur²

- Mercosur: espacio, territorio y lugar.
- Los grandes ambientes regionales y los impactos ambientales derivados de la apropiación de los recursos naturales por las sociedades humanas.
- Las poblaciones y sus características socioculturales: diversidad étnica y cultural, situaciones sociales comunes.
- Calidad de vida y problemas sociales implícitos: los problemas sociales (vivienda, salud, trabajo, educación y ambiente) a escala nacional y regional.
- Flujos económicos, financieros y tecnológicos: la interacción de los mercados, su carácter especulativo y sus impactos en la región y en cada Estado Nacional.
- Sistemas de ciudades, redes de transporte y de comunicación: hacia un nuevo sistema urbano del Mercosur. Innovaciones tecnológicas y competitividad de las redes de transporte.
- La gestión territorial: consensos y conflictos. El papel del Estado en la formulación de políticas de desarrollo territorial.
- La inserción del Mercosur en América Latina y en el mundo.

Propuesta

Para la reflexión docente

- ¿Qué contenidos usted suele seleccionar para trabajar el tema Mercosur con sus alumnos?, ¿con qué material prepara sus clases?
- ¿Cuáles son las cuestiones que plantean los autores de los textos en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto del Mercosur?
- ¿Cuáles son los principales ejes temáticos para el abordaje del Mercosur que se desprenden de la lectura de los fragmentos anteriores?
- ¿Cómo se vinculan dichos ejes con las temáticas que se proponen en el listado de temas comunes?
- ¿Cómo podría redefinir los temas que trabaja en sus clases en función de los nuevos ejes propuestos y del listado de temas comunes?

Para el aula

- Presente a sus alumnos la información de los fragmentos y proponga que discutan acerca de la relevancia de incluir dichas temáticas en el estudio del Mercosur.
- Luego, organice la clase en grupos y proponga que analicen el listado de temas comunes.
- Solicíteles que seleccionen un tema del listado. Luego, proponga que formulen grupalmente algunas hipótesis en relación con los problemas sociales, culturales y ambientales que comparten el conjunto de países del Mercosur en relación con el tema seleccionado.
- Proponga a sus alumnos realizar una pequeña investigación acerca del tema seleccionado, pidiéndoles que tengan en cuenta los problemas anteriormente mencionados. Los resultados deberán ser comunicados en un breve informe.

2. Agenda de temas acordados por el grupo de trabajo de enseñanza de Historia y Geografía en el Mercosur. (Adaptación)

- A continuación, le ofrecemos datos bibliográficos fundamentales para el tratamiento del tema y algunos sitios de Internet que usted podrá consultar para guiar a sus alumnos durante la elaboración del informe.

Bibliografía

- 6^{to} Encuentro de Geógrafos de América Latina. Buenos Aires, Instituto de Geografía, Buenos Aires, UBA, FFyL, 1997 (varios artículos).
- Albornoz, M. Kreimer, P. y Glavich, E. (ed.), *Ciencia y sociedad en América Latina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1996.
- Banco Mundial. *El mundo del trabajo en una economía integrada*, Washington, 1995.
- Ciccolella, P. y otros (comp.), *Integración latinoamericana y territorio. Transformaciones socio-económicas, políticas y ambientales en el marco de las políticas de ajuste*, Buenos Aires, Instituto de Geografía, UBA, 1994.
- De Mattos, C., Hiernaux, D. y Restrepo, D. (comps.), *Globalización y territorio. Impactos y perspectivas*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Gallopín, G. (comp.), *El futuro ecológico de un continente. Una visión prospectiva de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Giarraca, N y Cloquell, S., *Las agriculturas del Mercosur. El papel de los actores sociales*, Buenos Aires, La Colmena, 1998.
- García Cancellini, N., *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1995.
- García Delgado, D., *Estado Nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*, Ariel, Buenos Aires, 1998.
- Ferrer, A., *Hechos y ficciones de la globalización. Argentina y el Mercosur en el sistema internacional*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- OEA, *Unidad de desarrollo sostenible y medio ambiente. Reducción de la vulnerabilidad de infraestructura económica y social a los desastres naturales en las Américas*, Washington, Mandatos Hemisféricos, 1998.
- Mármora, Lelio, *Las políticas de migraciones internacionales*, Buenos Aires, Alianza, 1997.
- Rofman, A., *Las economías regionales a fines del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1999.
- Schvarzer, J., *La industria que supimos conseguir. Una historia político-social de la industria argentina*, Bs. As., Planeta, 1996.
- Thompson, I., *Integración en el sector transporte en el cono sur. Los ferrocarriles y su contribución al comercio internacional*, Buenos Aires, BID/INTAL, 1997.

Sitios de Internet

www.mercosur.com • www.mercosur.com.ar • www.mercator.org • www.la.orientation.com
 www.infoseek.com • www.radaruol.com.br • www.biodiversidadla.org • www.geocities.com
 www.ine.gov.bo • www.infonet.com • www.ine.gub.uy • www.paraguaysp.com.br
 www.culturelink.org/research • www.idc.ca/lacro/investigacion/mercosur

¿CÓMO CONCIBEN LOS ALUMNOS EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO?

Los alumnos analizan la realidad social –pasada y presente– desde “teorías” o marcos conceptuales propios. Indagar sobre ellos, conocerlos, es fundamental para favorecer los procesos de construcción del conocimiento histórico. Ello permitirá diseñar estrategias adecuadas para hacer entrar en crisis esas ideas y “teorías personales” y para propiciar la progresiva construcción de los principios y conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales.

A continuación ofrecemos algunas de las conclusiones de un trabajo sobre la comprensión de la Historia por los adolescentes, realizado por un Grupo de Investigación de la Universidad de Valladolid. A pesar de que ellas no deben ser mecánicamente extrapoladas a nuestra realidad, las citamos aquí porque no se alejan demasiado de lo que observamos cotidianamente en nuestras clases de Historia. Además, consideramos que este trabajo constituirá un estímulo para la reflexión, la comparación y la modificación de algunas de nuestras prácticas docentes.

A lo largo de una exhaustiva investigación realizada entre adolescentes de entre 13 y 17 años que cursan la escuela media, los investigadores del Grupo Valladolid, llegaron a la conclusión de que los adolescentes disponen de “esquemas” explicativos, interpretaciones y valoraciones del pasado. Sus ideas sobre la Historia no aparecen como algo aislado y suelto sino que hay signos de que están estructuradas en una cierta trama interpretativa que puede ser más o menos rudimentaria según los conocimientos previos y la organización que de ellos posean. Son lo que algunos llaman teorías *personales* o *implícitas*. Éstas no responden a un modelo elaborado, consciente y armónico, sino que presentan frecuentemente muchas contradicciones. Por lo general, los alumnos no son conscientes de poseerlas ni son por lo tanto capaces de explicitarlas. Aunque individuales, estas teorías personales, en cuanto reflejo de las influencias comunes de aculturación y socialización, son bastante comunes en los adolescentes españoles.

