



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL. EL CASO DE LAS TRABAJADORAS DE LA INDUSTRIA EN LOS ALBORES DEL PERONISMO

Aguirre Jonathan
UNMDP- CIMED- CONICET
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Cañueto Gladys
UNMDP- CIMED. GHIEDIS
gladyscanueto@gmail.com

Resumen: El presente trabajo tiene como principal objetivo reflexionar en torno a la figura y representación de la mujer en los albores del peronismo y su enseñanza en las aulas secundarias a partir del análisis del curriculum escolar de la Pcia de Buenos Aires. El punto de partida será entonces indagar sobre la enseñanza de problemáticas vinculadas a los orígenes del peronismo a partir del enfoque que particulariza en las mujeres como sujetos de la Historia. Particularmente nos centraremos en el caso de la mano de obra femenina en la industria textil de Mar del Plata en el período 1940-1955. Desde esta perspectiva historiográfica, ellas también conforman el universo de sujetos sociales de la “gente poco corriente” (Hobsbawm, 2013) ya que fueron invisibilizadas por el discurso de la historia tradicional. Como expresa Michell Perrot, la historia de las mujeres es relativamente reciente (Perrot, 2008). Así nos posicionamos desde la perspectiva de la “historia desde abajo”, que se propone “dar voz a los sin voz”, “la historia de las mujeres es, en cierto modo, la de su acceso a la palabra” (Duby-Perrot, 1990). En este contexto, se vuelve sustancialmente necesario abordar la temática desde una mirada crítica y descolonial que nos proporcionará una reflexión mucho más profunda referida a la visibilidad del colectivo femenino en la historia y particularmente en el presente. Por último intentamos presentar una propuesta alternativa de enseñanza capaz de abordar el rol de las mujeres desde una perspectiva descolonial, activa y posicionándolas como un actor central en el período estudiado.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia; Colectivo Femenino; Descolonialidad; Curriculum; Didáctica.



Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

Introducción

“Al igual que las mujeres y los pobres, los niños y las niñas han sido seres inexistentes en la versión de la historia en que fuimos formados. Esta historia era la de los adultos, de los hombres, de los hijos de alguien. Esa historia no nos contaba que sucedía con los niños y con las mujeres al declararse la independencia, al desencadenarse la guerra civil, o los sucesivos golpes de Estado. ¿Dónde estaban ellos?, ¿cómo les afectaba todo aquello? ¿Importaba esto a alguien?” (Aguilera, 2006:8)

Decía Joseph Fontana allá por 1997, “el escenario de la historia es el escenario de la actividad humana (...) Su estudio comporta un doble enfoque: el de las relaciones del hombre con el medio que lo rodea y el de la localización de sus actividades” (Fontana, 1997:15). Entendiendo a la historia como la comprensión de esas relaciones del hombre con el medio y su contextualización en el pasado y aceptando que la utilidad de su enseñanza radica en poder formar, en el presente, ciudadanos críticos capaces de comprender el mundo que los rodea, es que nos preguntamos acerca de aquellos personajes de la historia que se vuelven invisibles en las aulas escolares. Dichos personajes, mujeres, niños, enfermos, pobres, son ejemplos que nos ayudan a comprender aún más y en profundidad el complejo mundo del presente desde una mirada fuertemente descolonial y antihegemónica.

En este sentido, en dicha ponencia intentaremos reflexionar en torno al rol de las mujeres en la enseñanza de la historia de manera general, pero centrándonos en la enseñanza de un período histórico clave en la historia argentina como lo fue el peronismo (1946-1955). Llamativamente encontramos que tanto en el Diseño Curricular de la provincia como en algunas fuentes de época, ese protagonismo de las mujeres durante el gobierno peronista está invisibilizado o poco abordado.

Asimismo entendemos que la pedagogía descolonial nos permite abordar el objeto de estudio desde una mirada crítica sobre las tensiones históricas que ha vivido el colectivo femenino en lo que refiere a la cultura hegemónica occidental que no hace más que

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

profundizar las diferencias de género, de raza y de creencias etc. Las mujeres han sido subsumidas en una cultura patriarcal que las coloca en un lugar de inferioridad y en donde la historia no ha sido ajena a dicho proceso. Por tanto, reflexionar en torno al rol de la mujer en la enseñanza de la historia en clave descolonial, rupturizando perspectivas historiográficas y con ellas al propio curriculum escolar, es central en nuestro trabajo.

En este sentido, además de reflexionar sobre estas tensiones, pretendemos brindar una alternativa didáctica para un abordaje de la historia de las mujeres que rompa con una enseñanza tradicional de la historia en las aulas de las escuelas secundarias.

Por tanto, en un primer apartado realizaremos una breve reflexión teórica sobre cuestiones referidas al género, la historia de las mujeres y las luchas del colectivo femenino, posicionándonos fuertemente desde una perspectiva crítica y desde una “historia desde abajo” que recupera la centralidad de aquellos sujetos que han sido borrados de la enseñanza tradicional de la historia. En otras palabras, *dar voz a los sin voz*, porque consideramos que “la historia de las mujeres es, en cierto modo, la de su acceso a la palabra” (Duby-Perrot, 1990:56).