Las siguientes son algunas características de las teorías implícitas que estos adolescentes poseen sobre el pasado:

- en general su visión del pasado no es algo armónico y coherente sino que se aproxima a un conjunto de hechos, superficiales, puntuales, donde abunda lo anecdótico y lo narrativo y escasean las explicaciones;
- no siempre ven a los ricos y poderosos como protagonistas de la Historia y, seguramente por influencia de los libros de texto y de los enfoques más extendidos entre sus profesores, el pueblo aparece como actor importante;
- cuando se sitúan en un tiempo pasado, describen aspectos sueltos de ese momento casi siempre sin referencias a un tiempo o espacio determinado;
- tienen gran dificultad para percibir los cambios. Para ellos, los únicos tiempos “en que pasa algo” son las revoluciones;
- no disponen de un esquema organizador demasiado amplio de esos conocimientos (tiempo, espacio, aspectos sociales, económicos, políticos, etc.) a partir del cual puedan ir colocando los nuevos conocimientos que van adquiriendo;
- suelen hacer referencia sólo a una o dos dimensiones de la realidad social;
- tienden a la personalización y a resaltar el factor intencional en las explicaciones históricas;
- cuando no disponen de información suficiente, recurren a analogías con el presente.

Para los adolescentes, la Historia no tiene otra “utilidad” para su vida cotidiana que la cultural. No encuentran que la explicación del pasado y la reflexión sobre el mismo pueda tener alguna incidencia en sus vidas.

Con respecto a la Historia en tanto disciplina, suelen poseer una visión cerrada. Se trata de un conocimiento depositado en los libros que sólo hay que aprender (*memorizar*) y no *comprender*. Según esta visión, “el oficio del historiador es contar, relatar historias que sucedieron y que sabemos que fueron así porque las fuentes lo afirman o incluso porque lo dicen los libros de texto. El historiador sólo debe hacer una transposición de lo que dicen las fuentes a los libros de manera mecánica. Unas fuentes primarias que, por otra parte, los alumnos toman como algo definitivo, donde es verdad todo lo que se dice y donde no se plantean ningún interrogante. Tampoco diferencian hechos de las interpretaciones de los mismos [...]. Suelen yuxtaponer diferentes interpretaciones sin que haya una verdadera integración entre ellas y no son capaces de desarrollar un pensamiento crítico ante las distintas fuentes. [...] La mayoría piensa que la Historia está en los libros y que lo que dicen es verdad; otros parten del relativismo más absoluto, viniendo a negar cualquier validez a la Historia y considerándola pura invención puesto que los historiadores vendrían a decir cada uno lo que les parece.”

Adaptación de las conclusiones elaboradas por el Grupo Valladolid, *La comprensión de la Historia por los adolescentes*, Instituto de Ciencias de la Educación, España, Universidad de Valladolid, 1994.

Propuesta

Para trabajar las concepciones que tienen los alumnos sobre el conocimiento histórico, les proponemos la siguiente actividad:

1. Organizar grupos de discusión y reflexión a partir de las siguientes consignas:

- ¿cómo se conoce el pasado?;
- ¿qué importancia tiene para el presente conocer el pasado?;
- ¿qué son las fuentes?, ¿para qué sirven?, ¿qué tipo de fuentes existen?, ¿qué valor tienen?;
- ¿qué diferencia hay entre un libro de historia y una novela?;
- analizar los dos significados de la palabra "historia", en tanto hechos ocurridos en el pasado y en tanto disciplina del conocimiento;
- ¿cómo es la labor de un historiador?, ¿qué papel tienen en la tarea del historiador la construcción y la interpretación?

2. Lectura y discusión del siguiente fragmento de Luis Alberto Romero.

"Según una imagen corriente, para empezar a investigar hay que elegir un tema, ir al archivo y revisar legajos hasta encontrar hechos no conocidos. Así, el punto de partida del trabajo de un historiador es una masa de datos que aguardan ser descubiertos.

Pero los historiadores no trabajan así hoy. Su punto de partida es una pregunta, un problema. Esto surge en lo inmediato de una inquietud científica, pero generalmente está relacionado, en forma mediata o inmediata, con interrogantes, angustias o dudas de la sociedad en la que el historiador vive. [...]

Una pregunta es un problema, una zona oscura de la realidad que debe ser iluminada, ante la cual se formula una respuesta provisoria y tentativa, una hipótesis.[...]

El trabajo del historiador consiste en plantear sus hipótesis, elegir los conceptos y relaciones que ayuden a explicarlas y, a partir de las necesidades generadas por hipótesis y conceptos, buscar los datos necesarios para su verificación y para la reconstrucción de una situación a la luz de un problema. El problema o pregunta que moviliza el proceso de conocimiento lleva a la construcción no sólo del objeto de estudio sino de los propios datos que permitirán su investigación y que, valorizados por el historiador, se convierten en lo que se llama una "fuente", algo que da cuenta del pasado. [...]

Esta afirmación contradice una concepción hondamente arraigada [...], según la cual los datos con que el científico trabaja se refieren a hechos que existen previamente, a la espera de que alguien venga a buscarlos y conocerlos. Por el contrario, parte del trabajo del historiador consiste en la construcción de sus propios datos [...].

Las preguntas que se le pueden hacer al pasado varían al infinito, y cada época consideró unas más legítimas que otras. Un mismo hecho, un proceso, puede ser visto a la luz de preguntas cambiantes, que van descubriendo nuevas facetas y renuevan el campo de estudios. La Revolución Francesa ha sido vista originariamente desde la perspectiva de la libertad y la república. Luego, se la estudió a la luz de las teorías de la revolución y del socialismo; hoy se la reexamina desde el ángulo de la democracia, y probablemente en un futuro no lejano nos preocupemos por otros ángulos.

Nuevas preguntas significan necesidades de nuevas evidencias, búsqueda de datos que hasta ahora no interesaban, nuevas maneras de interrogar los testimonios existentes y construcción de nuevas "fuentes". El conocimiento elaborado ciertamente es la base de los nuevos avances, pero su acumulación no es directa ni automática. Por el contrario, parte del trabajo del historiador es la crítica de lo recibido, su reconsideración y selección. Nadie supone que este proceso pueda quedar acabado alguna vez, ni que las verdades a las que hemos llegado hoy hayan de ser definitivas, no tanto porque vayan a ser contradichas sino porque seguramente serán superadas por planteos más amplios."

Romero, Luis A., *Volver a la Historia*, Buenos Aires, Aique, 1998.

3. ¿Con qué visión de la historia discute el historiador?, ¿cuál es su concepción del conocimiento histórico?

4. Por último, solicite a los estudiantes que contrasten las conclusiones elaboradas durante el primer paso de esta actividad con el texto de L. A. Romero recientemente trabajado.

LAS FUENTES PRIMARIAS EN LA RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS HECHOS HISTÓRICOS

Uno de los principales contenidos procedimentales del currículum de Historia de los distintos Ciclos de la EGB es el trabajo con **fuentes primarias**. Todos los libros de texto incorporan fuentes o fragmentos de fuentes que, generalmente, están al servicio de ilustrar y enriquecer el conocimiento de un determinado período histórico. Sin embargo, no siempre se presentan los materiales adecuados ni se profundiza en el análisis e interpretación de este tipo de recursos.

En esta propuesta le proponemos una serie de actividades para analizar un tema desde un conjunto seleccionado de fuentes primarias, visuales y escritas. El tema elegido para trabajar es la huelga de inquilinos que tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires en 1907.

Se trata de un hecho relevante para analizar en los cursos del Tercer Ciclo de la EGB debido a sus múltiples vinculaciones con otros contenidos del diseño curricular. Por un lado, puede analizarse desde la perspectiva del conflicto social y desde las diversas formas de organización y participación que elaboran los actores históricos ante determinadas problemáticas. Por otra parte, este acontecimiento abre posibilidad de análisis y reflexión sobre las condiciones de vida de los sectores populares.

Ambos aspectos, finalmente, pueden motivar la realización de un análisis comparado entre la Argentina de principios del siglo XX y la de principios del siglo XXI. La huelga de inquilinos de 1907 se presenta además como un hecho paradójico ya que es una respuesta que se organiza desde el ámbito del consumo y no desde la producción, en un período caracterizado por un importante proceso de organización sindical y de luchas obreras.

A continuación presentamos la selección de fuentes e inmediatamente después una propuesta de trabajo para concretar en el aula.

Fuentes documentales

"No tratamos de las casas de las personas bien acomodadas o que tienen una mediana posición; hablamos de lo que son las casas de inquilinato para los pobres. No sé si todos las conocen. Yo, por mi profesión, me veo obligado muchísimas veces a penetrar en ellas, y tengo ocasión de observar lo que allí pasa.

Un cuarto de conventillo, como se llaman esas casas ómnibus, que alberga desde el pordiosero al pequeño industrial, tiene una puerta al patio y una ventana, cuando más; es una pieza cuadrada de cuatro metros por costado, y sirve para todo lo siguiente: es la alcoba del marido, de la mujer y de la cría, como dicen ellos en su lenguaje expresivo; la cría son cinco o seis chicos debidamente sucios; es comedor, cocina, despensa, patio para que jueguen los niños, sitio donde se depositan los excrementos, a lo menos temporalmente, depósito de basura, almacén de ropa sucia y limpia si la hay, morada del perro y del gato, depósito de agua, almacén de comestibles, sitio donde arde a la noche un candil, una vela o una lámpara; en fin, cada cuarto de éstos es un pandemónium donde respiran contra las prescripciones higiénicas, contra las leyes del sentido común y el buen gusto y hasta contra las exigencias del organismo mismo, cuatro, cinco o más personas. De manera que si hubiera algo hecho con el propósito de contrariar todos los preceptos higiénicos, al hacer un conventillo no se habría acertado mejor."

Testimonio del médico higienista Eduardo Wilde
en: Wilde, E., Obras Completas, Buenos Aires, 1895, Tomo II, pp. 29-30.



"AL PUEBLO

Huelga general de inquilinos

Obreros

La imposibilidad de vivir, dado el alto precio que propietarios e intermediarios especuladores cobran por incómodas viviendas, nos impulsa a no pagar alquiler mientras no sean rebajados los precios en un 30%.

Los propietarios sin miramientos de ninguna especie escarnecen a los pobres agobiados por la explotación capitalista y las gabelas del Estado.

El movimiento contra la imposibilidad de vivir trabajando es un hecho y falta para su éxito que lo secunden todos los inquilinos de esta ciudad.

La huelga se ha iniciado en los conventillos de la calle Ituzaingó 279, 325 y 255 y ha repercutido entre otras en las siguientes casas: La Cueva Negra, sita en Bolívar entre Cochabamba y Garay; Las Catorce Provincias, Piedras entre Cochabamba y San Juan; Campos Salles, Industria entre Patricios y Azara, y otros cuyos nombres aún no sabemos pero que están ubicados en Humberto 1ª entre Pasco y Pichincha.

La secretaría funciona en la calle Ituzaingó 279, donde pueden mandar delegados los inquilinos de los innumerables conventillos de esta capital.

Nuestra divisa contra la avaricia de los propietarios debe ser: No pagar el alquiler."

La Protesta, 13 de septiembre de 1907, p. 1. (*)

"Están bien encaminados los trabajos para promover en esta ciudad una huelga de inquilinos. Hoy ha sido presentado a los propietarios y encargados de conventillos el siguiente pliego de condiciones:

Los que suscriben ponen en conocimiento de usted que en la asamblea de inquilinos que se celebró el día 27 de septiembre de 1907, en el local de la calle Entre Ríos 1115 de la ciudad de Rosario, se resolvió pasar el siguiente pliego de condiciones: 1º rebaja del treinta por ciento sobre los alquileres actuales; 2º higienización de las piezas; 3º abolición de los pagos adelantados; 4º abolición de las garantías; 5º no desalojar a ningún inquilino por haber tomado parte del movimiento. En caso de no aceptar este pliego estamos dispuestos a no pagar alquiler hasta tanto no sea reconocido."

El Tiempo, 3 de octubre de 1907, p. 1. (*)

"La Sociedad Corporación de Propietarios y Arrendatarios de la Capital ha tomado a su cargo la defensa de sus asociados y de todos aquellos que no lo son, pero que por ser propietarios de conventillos o subarrendatarios sufren los perjuicios de la actual huelga.

En la comisión existe la firme idea de no aceptar en ninguna forma ni hacer concesiones a las pretensiones de los huelguistas, por cuanto se cree que éstas no pueden hacerse sin perjudicar los intereses de los propietarios.

La ya citada sociedad cuenta con un número de 200 socios, todos ellos propietarios y subarrendatarios de conventillos."

La Prensa, 2 de octubre de 1907, p. 8. (*)

"[...] La encargada del conventillo de la calle Estados Unidos 1452 quiso arrancar un manifiesto que estaba pegado en la puerta de la pieza que ocupa el delegado César Méndez, a lo que se opuso éste, en vista de lo cual la usurera llamó al botón, el que en medio de una gritería infernal arrancó dicho papel y además pretendió llevar preso a Méndez creyendo esto tan fácil como arrancar papeles, pero las mujeres se opusieron a la prisión de dicho compañero y el vigilante se retiró en medio de la rechifla general. Según tenemos entendido, las mujeres de este conventillo están decididas a meter en un tacho de agua caliente a la encargada y a su marido."

La Protesta, 16 de octubre de 1907, p. 1. (*)

* Fuentes primarias tomadas de Suriano, J., *La huelga de inquilinos de 1907*, Buenos Aires, CEAL, 1983. Colección Historia Testimonial. Esta obra selecciona y sistematiza una serie de testimonios de la época.

"Hasta los muchachos toman participación activa en la guerra al alquiler. Frente a los objetivos de nuestras máquinas, desfilaron cerca de trescientos niños y niñas de todas las edades, que recorrían las calles de la Boca en manifestación, levantando escobas 'para barrer a los caseros'. Cuando la manifestación llegaba a un conventillo recibía un nuevo contingente de muchachos, que se incorporaban a ella entre los aplausos del público [...]."