En segundo término esbozaremos algunas líneas referidas a la descolonialidad y a sus aportes a la pedagogía contemporánea. Luego expondremos brevemente el caso de las obreras textiles en durante el peronismo y hacia el final del trabajo explicitaremos los contenidos que plantea el Diseño Curricular y presentaremos una propuesta didáctica alternativa para poder reflexionar y recuperar en el aula de la escuela secundaria una mirada crítica del rol de la mujer en la historia.

Las mujeres como protagonistas de la historia

"Lo que conocemos como femenino en el patriarcado no sería lo que las mujeres son o han sido, sino lo que los hombres han construido para ellas". (Luce Irigaray, 1993:45)

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Una de las frases más divulgadas sobre la historia es aquella que afirma que “la historia la escriben los vencedores”. Desde nuestra perspectiva “los vencedores” no son únicamente aquellos que libran y vencen las batallas militares sino aquellos que “vencen” en el terreno de las ideas y de los valores, que ostentan el poder imponiendo una visión hegemónica del mundo. Siguiendo la lógica foucaultiana el “sujeto” se construye históricamente y por lo tanto son aquellos que escriben la historia los que delimitan quiénes somos y qué hacemos (Pagés y Oboils, 2012: 92).

Algunas corrientes historiográficas (desde los neo-kantianos, pasando por la Escuela de los Anales, parte de la historiografía marxista, la historia total, la historia global y la historia de las mentalidades) y filosóficas (como por ejemplo Foucault y sus estudios sobre la historia de la locura y de la sexualidad) han puesto de relieve la posibilidad de generar un discurso histórico desde perspectivas no dominantes. En este sentido, la historiografía ha generado unos fundamentos –aunque minoritarios- para reescribir la historia no desde la dominación y la victoria, sino desde la perspectiva del oprimido. En palabras de Freire: “La educación como práctica de la dominación [...], al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es adoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 2008: 82). Las mujeres constituyen –seguramente junto con los y las pobres, con los niños y las niñas y la gente mayor y junto con los y las personas de etnia distinta a la blanca- uno de los grupos humanos más numerosos que han padecido y siguen padeciendo opresión y dominación. Las mujeres representan más de un 50% de la población mundial y sin embargo, su presencia en la historia y en la enseñanza de la historia es minoritaria.

En lo que refiere a la historia de las mujeres, la misma, estuvo estrechamente relacionada con el movimiento feminista y ésta fue su marca de origen y desarrollo. La categoría de género surgió en el movimiento feminista como un intento de visibilizar los aspectos relacionales de la opresión femenina respecto de la masculina. En los años 70 el concepto

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

de género comenzó a utilizarse en el ámbito académico anglosajón como categoría conceptual para analizar las relaciones de poder y la diferencia sexual como parte de ellas. El feminismo supuso un cambio fundamental en la comprensión del género como construcción social. La frase de Simone de Beauvoir “No se nace mujer, se llega a serlo” inaugura una nueva época del feminismo moderno, una de cuyas preocupaciones fundamentales va a ser la crítica a la supuesta naturalidad de los géneros así como analizar y desvelar los mil mecanismos a través de los cuales se construyen éstos. La labor del movimiento feminista permitió que se abrieran nuevas perspectivas en el desarrollo y en los estudios de género obligando a revisar ciertas miradas unívocas y esencialistas que los estudios sobre mujeres habían tenido hasta ese momento. Ese impacto tuvo consecuencias concretas y se sumó una serie de nociones analíticas centrales para la investigación tales como patriarcado, violación en el matrimonio, heterosexualidad compulsiva, para mencionar solo algunas de ellas. El concepto de género hizo tambalear las nociones tranquilizantes de sexo como biológico, natural y dado y un constructo social en torno a las diferencias sexuales que efectivamente eran culturales.

En Argentina de comienzos del Siglo XX, crecen especialmente en los discursos nacionalistas y conservadores, preocupaciones por el futuro de la nación. Surge una nueva forma de mirar el cuerpo femenino, el género y la nación, en la cual la representación de las mujeres se encuentra en tensión y atravesada por discursos contradictorios. El período de entreguerras no trajo consigo solo cambios económicos y políticos sino también nuevas construcciones genéricas, se expande un modelo de mujer más concordante con aquella que trabajaba fuera de su hogar, la mujer moderna y sexualmente libre. La presencia femenina en ámbitos laborales extradomésticos era de larga data y ya irrefutable. Si queremos relacionar el género con la historia en la Argentina, debemos decir que los vínculos entre género, Historia e historiografía datan del último cuarto del siglo veinte. Es necesario decir que no hubo una indagación

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

“sexuada” de los procesos históricos con anterioridad a las transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado; pero sí se registraron incorporaciones de las mujeres a la Historia en plazos anteriores. Dora Barrancos testimonia al respecto: “Así, más allá del calendario que testimonia el nacimiento de una historiografía de las mujeres, no han faltado trabajos precursores en la mayoría de nuestros países. Pero por cierto el registro de esa participación no alega acerca de su visibilidad propiamente historiográfica, no traduce un enfoque resonante acerca de la diferencia entre los sexos, no altera los significados patriarcales dominantes en la disciplina (Smith, 1998)” (Barrancos, 2005: 9). Esta autora nos introduce en la Historia de las Mujeres, a través de una serie de acontecimientos, nacionales e internacionales, que hicieron posible la renovación de la historiografía argentina en los últimos veinticinco años a partir de 1985, en los años inmediatamente posteriores a la recuperación de la democracia; pero hay que señalar que este retorno se hizo a costa de una profunda modificación de los sentidos más conspicios de la Historia Social.