Caras y Caretas, N° 468, 21 de septiembre de 1907. (*)

"A las 7 a.m. se situaban frente a la casa 112 hombres del cuerpo de bomberos, 50 del escuadrón de seguridad y 50 de infantería.

Los bomberos armaron dos líneas de mangueras y se colocaron frente a la casa: el interior de ésta fue ocupado por bomberos armados a mauser y por agentes del departamento de policía."

La Prensa, 15 de noviembre de 1907, p. 5. (*)

Propuesta

1ª Etapa

Antes de avanzar sobre la lectura de las fuentes escritas, se sugiere que los alumnos trabajen, durante esta primera etapa, exclusivamente a partir del análisis de las imágenes y sin tener ningún tipo de información adicional. El objetivo es que, sin ninguna otra herramienta, los alumnos puedan explorar al máximo las potencialidades del trabajo con imágenes.

Para ello, proponemos la siguiente secuencia de trabajo: 1) analizar con detenimiento cada una de las imágenes y describirlas sucintamente; 2) intentar ubicarlas temporalmente a partir de los indicios que las fotografías presentan; 3) buscar un nexo causal entre las imágenes; 4) escribir en una breve síntesis una interpretación sobre lo que ellas representan.

2ª Etapa

Durante esta etapa se incorporará al trabajo el análisis de las fuentes escritas. Luego de leer y analizar con detenimiento las mismas, los alumnos podrán realizar las siguientes actividades:

- Situar espacial y temporalmente el conflicto.
- Identificar los principales actores y sus intereses.
- Explicar por qué tienen intereses contradictorios.
- Analizar las causas de la huelga.
- Identificar las demandas de los huelguistas.
- Analizar las formas de organización de los diferentes actores.
- ¿Cómo interviene el Estado en el conflicto?
- ¿Qué rol juegan las mujeres y los niños?
- ¿Qué recursos utiliza cada uno de los actores intervinientes en el conflicto para defender sus intereses?
- Analizar la postura de los distintos periódicos con relación a la huelga.
- Releer la síntesis elaborada durante la primera etapa del trabajo y, a partir de la tarea realizada con las fuentes escritas, escribir una nueva narración sobre los acontecimientos.
- Identificar los distintos tipos de fuentes presentadas y caracterizar la información que brinda cada una de ellas.

* Fuentes primarias tomadas de Suriano, J., *op.cit.*

3ª Etapa

- Confeccionar la portada de un periódico obrero y la de un periódico conservador fechadas en noviembre de 1907. En cada una de las portadas, además de los acontecimientos relacionados a la huelga, deben incluirse un titular, un editorial, las principales noticias nacionales e internacionales, publicidades, humor, etc. Las portadas deben reflejar la visión que sobre el conflicto tienen los editores de los respectivos periódicos.

4ª Etapa

Durante esta etapa se podrá avanzar en la contextualización del conflicto en el marco del modelo agroexportador así como motivar una comparación histórica entre la Argentina de principios del siglo XX y la de principios del siglo XXI. Con este objetivo, a continuación presentamos una secuencia de la actividad.

- Para conocer un poco más sobre esta huelga, es preciso caracterizar en profundidad a sus protagonistas: ¿quiénes eran los trabajadores urbanos?, ¿de dónde venían y por qué?, ¿qué tipo de tareas realizaban?, ¿cuáles eran las principales características de la Argentina agroexportadora?
- Comparar esta huelga con otras del período 1900-1910. Señalar sus particularidades.
- Analizar las condiciones de vida de los sectores populares en la Argentina de hoy y realizar una comparación con el período analizado.
- Investigar formas de organización y participación de los consumidores en la actualidad.

Fotos: Archivo General de la Nación. Dpto. doc. fotográficos. Argentina.



LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL INGLESA DEL SIGLO XVIII, ¿UNA REVOLUCIÓN DE LAS MÁQUINAS?

El proceso de la Revolución Industrial que se inició en Inglaterra en el siglo XVIII se ha convertido en un tema clásico, tanto de los programas de historia como de los de economía. Pero, ¿por qué motivo el tema suscita tanto interés? Creemos que, en principio, se debe a la profundidad de las transformaciones sociales, económicas, culturales, espaciales e incluso ambientales que se produjeron con esta Revolución y que, en mayor o en menor medida, afectaron hasta el último rincón de la Tierra. Además, su estudio resulta un interesante modelo de análisis que puede contribuir a comprender la envergadura de la revolución tecnológica de los últimos 30 años.

En esta propuesta se tratará de cuestionar el **determinismo tecnológico** que impregna muchas explicaciones sobre la Revolución Industrial incorporando una perspectiva de análisis que reconoce la complejidad de los fenómenos sociales y económicos en ella implícitos.

Por otro lado, se abordarán los conceptos 'invención' e 'innovación tecnológica', con el objetivo de lograr una mayor precisión en su uso y de percibir, a través del caso de la máquina de vapor, los complejos procesos que entran en juego para que un invento se transforme en innovación tecnológica.

A continuación le presentamos dos textos para explorar estos temas desde las perspectivas planteadas.

La Revolución Industrial desde un abordaje multicausal

La Revolución Industrial (en adelante RI) que empezó en Inglaterra en el siglo XVIII y se extendió por todo el continente europeo transformó, durante un período relativamente corto -dos generaciones- la vida del hombre occidental, la naturaleza de su sociedad y su relación con otros pueblos del mundo. Estos cambios tan trascendentales tuvieron sin embargo un modesto comienzo. Se manifestaron en un país (Inglaterra), en una región, en una rama de la industria (la textil) y desde allí se propagaron por todo el planeta. ¿Fue una revolución tecnológica o fue mucho más que eso? El historiador Eric Hobsbawm (1975) sostiene que el tramado de transformaciones sociales, económicas, productivas, técnicas y culturales que llamamos RI sólo puede explicarse desde una multiplicidad de factores.

La RI fue el resultado de la combinación de distintas transformaciones. Por un lado, desde el siglo XVI se fue produciendo una "profunda mutación en las condiciones de producción agrícola" que permitió alimentar a una población creciente y expulsó hacia los centros urbanos a una masa de campesinos que, con el tiempo, se convirtieron en obreros industriales.

Por otra parte, el "control de los mercados coloniales" que logró Inglaterra durante el siglo XVIII, desplazando a holandeses, franceses, portugueses y españoles, tuvo consecuencias revolucionarias. Si bien cada uno de esos mercados era reducido, al pasar a ser controlados por un solo país, Inglaterra, y comerciar un único producto, el textil de algodón, ello produjo la chispa que desencadenaría la R.I.

El abastecimiento de estos mercados exigía, además de la disponibilidad de capitales, un aumento de la producción y de la productividad del trabajo. Ello alentó la *innovación tecnológica* y cambios en la organización de la producción.

Las innovaciones tecnológicas que se produjeron en Inglaterra durante el siglo XVIII fueron relativamente sencillas. Resultaron más de la adecuación de ciertas técnicas existentes que de la generación de nuevos inventos (véase recuadro siguiente). Se trató sobre todo de cambios en las formas de tejer e hilar, que fueron potenciados a partir del momento en que las máquinas tejedoras e hiladoras comenzaron a ser movidas por una nueva fuente de energía, basada en el carbón y generada por la máquina de vapor.

Estas nuevas técnicas se combinaron con la disponibilidad de capitales y con la abundancia de mano de obra en una *nueva manera de organizar la producción*: la fábrica. Esta nueva forma organizativa de la producción implicó concentrar la mano de obra en un mismo lugar, especializar a cada obrero en una sola operación del proceso general de trabajo (divi-

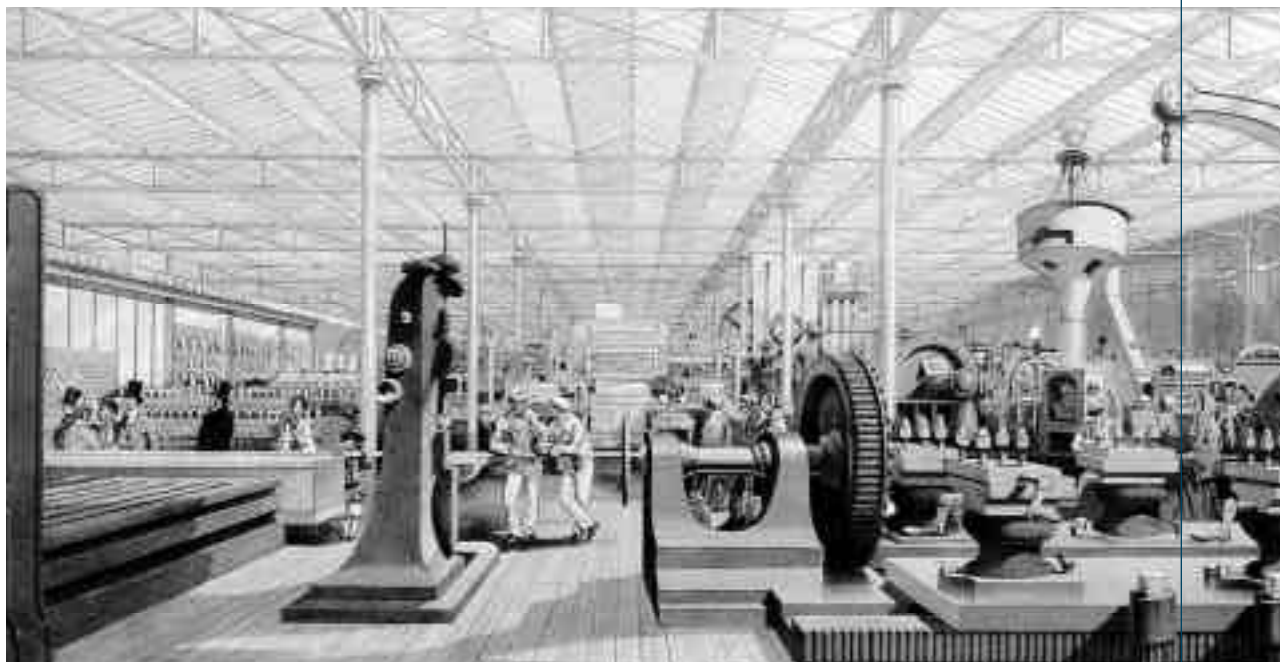
sión del trabajo, especialización) y disciplinarlo para cumplir con las nuevas tareas en las máquinas, sin moverse de su puesto de trabajo, cumpliendo horarios y reglamentos muy rígidos. Esta forma de producir permitiría incrementos sustanciales en la productividad y la producción.

A pesar de sus modestos comienzos, la R.I provocó un profundo cambio en la sociedad occidental y se proyectó hacia el escenario mundial a través de la incorporación lenta, gradual pero persistente del resto del mundo a esta lógica tecnológica y productiva. Con la R.I. y el nacimiento de la gran industria, se abrió una etapa de la historia de las sociedades aún inacabada, donde los cambios sociales, económicos, científicos y técnicos se integran, condicionan y determinan en un imbricado y complejo proceso.

Bibliografía básica de consulta:

- Hobsbawn, E., *En torno a los orígenes de la revolución industrial*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
- Hobsbawn, E., *La era de la revolución (1789-1848)*, Barcelona, Labor Universitaria, 1991.
- Pierre, Leon, *Histoire Economique et sociale du monde*, Paris, Armand Colin, 1977.
- Cameron, Rondo, *Historia Económica mundial, desde el Paleolítico hasta el presente*, Madrid, Alianza, 1990.

Las nuevas máquinas requieren, para funcionar, las amplias instalaciones de las fábricas.



Invento e innovación. El caso de la puesta a punto de la máquina de vapor

Sostiene Ricardo Méndez que "es preciso distinguir con claridad el concepto de 'invención', entendida como una elaboración de nuevos conocimientos, productos o procesos que se sitúa en la esfera científico-técnica y puede no llegar a salir de ella, frente al de 'innovación', que se define como la aplicación de nuevos conocimientos o invenciones a la mejora de los procesos productivos, o la modificación de éstos para la producción de nuevos bienes, lo que supone la aplicación práctica de una invención, que afecta al funcionamiento del sistema productivo mejorando, en principio, su eficiencia y calidad. Ese carácter exige la realización de inversiones, a menudo muy elevadas, para traducir una invención en innovación, lo que sitúa a esta última en el terreno económico."¹

1. Méndez, R., *Geografía económica. La lógica espacial del capitalismo global*, Barcelona, Ariel Geografía, 1997.

La "aventura de la máquina "Watt-Boulton" constituye un interesante ejemplo para analizar los procesos a través de los cuales una invención logró convertirse en innovación tecnológica. Para comprender el proceso, sobre todo en este caso particular, es necesario retrotraerse a las últimas décadas del siglo XVIII y ubicarse en esas ciudades inglesas que, como Manchester, Birmingham y muchas otras, estaban atravesando una expansión de la producción textil.

En esas ciudades se vivía por entonces una atmósfera de prosperidad económica y de búsqueda de buenas oportunidades para invertir las inmensas ganancias que se generaban en las ventas de los productos textiles. Los personajes dinámicos de este proceso eran los empresarios capitalistas. Las posibilidades de incrementar sus márgenes de ganancia estaban directamente vinculadas a lograr una ampliación sustantiva y sostenida en el tiempo de la demanda de nuevos productos. Fue en este contexto que, hacia 1765, James Watt empezó a trabajar en un proyecto de la Universidad de Glasgow que consistía en el arreglo de una máquina Newcomen. Esta máquina era utilizada en las minas para la extracción de agua y había sido creada en 1712. Trabajando sobre ella y estudiando su funcionamiento, Watt tuvo la percepción de que si se le realizaban una serie de adaptaciones e innovaciones, como la de incorporarle un condensador separado, la máquina podría ser utilizada para otros fines.

Desde esta percepción hasta la producción y comercialización de la máquina a vapor que finalmente Watt logró poner a punto, pasarían largos e interminables años. Años de marchas, contramarchas, avances, retrocesos y grandes penurias financieras. El principio del condensador separado enunciado por Watt necesitaba aún un gran esfuerzo técnico: había que lograr ampliar el condensador hasta un tamaño adecuado y lograr grados de eficiencia y confiabilidad que hicieran a la máquina comercializable.