Fue la difusión de la gran obra colectiva “Historia de las Mujeres” bajo la dirección de Michelle Perrot y de Georges Duby en 1993 la que constituyó un estímulo central a nuestra historiografía ya que a pesar de ser una producción orientada hacia la experiencia europea, hizo un lugar a las contribuciones de autoras latinoamericanas.

Si consideramos la acción de rastrear a las mujeres en la historia, como la búsqueda de relaciones entre seres y grupos humanos que antes habían sido omitidas, se entiende mejor la frase de la antropóloga Michelle Rosaldo cuando afirma que se debe entender a las mujeres en términos de relación con las otras mujeres y con los hombres no en términos de diferencia y separación sino desde la perspectiva de la historia del género.

En suma, ¿Cómo podrían incorporarse las mujeres en los contenidos de la historia y de las ciencias sociales desde la perspectiva de los oprimidos? Como ya hemos señalado anteriormente, desde nuestra perspectiva la enseñanza de la historia y de las ciencias

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

sociales puede contribuir a la contra socialización de género mediante dos mecanismos: (1) “la historia desde las mujeres”, y (2) la historia como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente.

La descolonialidad y sus aportes a la pedagogía contemporánea

“El acto de educar y de educarse sigue siendo en sentido estricto un acto político... y no solo pedagógico” (Freire, 2002:43)

Definimos a la pedagogía descolonial no como una disciplina que estudia hechos sino como una práctica que construye conocimientos (Yedaide, 2015). Una práctica irreverente y subversiva pero rica a la vez en el aprovechamiento del pensamiento pedagógico crítico, los estudios culturales y subalternos, los esfuerzos poscoloniales, los estudios de género, las teorías de la dependencia y filosofías de la liberación, los movimientos sociales, los experimentos políticos de la región, y todas las pulsiones políticas comprometidas con el insurgir, (re) existir y (re) inventar (Catherine Walsh, 2013). No es una pedagogía que deba recortarse disciplinarmente, cuidándose de no invadir campos ajenos, sino un convite a saborear los intervalos, colarse por los intersticios (Bhabha, 2002), desdibujar las fronteras (Anzaldúa, 2003). Una pedagogía del mestizaje, de la identidad fluida, de la evasión a la esencialización y el fundamentalismo epistémico. No es una pedagogía, de hecho, sino un racimo de pedagogías descoloniales, variadas y discontinuas, tan liberadas de las sujeciones canónicas como les es posible, y decididamente expuesta y explícita.

En este marco práxico, sostenemos que los relatos, y en especial los relatos históricos, son mociones político-epistémicas en pugna por destituir, instituir o reinstituir lo que es. Por

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

tanto, expondremos brevemente las principales categorías del pensamiento descolonial y sus aportes a la pedagogía contemporánea.

Para empezar, la colonialidad es sin lugar a dudas un constructo conceptual potente para dar cuenta de la continuidad civilizatoria de la matriz semiótica del sistema mundo moderno colonial (Wallerstein, 1974). En otras palabras, el pensamiento descolonial se funda sobre la tesis de la inauguración, con la conquista de América, de un proceso de reconstrucción y reasignación de identidades, no sólo para los pueblos autóctonos sino también para Europa (Lander, 2001). La eficacia de la dominación europea descansaba entonces en la complicidad del subyugado, en una lógica semiótica que no sólo debilitaba la pulsión por la insurgencia- de otro modo respuesta natural o esperable frente a la agresión extranjera- sino que extendía el dominio a los cuerpos y los espíritus, en un conjuro que hasta el día de hoy no ha sido desmantelado, excepto parcialmente. La modernidad dependía de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), es decir, de una relaciones raciales anudadas a la distribución jerarquizada del trabajo que asignaba “naturalmente” ciertos roles según una clasificación radicalizada de un rasgo fenotípico (Quijano, 2001). Pero también, y fundamentalmente, implicaba una colonialidad del saber que se garantizaba especialmente a través de las ciencias sociales (Lander, 2001).

La *eficacia naturalizadora* de las ciencias sociales (Lander, 2001) se refiere precisamente a esa facultad de la ciencia moderna de auto-arrogarse legitimidad a partir de una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005). Tal epistemología asume un no-punto-de-vista como posibilidad y cree – con una fe casi mística podríamos hoy decir- en la Verdad y la objetividad. Así, el conocimiento -que como se hace inevitable aceptar hoy, está siempre he irremediamente mediado por cuerpos inscriptos en unas identidades geoculturales e históricas muy concretas y eficaces en la asignación de sentidos y significaciones- aparece librado de su corpo-política y geo-política (Mignolo, 1999). Esta

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

postura es políticamente poderosa, en tanto borra al sujeto y territorio particular o local para reclamar un estatus de legitimidad supra-humano.

El reconocer estas marcas se fundamenta en entender el pensamiento descolonial como un paradigma otro, que según Mignolo (2011) no debe ser considerado como un nuevo paradigma. En tanto, que el pensamiento descolonial no puede encuadrarse en una historia lineal de paradigmas o epistemes, porque entenderlo así sería integrarlo al pensamiento moderno.