La máquina a vapor que finalmente Watt puso a punto y que permitió generar energía para mover otras máquinas no hubiera pasado de ser un ingenioso invento si su producción no se hubiera insertado en el clima de dinamismo económico reinante en la Inglaterra industrial de la época. Fue precisamente en ese contexto donde Watt encontró empresarios capitalistas que brindaron el fundamental aporte de inversión para desarrollar su invento y para hacerlo rentable económicamente. En un principio Watt recibió el apoyo de Joseph Black y más adelante formó sociedad con John Roebuck, quien a cambio se quedaba con una participación de dos tercios del invento. En 1774, Roebuck le retiró su apoyo financiero y fue entonces que Watt se cruzó con un empresario un tanto particular. Se llamaba Mathew Boulton y fabricaba en Birmingham. Boulton reunía las características de un empresario que asume costos, aunque sean enormes, y además importantes riesgos. Era uno de esos tantos empresarios ambiciosos y prósperos que proliferaban en la época; él quería crear una nueva empresa y "producir para todo el mundo".

Boulton se mostró interesado por el invento de Watt. Entre 1765 y 1780 se construyeron varios modelos de máquina a vapor hasta lograr el modelo de 125 cm –las primeras máquinas Watt-Boulton– para bombear agua. Los modelos se sucedían porque Watt buscaba construir máquinas no sólo buenas sino también baratas. Los talleres Boulton & Watt del Soho se parecían a los departamentos de investigación y desarrollo de las industrias del siglo XX.

La combinación del genio inventivo de Watt, el capital de Roebuck y de Boulton y la habilidad empresarial de este último permitieron convertir la intuición de Watt en una innovación tecnológica que se proyectaría sobre todo un modo de producir. De no haber existido esas complementariedades: invención, capital y empresario arriesgado, tal vez el principio del condensador separado de Watt no habría logrado transformarse en la innovación que revolucionó la producción, los transportes, las comunicaciones y la vida de los hombres de la época en sus más variados planos de existencia.

Reelaboración en base a: Gilles, B. *Histoire des techniques: Techniques et civilisations*. Ed. Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, París, 1968.

Propuesta

A continuación le presentamos una secuencia de tareas que usted podrá proponer y desarrollar con sus alumnos.

1. Preguntas para guiar la lectura de los textos: ¿cuáles son las transformaciones que explicarían la Revolución Industrial?, ¿se puede explicar la Revolución Industrial exclusivamente desde la introducción de máquinas al proceso productivo?, ¿qué otros factores la hicieron posible?
2. Solicite a los estudiantes que lean el siguiente párrafo:

Según Ricardo Méndez, “pueden diferenciarse dos tipos de innovaciones. Por un lado, las **innovaciones incrementales o adaptativas** son las mejoras sucesivas a que se ven sometidos la mayor parte de los productos y los procesos y que permiten elevar la productividad [...], la calidad y gama de productos, los mercados de venta, etc. Distintas son las **innovaciones radicales**, consistentes en la introducción de un producto o proceso nuevo, capaz de generar una ruptura con la trayectoria tecnológica anterior, tal como la que representó la aparición del motor de combustión o el circuito integrado.”²

- A partir de la lectura de la información aquí presentada y de los libros de texto que usan habitualmente, los estudiantes podrán reflexionar acerca del tipo de innovación que representa la máquina de vapor.
3. A continuación indagarán en libros y enciclopedias y explicarán en qué consistió el invento de Watt: ¿qué nueva fuente de energía introdujo?, ¿a qué otras formas de energía –usadas durante la mayor parte de la historia de la humanidad– reemplazó o complementó? ¿Qué consecuencias tuvo su adopción sobre la producción, los transportes y las comunicaciones?
 4. Solicite a sus alumnos que identifiquen en el texto **Invento e innovación. El caso de la puesta a punto de la máquina de vapor** cuáles fueron los hitos del proceso que va del ‘invento’ a la ‘innovación’. ¿Por qué transcurrieron tantos años entre el invento y la difusión de la innovación?, ¿qué diferencias encuentran en los roles jugados durante este proceso por Roebuck y Boulton por un lado, y por Watt por otro?, ¿cuál de los dos papeles consideran de mayor peso en la conversión del invento en innovación?

En todos los casos solicíteles fundamentar sus respuestas.

Sugerencias

Estas lecturas y actividades también podrían proyectarse buscando algún ejemplo, más reciente, sobre algún invento tecnológico o descubrimiento científico que haya sido incorporado al aparato productivo y que haya transformado las formas de organización de la producción y del trabajo administrativo en los últimos 25 años.

Piense, por ejemplo, en algunos casos de la informática, tanto a nivel del hardware como del software, o en casos como las máquinas de control numérico y las tradicionales líneas de montaje, los satélites y la detección de recursos naturales, la biotecnología y los animales y plantas transgénicas en la industria alimenticia; el proyecto Genoma Humano y la industria farmacéutica.

2. Méndez, R., *op. cit.*

DEPORTE Y POLÍTICA EN EL SIGLO XX Y EN LA ACTUALIDAD

El fútbol moderno nació a mediados del siglo XIX en ámbitos propios de los sectores medios y altos de la sociedad británica. Sin embargo, pronto se transformó en un deporte popular que trascendió las fronteras del país de origen. Los medios de comunicación masiva (sobre todo la prensa y la radio), en auge en las primeras décadas del siglo XX, y los distintos regímenes políticos comprendieron la fascinación que despertaba el fenómeno sobre las masas populares y se encargaron de alimentarla, con objetivos fundamentalmente mercantiles los unos y de manipulación política e ideológica los otros.

A lo largo del siglo XX, este interés y esta pasión por el fútbol, lejos de decaer fue acrecentándose, captando a las distintas clases sociales y quebrando progresivamente el tradicional rechazo de las mujeres. En la actualidad, escritores famosos y etnólogos de renombre consideran al fútbol como la gran religión laica de la humanidad. Otros científicos sociales observan con agudeza que el fútbol funciona como un canal de expresión del descontento social y, sobre todo, como amplificador de las pasiones nacionales. No faltan quienes subrayan que el fútbol constituye el negocio más suculento del capitalismo globalizado y que, en el marco de las crecientes desigualdades y problemas que genera la globalización, el fútbol sirve de "distractor", de sustituto de otras necesidades vitales que el poder retacea a las masas día a día. Por último, no faltan quienes, fascinados por la belleza del juego y por la comunión que se genera entre jugadores e hinchas, le han dedicado al fútbol hermosos cuentos y poemas. Tampoco quienes filosofan sobre el fútbol y plantean la existencia de un fútbol de derecha y otro de izquierda.