Los nuevos relatos que surjan como respuesta a la pregunta sobre la naturaleza de la educación deben restituir las coordenadas arriba descritas, inscribirse políticamente y desafiar- fundamentalmente- el mito de la naturalidad. Implica, en definitiva, integrar el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social política transformadora, la consciencia en oposición, pero también una intervención en los campos del ser, del saber y del poder. Las pedagogías descoloniales dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación descolonial.

Inés Fernández Moujan (Yedaide, 2014) se refiere específicamente a la descolonización de la educación desde Paulo Freire y sostiene que descolonizar la educación, para Freire, se convierte en una praxis destinada a subvertir las prácticas educativas coloniales e impuestas, al mismo tiempo que implica una racionalidad que pone en jaque toda imposición, que cuestiona la alienación en la que educandos y educadores están inmersos. La pedagogía descolonial plantea un claro compromiso social y un posicionamiento ideológico en favor de las luchas de las minorías. En definitiva, dichas pedagogías dialogan con los antecedentes críticos-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación descolonial. En definitiva, los docentes que adscriben a dichas pedagogías y que creen profundamente en sus planteos deben, por obligación moral y epistémica, en su praxis educativa dar voz a los sin voz, a las minorías que han sido apartadas,

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

invisibilizados y borradas de los grandes relatos históricos. Es en último caso, denunciar ese silencio del cual la historia, en ocasiones, ha sido también cómplice.

El caso de las obreras textiles marplatenses en el período peronista

“Siempre he sido feminista. Esto significa que me opongo a la discriminación de las mujeres, a todas las formas de desigualdad basadas en el género, pero también significa que reclamo una política que tome en cuenta las restricciones impuestas por el género en el desarrollo humano” (Butler, 1998)

Las miradas problemáticas sobre el trabajo femenino fueron el resultado tanto de la visibilidad que este fue adquiriendo en la sociedad argentina, como de las tensiones que se generaban entre trabajo y función reproductiva, una vez que el destino maternal de las mujeres fue construido socialmente asignándole como función social la responsabilidad de conservar, reproducir y mejorar a los habitantes de la Nación.

La historia del trabajo femenino asalariado está relacionada con el desarrollo industrial y comercial del país, y también con el denominado mundo privado a causa de la persistencia del trabajo a domicilio y al hecho de que las tareas domésticas remuneradas permanecieron reservadas a las mujeres (Aldonate, 2015).

En lo que respecta específicamente al período peronista podemos sostener que la figura convencional de la mujer caracterizada como esposa y madre en la propaganda oficial, no muy distante de la trazada por el feminismo desde principios de siglo, el socialismo local y la Iglesia católica, se concentran las nuevas concepciones de la feminidad forjadas por el peronismo. En este sentido Susana Bianchi y Norma Sanchís (1988) han demostrado, que Eva Perón delineó en sus discursos un paradigma de la mujer “peronista” que conciliaba nuevos roles con los tradicionales. Las tensiones entre la apelación a la actividad política y la permanencia en el hogar se resolvieron en la definición de la práctica política femenina como asistencialismo y “ayuda social” que no planteaba contradicciones con las tareas domésticas (Bianchi y Sanchis, 1988). El derecho a voto, anunciado como medida

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

revolucionaria y logro personal de Eva, si bien abrió un espacio de participación inédito para las mujeres, no significó de hecho afirmar la autonomía y trasgredir los límites del modelo femenino tradicional. “Las diferencias de naturaleza entre el hombre y la mujer no eran cuestionadas en absoluto”- sostiene Lila Caimari-“ya que el estímulo a la participación de la mujer en asuntos políticos quedaba siempre sometido a la tutela masculina” y en última instancia “el modelo de sumisión al marido reaparecía cuando se presentaba como simple instrumento al servicio de la misión extraordinaria de Perón” (Caimari, 1995). La representación conjunta de hombre y mujer, de acuerdo con las observaciones Bonnell y Reilly (1992), no refiere solamente a relaciones privadas de subordinación sino que además lleva implícito el mensaje de completa sumisión de la clase trabajadora a la estructura del Estado, encarnado en las personas de Juan y Eva Perón.

Lo cierto es que a pesar de la concepción asistencialista y hogareña que ostentaba el colectivo femenino, encontramos en la ciudad de Mar del Plata ejemplo claros de trabajo femenino asalariado, no solo en la industria hotelera o comercial, sino también en la industria pesquera y textil. A los efectos de la presente ponencia nos circunscribimos a esbozar brevemente algunas características del trabajo femenino en la industria textil de la ciudad balnearia.

Durante la presidencia de Juan Domingo Perón, se sancionó la ley N° 5.254 llamada Ley de Turismo Social, que fomentaba las vacaciones en el medio obrero y estudiantil. Esta medida benefició a Mar del Plata, pues aumentó sustancialmente la llegada de turistas. En este sentido, la temporada 1929/1930 tuvo un movimiento de pasajeros de 65.000 personas, mientras que en la temporada de 1950/51 la cifra había ascendido a 990.542 turistas¹⁸. Estos factores convirtieron a Mar del Plata en un polo de atracción de mano de obra, que además, se caracterizó por una demanda laboral netamente estacional

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

(Molinari, 2008). Cabe aclarar, que un rasgo importante de la demanda de mano de obra era la solicitud de personal femenino, debido al tipo de empleos ofrecidos en la hotelería, comercios, textiles, casas de familia, restaurantes, conservas de pescado, trabajos que se relacionaban con los servicios y la alimentación.

La industria textil marplatense, se desarrolló tardíamente en el Partido de General Pueyrredón, dado que comenzó a funcionar a partir de la década del cincuenta. Sin embargo, en los años sesenta, junto a la industria pesquera, constituyeron los sectores económicos que generaban mayores ganancias. Paradójicamente, cuando el sector a nivel nacional comenzó a tener serios problemas, la industria textil marplatense iniciaba sus primeros pasos. Los pioneros, inmigrantes italianos, llegaron a la ciudad a fines de los años cuarenta, pero recién comenzaron a trabajar en la rama textil a principios de los cincuenta. A diferencia de Buenos Aires, los empresarios locales se especializaron en la fabricación de pulóveres de lana, considerada artesanal por el modo en que tejían las prendas, con diseños italianos y modelos exclusivos. La industria rápidamente se expandió, debido a las ventajas originadas en un mercado inexplorado y con una fuerte demanda estacional relacionada con el turismo.

En general, la actividad de los tejidos fue iniciada por las mujeres de la familia inmigrante, no siendo extraño si pensamos que tejer fue considerada una labor femenina. Algunas comenzaron con el telar familiar que trajeron de Italia, más tarde y después de los horarios de trabajo, aprendieron en las máquinas de tejer. Recién cuando el ingreso por la actividad textil permitió mantener al grupo familiar, fue que el resto de la familia dejó los trabajos ajenos a esta rama. La labor se inició en el propio domicilio instalando pequeños talleres. La mano de obra fue la del núcleo familiar y el de fasones, es decir, terceros a domicilio que se les proporcionaba la materia prima para tejer las prendas en

¹⁸ Datos extraídos del Boletín Municipal de Gral. Pueyrredón, 1930 y de Series Estadísticas, Mar del Plata, UCIP, s/d

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

su propias viviendas y en ciertos casos se les daba también las máquinas¹⁹ Más tarde, cuando la actividad creció instalaron los talleres fuera del domicilio familiar. Al respecto, las fábricas marplatenses se caracterizaban por ser pequeñas -10 a 15 operarios- y medianas -entre 40 y 60 empleados-. Las tareas que realizaba el personal estaban bien delimitadas y eran desempeñadas por mano de obra femenina: devanadoras, tejedoras, apertura de las prendas, cortadoras, remalladoras, armadoras, pegar cuellos y apilar las prendas. Sólo al final del período analizado se fue incorporando personal masculino como tejedores, y especialmente, cuando los empresarios a principios de los años setenta, introdujeron nuevas maquinarias con una tecnología más compleja, que consideraron debían ser manejadas por hombres.

Durante el período analizado, el sindicato no se había consolidado, por eso los convenios laborales que regían en Capital Federal, no se aplicaban en Mar del Plata. Las empresas de mayor tamaño abonaban un sueldo básico, se pagaba las cargas sociales, pero la producción de prendas se abonaba en negro. Aunque, la mayoría de los talleres o fábricas pequeñas y medianas contaban con la mitad de su personal sin blanquear (Molinari, 2008) Esta situación implicaba que no todas las operarias ganaban lo mismo por igual tarea y al mismo tiempo, cada una debía negociar cuanto se le abonaría por prenda trabajada. La negociación entre la operaria y el dueño era más fructífera en los pequeños talleres, que en las fábricas medianas. En las primeras difícilmente el personal se alejaba en busca de otros trabajos, no así en las otras en que el ingreso de nuevos trabajadores y su salida eran frecuentes, en procura de mejores salarios o de poder independizarse. En este sentido el recambio de trabajadores fue muy común al inicio de estas empresas, pues los operarios al aprender el oficio, se iban para instalar su propio taller. Un rasgo de la industria textil fue su carácter paternalista (Hareven, 1982). El taller, como mencionamos, era un ámbito de aprendizaje, donde la esposa del dueño era quien enseñaba a las aprendizas.

¹⁹ Revista Textil, órgano de la Cámara Textil Marplatense, Agosto 1987.

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Mar del Plata se vio favorecida por una serie de factores que contribuyeron a su pujanza, posicionándose a partir de los años cuarenta en el primer centro pesquero del país y en el balneario más importante que eligió el turismo de masas. Esta situación posibilitó la multiplicación de empleos para hombres y mujeres que llegaban de distintos puntos del país a trabajar a la ciudad. Los sectores más beneficiados fueron aquellos relacionados con el turismo y con la riqueza del mar: los servicios, el comercio, los textiles y la industria pesquera. Estas actividades económicas favorecieron la inserción de las mujeres en el trabajo extradoméstico. En este sentido, la mano de obra femenina tendió a concentrarse –atendiendo a los sectores analizados– en primer lugar en la industria de la conserva, luego en el tejido de punto y finalmente en el comercio. Asimismo, las mujeres fueron empleadas en tareas de menor cualificación, mayor minuciosidad y paciencia. Mientras que el trabajo de los hombres estuvo asociado a la fuerza física y a los “saberes” masculinos. De manera que la estructura ocupacional respondería a una división sexual del trabajo, concepción que se fue construyendo en el ámbito laboral como en el seno de la sociedad (Molinari, 2008).