Por todo lo expresado, el fútbol se relaciona con todas las dimensiones de la realidad social y puede ser analizado desde diferentes puntos de vista. Por lo tanto, se convierte en un tema que permite articular muchos de los contenidos prescritos para el Tercer Ciclo de la EGB. Además, no se puede perder de vista que es un tema que convoca el interés de los alumnos, participantes activos de esta "religión laica" y, cada vez más, el interés de las alumnas. Su tratamiento permitirá establecer relaciones entre las vivencias cotidianas y los contenidos del pasado que se abordan en clase. De este modo, se podrá modificar o matizar la idea –bastante extendida entre los alumnos– sobre la "inutilidad" del estudio de la Historia.

A pesar de su relevancia social, disciplinar y didáctica, el tema está casi totalmente ausente en los libros de texto y, si aparece, ocupa un lugar residual, donde sólo se resalta lo anecdótico y trivial.

En esta propuesta desarrollaremos una secuencia de actividades en torno al eje "Las relaciones entre deporte y política a lo largo del siglo XX". Este conjunto de tareas resultará particularmente relevante para comenzar a descubrir las conexiones existentes entre deporte y poder político y para promover actitudes críticas que pongan a nuestros alumnos a resguardo de manipulaciones como las que –en el pasado reciente– hemos sido víctimas los argentinos. Asimismo, el tema es interesante para alentar actitudes de moderación y tolerancia.

A continuación le sugerimos una serie de actividades.

Propuesta

1. Proponga a sus alumnos una discusión grupal sobre el tema: "Relaciones entre deporte y política".
2. Solicíteles que lean y discutan los textos que aquí le presentamos.

El escritor español Manuel Vázquez Montalbán se pregunta si *el fútbol es una nueva religión laica* que ocupa el lugar simbólico que dejaron vacante la política o las grandes religiones. También se pregunta si se puede imaginar una religión, aunque sea laica, sin Dios. Para algunos, dice, ese dios se llama Ronaldo. "Vaya donde vaya, Ronaldo Nazario, ese brasileño de veintidós años, está condenado a ser mucho más que un jugador. Representa el fútbol de la posmodernidad, bícefalo, religión masiva y empresa multinacional a la vez. ¿Acaso João Havelange, ex presidente de la Federación Internacional de Fútbol [...], no dijo: 'Ronaldo pertenece al patrimonio del fútbol mundial y todos debemos protegerlo?'". La industria del fútbol siempre necesitó dioses para crecer y prosperar. Durante cuatro décadas, esa función recayó en Di Stefano, Pelé, Cruyff y otros como Maradona.

Pero toda industria debe renovar sus mitos: la FIFA eligió entonces a Ronaldo como divino heredero de Maradona, a cargo de reinar de aquí en más –sin cocaína– sobre la religión del fútbol. [...] En este fin de milenio, el fútbol, calificado de "opio del pueblo" en la época de las dictaduras, se ha convertido en la droga dura de las democracias. Permite responder tanto a la falta de proyecto de las sociedades globalitarias como a la paradójica soledad de las masas."

En suplemento Zona del diario Clarín, *El potrero global*, Buenos Aires, 14 de junio de 1998.

Griselda Gambaro sostiene que "El Mundial es la gran fiesta del fútbol. [...] *Se puede hablar del fútbol en términos teatrales*: espectáculo, escenario, representación, catarsis. [...] En cierto modo, cada partido produce lo que produce el arte: "La unión de un yo limitado a una existencia comunitaria". Cada partido saca al espectador de su condición individual y lo traslada colectivamente al escenario. Ya no es el mismo, encerrado en los límites de la propia vida: está en el césped, en las piernas de los jugadores, en la dirección de la pelota, y el éxtasis colectivo nace cuando el arco contrario es vencido. No hay gargantas individuales, hay un grito colectivo que nos une a otros que sienten lo mismo. El fútbol, el Mundial, produce aquella exaltación "fuera de uno" que sólo los mejores dramas consiguen a veces. [...]

Pero aunque las cosas se parezcan, no son iguales. Dentro de este enorme aparato que es el Mundial, ¿qué queda del juego? Lo que sus presionados actores puedan hacer, que no es poco. Pero son actores vencidos de antemano, aunque ganen la Copa del Mundo. Detrás de aquellas reglas respetadas en la cancha ya hay otras, invencibles. Encuadran tantos intereses económicos, tanta invasión arrasadora de los espacios públicos y privados, de tal modo que se borran los límites de lo que se trata realmente (y basta pensar en el Mundial del '78). [...] Espectáculo que puede ser un arte, no llega a serlo por tanta interferencia, porque el sentido y la belleza del juego sólo existen aisladamente en la cancha. El resto es gran negocio, publicidad desmedida, sobrevalorización del discurso que se vuelve risible o hartante en su metafísica de la trascendencia."

En suplemento Zona del diario Clarín, *El potrero global*, Buenos Aires, 14 de junio de 1998.

En algunos países –sostiene Ignacio Ramonet– *el fútbol sirve de caja de resonancia de protestas sociales pero es, sobre todo, un amplificador de las pasiones nacionales*. "Durante un match, los jugadores encarnan las virtudes de la nación: virilidad, lealtad, fidelidad, espíritu de sacrificio, sentido del deber, sentido del territorio, pertenencia a una comunidad; y el partido –verdadero drama sacrificial– es a su vez una de las pocas ocasiones en las que se expresa, en forma colectiva, este mínimo común cultural que sella la adhesión de una comunidad a las virtudes personificadas por los jugadores. [...]"

Cada enfrentamiento adquiere así todas las apariencias de una guerra ritualizada que apela a emblemas nacionales (himnos, banderas, presencia de los presidentes), y recurre a metáforas guerreras: 'atacar', 'tirar', 'defender', 'capitán', 'territorio', 'táctica', 'victoria'... "Un buen partido de fútbol se basa en grandes principios de estrategia –afirma Henry Kissinger–. Es bien sabido que la selección de Alemania Occidental planea sus partidos como el Estado Mayor alemán planificaba sus ataques: prestando una atención meticulosa hasta en el detalle más mínimo."

Son muchísimas las comparaciones de este tipo; desde la tesis del presidente estadounidense Gerald Ford –"Un éxito deportivo puede servir a una nación tanto como una victoria militar"– hasta la reciente declaración del jugador de Camerún Roger Milla [...] –Soy un oficial de reserva, orgulloso de servir a mi país desde hace veinte años– ; pasando por otras reflexiones famosas, como la de José Nazazi, jugador uruguayo legendario, dos veces campeón mundial: "La selección nacional es la patria misma". [...]

El primer régimen que instrumentó el fútbol fue el fascista de Mussolini. En 1934, Italia organizó el segundo Campeonato Mundial (que ganó) lo que le permitió llevar a cabo una acción de propaganda sin equivalente en la historia antes de que la Alemania nazi organizara los Juegos Olímpicos de 1936. Los fascistas pensaban que el fútbol permitía reunir "multitudes considerables en un espacio propicio para la escenificación; ejercer sobre ellas una fuerte presión y mantener las pulsiones nacionalistas de las masas". Mussolini fue el primero en considerar a los jugadores de la selección de Italia "soldados al servicio de la causa nacional".