Finalmente, pensamos que de alguna manera, el ámbito laboral fue permeando a las trabajadoras en sus comportamientos, hábitos, usos del lenguaje, que las llevaron a pensar que eran los apropiados para relacionarse con sus pares y con el resto de la sociedad, aunque cada sector se identificaba de forma diferente con el respecto al otro: obreras, operarias y empleadas. Esta característica posiblemente contribuyó a construir identidades diferentes.

Una propuesta didáctica alternativa

“(…) la atención que los docentes prestan a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el imple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados” (Shaver, 2001: 41)

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Los Diseños Curriculares de Historia, para la escuela secundaria, en la provincia de Bs. As, se estructuran – desde los primeros años- en torno a la apuesta por una enseñanza de la historia renovada; de este modo, en los DC se sostiene que el enfoque historiográfico que opera como marco de enseñanza de la historia es la Nueva Historia Social.

En sintonía con la apuesta por una enseñanza de la historia renovada, el Diseño Curricular de 4to Historia “formula un replanteo de los grandes relatos; entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores con capacidad de incidir en la vida social, o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos” (DC 4to Historia, 2010: 9).

La enseñanza de la Historia en la escuela desde nuestro posicionamiento implica una proliferación de temáticas y recursos que enriquecen la propuesta de trabajo y recuperan la práctica concreta del análisis e interpretación de fuentes históricas que nos permiten indagar en aquellos sujetos de la historia que han sido invisibilizados o marginados por muchos años. Tal es la tarea del profesor de historia.

Por tanto, creemos que la enseñanza de la historia requiere, así, enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos que permitan la estimulación del pensamiento crítico. Como señala Bain: “Los maestros de historia deben ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por lo tanto los maestros de historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia” (Bain, 2007:5). Dicha cita ejemplifica muy bien el rol que deben desempeñar los profesores de historia, quienes a su vez deben ser profesionales reflexivos que no solo reflexionen en una etapa pos activa del acto educativo (Jackson, 1990), sino que deben tener la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción (Schön, 1992).

A continuación exponemos los contenidos que establece en la actualidad el Diseño Curricular de Historia de 4to año en lo que respecta a la enseñanza del peronismo. En

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

estos contenidos podemos ver la ausencia del colectivo femenino. Es verdad que el diseño, en líneas generales, invita a los docentes a abordar cuestiones centradas en la historia desde abajo y a recuperar aquellos protagonistas invisibilizados. Pero en lo que concierne al contenido explícito no contempla a las mujeres.

Contenido: Unidad 3. De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial

- El gobierno militar frente a la guerra, la política interna y el movimiento obrero. Cambios y continuidades del gobierno militar: el Grupo de Oficiales Unidos (gou), Juan Domingo Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército.
- Hacia el 17 de octubre: política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero. El 17 de octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas.
- El primer peronismo: 1946-1955. Oposición y gobierno frente al nuevo escenario de la política de masas.
- Cambios en el movimiento obrero: crecimiento cuantitativo, nueva legislación y peronización de los sindicatos.
- Las políticas económicas sociales: distribución social, crecimiento industrial y la situación de las producciones primarias. El rol del Estado.
- Tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición. El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón.
- Ahora bien, en este marco, proponemos una clase didáctica alternativa visibilizando a las mujeres durante dicho proceso histórico:

Tema: *Las mujeres durante el peronismo ¿protagonismo o invisibilidad?*

Objetivos de la clase:

Reflexionar junto con los estudiantes en torno al rol de la mujer durante el gobierno peronista.

Analizar críticamente diferentes fuentes históricas iconográficas, textuales y audio visuales de la época que muestren posturas historiográficas.

Visibilizar al colectivo femenino que ha sido marginado de la enseñanza de la historia y dar respuestas provisorias a esta situación particular tomando en cuenta las prácticas culturales del periodo estudiado

**Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Contenidos:

La mujer como sujeto de la historia

Madres, trabajadoras y votantes.

La construcción de la representación social de los trabajadores por parte del peronismo

Estrategias:

Análisis y reflexión de fuentes iconográficas, audiovisuales y textuales a partir de una lectura contextualizada de las mismas que den cuenta de las mismas como productos históricos que hacen a la historia.

Dialogo junto a los alumnos sobre la cuestión de género y las problemáticas del presente

Actividad:

Primer Momento

1. Se le repartirá a cada estudiante una imagen o fotografía proporcionada por el docente. Los estudiantes deberán describir el contenido de la fuente según su propia apreciación de la misma.
2. Posteriormente, el docente comenzará la explicación y la presentación del tema “*Las mujeres durante el peronismo ¿protagonismo o invisibilidad?*”.
3. Se solicita a los estudiantes que problematicen la ausencia de las mujeres en los folletos y propagandas referidas a los trabajadores. ¿Por qué si se produce durante el peronismo una apertura política significativa hacia las mujeres, en los panfletos y en las fotografías no aparecen las trabajadoras industriales?

Segundo Momento

Luego de explicar y dialogar con los estudiantes sobre la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia. Se les indicará sobre el abordaje crítico de las fuentes históricas y la importancia de analizarlas a la luz de la teoría y saberes previos y a continuación se les propondrá:

4. La visualización del video Evita y la organización política de la mujer para que los estudiantes puedan identificar el estereotipo de mujer de la época y sus diferencias

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

con el género masculino. ¿La apertura electoral fue acompañada por una apertura social y cultural en lo que refiere al rol de las trabajadoras?

Tercer Momento

5. Analizar en grupos los párrafos del texto de **Molinari, Irene (2008) Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960** sobre el trabajo textil y la mano de obra femenina en nuestra ciudad.
6. ¿Qué sucede en la actualidad en materia de género? ¿Las mujeres han ganado protagonismo en la sociedad actual o continúan invisibilizadas?
7. Realizar una síntesis en donde puedan dejar plasmado lo trabajado y su propia percepción actual del colectivo femenino a partir de una presentación que puede ser: a través de Power Point, un video o una presentación con imágenes fijas a partir del uso del programa Movie Maker la misma será presentada en la próxima clase.

Para la próxima clase los estudiantes deberán crear su propia fuente iconográfica (folletos, propaganda) Cerramos la clase con el video “Evita y la organización política de la mujer” que también será abordado en la siguiente clase.

Recursos:

Iconográficos:

Baschetti, Roberto (2013). Lo que el viento (no) se llevó. Buenos Aires: Editorial Pueblo Heredero

Fotografías

Estudiantes de la Universidad Obrera Nacional. Octubre de 1954. Archivo General de la Nación



Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

Obreras y peronistas (1951). Las trabajadoras del Frigorífico Wilson rumbo a un acto con
Eva y Perón



Panfletos publicitarios de la Universidad Obrera. Agosto de 1948.



Videos:

Video Evita y la organización política de la mujer <https://www.youtube.com/watch?v=-Vhr0vpU40A>

Textuales

Molinari, Irene (2008) *Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960.*

Disponible http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3728/pr.3728.pdf

Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5

“Durante el período analizado, el sindicato no se había consolidado, por eso los convenios laborales que regían en Capital Federal, no se aplicaban en Mar del Plata. Las empresas de mayor tamaño abonaban un sueldo básico, se pagaba las cargas sociales, pero la producción de prendas se abonaba en negro. Aunque, la mayoría de los talleres o fábricas pequeñas y medianas contaban con la mitad de su personal sin blanquear. Esta situación implicaba que no todas las operarias ganaban lo mismo por igual tarea y al mismo tiempo, cada una debía negociar cuanto se le abonaría por prenda trabajada. La negociación entre la operaria y el dueño era más fructífera en los pequeños talleres, que en las fábricas medianas. En las primeras difícilmente el personal se alejaba en busca de otros trabajos, no así en las otras en que el ingreso de nuevos trabajadores y su salida eran frecuentes, en procura de mejores salarios o de poder independizarse. En este sentido, el recambio de trabajadores fue muy común al inicio de estas empresas, pues los operarios al aprender el oficio, se iban para instalar su propio taller.

Un rasgo de la industria textil fue su carácter paternalista. El taller, como mencionamos, era un ámbito de aprendizaje, donde la esposa del dueño era quien enseñaba a las aprendizas. Este modelo de relaciones trató de integrar, mediante un sistema de reciprocidades, el núcleo primario –padres, hijos y nietos- con las operarias y su familia. Recordaba una empleada: “*el ambiente familiar, eras parte de la familia... no sé para qué día del año (los dueños) nos llevaban a la playa en la camioneta...*”. De modo que la forma de organizar las actividades dentro de la fábrica como fuera de ella, coadyuvaron para afianzar y consolidar las relaciones paternalistas hacia los empleados como hacia la propia familia.

Además, el carácter familiar contribuía a cumplir con el horario estipulado, con la asistencia al trabajo y al mismo tiempo, a aminorar los posibles atisbos de conflicto y resolver con mayor celeridad las demandas de sus operarios” (Molinari 2008:160-161)

Molinari, Irene (2008) *Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960*

Bibliografía y materiales alumnos

Manuales de Historia que contengan el tema y que se encuentran en la biblioteca de la Escuela.

Revista de Historia Política, <http://historiapolitica.com/>

Revista de historia industrial, economía y empresas, <http://www.ub.edu./rhi/>

Repositorio de fuentes digitales

[Educ.ar](http://educ.ar) // Archivo Museo Histórico Municipal Emilio Mitre.

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Bibliografía para el docente

- ✓ Gene M. (2008) “Madres, enfermeras y votantes: representaciones de la familia e imágenes femeninas en el gobierno peronista (1946-1955)” Facultad de Arquitectura y Diseño. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- ✓ James D. (1990) Resistencia e Integración. Buenos Aires. Ed. Sudamericana
- ✓ Torre JC. (2002) Los años peronistas (1943-1955), en Nueva Historia Argentina, Tomo viii. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.

Conclusión

En el presente trabajo nos propusimos reflexionar en torno a la enseñanza de la historia desde aquellos protagonistas que no han tenido voz en el relato oficial. Como sostuvimos al comienzo, la historia de las mujeres es un ejemplo claro de ausencia e invisibilidad. Asimismo partimos de entender que la historia no es un cuento lineal y solamente diacrónico sino que debe, necesariamente, partir del análisis de problemas históricos. También sabemos que la enseñanza de la historia problema es compleja pero a la vez permite al estudiante alcanzar una comprensión del mundo pasado para poder así interpretar el presente (Zavala, 1999).