El régimen de Franco, en España, trató de imitar también en este terreno a la Italia fascista. Pero chocó con los nacionalismos locales [vasco, catalán, gallego] que desviaron el fútbol en beneficio de sus tesis. [...] (como) en Galicia con el Celta de Vigo, cuyos jugadores exhibían camisetas con los colores (celeste y blanco) de la bandera gallega prohibida... Bajo la apariencia de un Estado pacificado y centralizado, España seguía siendo un país plurinacional; y cada domingo en los estadios, se enfrentaban los distintos patriotismos locales.

Una situación muy parecida se daba en la U.R.S.S. y en ciertos países del Este. Para los que siguieron la evolución del fútbol en la U.R.S.S., la actual explosión de los nacionalismos no fue una sorpresa. [...]

[En] el Reino Unido [...] único país en el mundo que hizo reconocer por la FIFA cuatro equipos (Irlanda del Norte, Escocia, Gales e Inglaterra) por un solo Estado, los encuentros "amistosos" entre Inglaterra y Escocia, sobre todo, terminan con violentos enfrentamientos (un muerto y noventa heridos el 21 de mayo de 1988). Los hinchas ingleses adoptaron toda una panoplia ultranacionalista de extrema derecha y a menudo son infiltrados por activistas del National Front. En su interior nació el fenómeno *skinhead*, que luego fue extendiéndose por Europa, donde encontramos alrededor de ciertos clubes y selecciones nacionales las mismas fascinaciones por la violencia, por los temas patrioteros y racistas y por las ideas nazis.

Los otros continentes no están a salvo: en América Central, en junio de 1969, un partido que enfrentaba a El Salvador con Honduras terminó en [...] una declaración de guerra y en la invasión de Honduras por parte del ejército salvadoreño.

En Lima, un gol anulado durante un partido entre Perú y la Argentina provocó el 23 de mayo de 1964 una trifulca en la que estallaron las rivalidades y los antagonismos nacionalistas. Resultado: trescientos veinte muertos, más de mil heridos. Al identificar un equipo de fútbol con un país o una etnia, los desbordes se multiplican, exacerbados por el delirio popular y la amplificación de los medios. Hasta el absurdo. No se juega por jugar, se juega para ganar. El fútbol de masas satisface así el deseo perverso de enfrentarse a un enemigo para definir más la identidad nacional. El odio por el odio se agrega al aborrecimiento gratuito, sin razón, sin causa. Muchas veces por la exaltación de una idea gangrenada de nación."

En Suplemento Zona del diario *Clarín*, *El Potrero global*, Buenos Aires, 14 de junio de 1998.

"El 24 de marzo de 1976 los militares quiebran una vez más el orden constitucional. [...] Torturas, ejecuciones sumarias, secuestros, ingresan al ámbito de lo cotidiano; la violencia estatal no dirige su mira sólo a las organizaciones guerrilleras, sino que es ejercida sobre toda la sociedad.

En este contexto, era necesario anestesiarse a la opinión pública y el deporte "espectáculo" fue una vez más utilizado para esos fines, mediante técnicas de difusión sabiamente implementadas desde los medios de comunicación masiva. [...] La organización en Argentina del XI Campeonato Mundial de Fútbol en 1978 [...] entusiasmó evidentemente a los hombres del Proceso: constituía un excelente medio de distracción, posibilitaba –a través de una hábil campaña– aunar a los divididos argentinos detrás de su selección y de su bandera, permitía mejorar la imagen de un régimen que, desde sus albores, era intensamente jaqueado desde el exterior por sus violaciones sistemáticas de los Derechos Humanos."

Mabel Veneziani, *El Mundial, Todo es Historia*, núm. 229, Buenos Aires, mayo-junio de 1986.

Desde fines del siglo XIX, frente a los reclamos de los trabajadores por mejores condiciones de vida y de trabajo, las demandas de democratización política por parte de los sectores medios y las luchas entre distintas nacionalidades, los Estados apelaron a distintas técnicas y métodos para construir dentro de sus fronteras un ideal de nacionalidad que velara las diferencias sociales, religiosas y étnicas. La escuela y el servicio militar obligatorio les sirvieron para inculcar sentimientos nacionales a través de ceremonias diarias, como la entonación de marchas patrióticas y el izamiento de la bandera. Con el mismo objetivo, se establecieron nuevas fiestas nacionales, como la conmemoración de la Revolución Francesa, todos los 14 de julio en Francia. Desde la enseñanza de la Historia y la Geografía se buscó forjar la idea de un territorio, un pasado y un destino común que justifique y legitime el sentimiento de pertenencia nacional. También el deporte, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial, se transformó en una herramienta del Estado para reforzar los sentimientos nacionalistas y, a través de ellos, su legitimidad.

Elaborado por equipo de Ciencias Sociales, 2000.

"Entre las dos guerras [...], el deporte internacional [...] se convirtió en una expresión de lucha nacional y los deportistas que representaban a su nación o Estado en [símbolos] de comunidades imaginadas. Fue el período en que [...] la Copa del Mundo fue introducida en el mundo del fútbol, y, como demostró el año 1936, en que los Juegos Olímpicos se convirtieron de forma inconfundible en excusa para la autoafirmación nacional competitiva. Lo que ha hecho del deporte un medio tan singularmente eficaz para inculcar sentimientos nacionales, en todo caso para los varones, es la facilidad con que hasta los individuos menos políticos o públicos pueden identificarse con la nación tal como la simbolizan unas personas jóvenes que hacen de modo estupendo lo que prácticamente todo hombre quiere o ha querido hacer alguna vez en su vida. La comunidad imaginada de millones de seres parece más real bajo la forma de un equipo de once personas cuyo nombre conocemos. El individuo, incluso el que se limita a animar a su equipo, pasa a ser un símbolo de su nación."

Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1992.

3. Propóngales que discutan grupalmente un título para cada uno de los textos.
4. Solicite a sus alumnos que analicen cada uno de los textos, que identifiquen las ideas principales y las discutan en grupo.
5. Propónganles sistematizar en un informe las distintas opiniones y argumentaciones surgidas tanto de la discusión grupal como de la lectura de los textos.
6. Además le sugerimos que organice grupos de investigación sobre temas como los que a continuación le presentamos: a) Los regímenes totalitarios y el deporte (Mundial de Fútbol del '78 en la Argentina, Juegos Olímpicos del '36 en la Alemania nazi, el Mundial de Fútbol del '34 en la Italia de Mussolini, etc.), b) Guerra Fría y deporte, c) El Socialismo real y el deporte, d) Los regímenes democráticos y el deporte, e) La xenofobia en el fútbol en la Argentina de hoy.

Para el desarrollo de estos temas de investigación será fundamental consultar en hemerotecas diarios y revistas del período analizado, así como también buscar bibliografía específica sobre el tema. En los casos que se refieren a la Argentina, le sugerimos incorporar la metodología de la narración oral.

Sugerencias

A partir de la introducción al tema que aquí le brindamos y luego de implementar en el aula la propuesta de trabajo, le sugerimos que continúe la tarea en torno al eje propuesto para desarrollarlo a lo largo del siglo XX y para proponer nuevos proyectos de investigación.