Por tanto, intentamos enseñar los contenidos antes mencionados desde una perspectiva crítica y reflexiva. En todos los casos utilizamos la multireferencialidad para abordar las fuentes y las contextualizamos juntos con los estudiantes para que ellos mismos sean parte de la construcción del conocimiento histórico. Debemos generar en los estudiantes preguntas que les permitan no solo indagar en las fuentes, sino poder interpretarlas y contraponerlas con la teoría y la historiografía presentada por el docente. “Enseñar a alguien una disciplina no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos una materia no para producir bibliotecas vivientes

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

sobre el saber particular, sino para conseguir que el estudiante piense por sí mismo, que considere las cuestiones como lo hace el historiador y tome parte en el proceso de construcción del conocimiento” (Bruner, 2000:96).

En este sentido, abogamos por una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que entienda, como hace el feminismo postcolonial que “la contradicción hombres-mujeres no es ya, o no es siempre, la contradicción principal” y no existe “ninguna contradicción principal o punto de vista privilegiado por parte de algún eje de opresión determinado” (De Miguel Álvarez, 2005: 28). Partiendo de esta base, nuestra finalidad última es que los alumnos “conozcan el porqué y el cómo de su “adherencia” a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella” (Freire, 2008:213) para poder así deconstruir su identidad y su posición en el mundo como personas históricamente construidas. Para ello, reclamamos una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que no contribuya a la división de los y las oprimido/as sino a la unión de éstos y estas para contribuir a la emancipación de todas las personas en todos los sentidos.

En definitiva, el reto que se nos presenta permanentemente es que los alumnos puedan desarrollar el saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hay que orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. En palabras de Pagés, “Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica. Pensar en Historia es, ante todo, establecer relaciones y contrastes entre sociedades humanas: comparar (constatar puntos comunes, diferencias, periodizar (establecer sucesiones, rupturas), y distinguir la historia y sus usos: la historia y la memoria. (Pagés, 2009:70). La historia, nos ayuda, a pensar quiénes somos y de dónde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que tal vez lo seguirán siendo en su futuro.

Para finalizar, consideramos que se ha hecho mucho por incluir la historia de las mujeres en el curriculum argentino. Queda mucho más por hacer, pero creemos que el gran desafío radica en poder concebir a la mujer en la actualidad como un sujeto libre, autónomo y lejos de ser una parte desprendida de la sociedad masculina y patriarcal.

Referencias

Aguilera, S. (2006). A modo de presentación. En: Salazar, G. Ser niño “huacho” en la historia de Chile (Siglo XIX). Santiago de Chile. Lom. Ediciones.

Aldonate, A. E. (2015). Las mujeres y el mundo del trabajo en la Argentina de la primera mitad del siglo XX (Trabajo Final Integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/62>

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.

Barrancos D. (2005) “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina” en La Aljaba, 2005

Bianchi, S. y Sanchís, N. (1988) *El Partido Peronista Femenino*, 2 vol., CEAL, Buenos Aires.

Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Caimari, L. (1995) “Eva Perón: catolicismo tradicional y mitología cristiano-justicialista” en *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1945-1955)*, Buenos Aires, Ariel Historia.

De Miguel Álvarez, M. “Los feminismos en la Historia”, en De Torres Ramírez, I. (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid, Narcea, 2005.

Duby, G. Perrot, M. (dirs.) (1990). *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus.

Fontana, J (1997). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona. Crítica.

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 2008.
- Funes, P. y Lopez M. P. (2010) *Aportes para el desarrollo curricular: Historia Social argentina y latinoamericana*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gené, M. “Madres, enfermeras y votantes: representaciones de la familia e imágenes femeninas en el primer peronismo (1946-1955)”. Disponible en: <http://www.caia.org.ar/docs/Gene.pdf>
- Hareven, T (1982). *The relationship between the family and work in a New England industrial community*. Cambribge University Press.
- Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata (nueva ed. 1990)
- Molinari, I. D. (2008) *Obreras, operarias y empleadas. El trabajo de las mujeres en Mar del Plata, entre los años 1940 y 1960* [En línea]. *Trabajos y Comunicaciones*, (34). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3728/pr.3728.pdf
- Pagés, J. y Obiols E. (2012) “Las mujeres en la enseñanza de la historia” d. *Pesq. Cdhis, Uberlândia*, v.25, n.1, jan./jun. 2012
- Pagès, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, 69-91
- Santisteban Fernández, A. (2010) *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Scott, J. (1996). “Historia de las mujeres”. En Peter Burke. *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Sharpe, J. (1996) “Historia desde abajo”. En: Burke, P. *Formas de hacer historia*. Madrid. Ed. Alianza.
- Shaver, J (2001) “La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales”. En: ARREDONDO, C. BEMBO, S. (comp) *La formación docente en el profesorado de Historia*. Rosario. Homo Sapiens.
-



PROGRAMA
INTERDISCIPLINARIO
DE ESTUDIOS
DESCOLONIALES



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

**Actas I Simposio Estudios Decoloniales y Problemáticas Emergentes en
Investigación Educativa - 2016 - ISBN 978-987-544-745-5**

Torre, J. C (2002). “La democratización del bienestar”. En *Nueva Historia Argentina. Tomo 8. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Zavala, A (1999) “Sobre aspectos innovadores en la clase de historia” *IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nº15.