

TRAYECTOS FORMATIVOS
PARA LA ACREDITACIÓN
DE APRENDIZAJES

1° y 2° año
Ciclo Básico

Cambios y continuidades en las Ciencias Sociales

**HISTORIA
FORMACIÓN ÉTICA
Y CIUDADANA
GEOGRAFÍA**



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

Carolina Ruggero

Directora General de Educación de Gestión Privada

María Constanza Ortiz

Director General de Educación de Gestión Estatal

Fabián Capponi

Director General de Planeamiento Educativo

Javier Simón

Gerente Operativo de Currículum

Eugenio Visiconde

Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU) Gerencia Operativa de Currículum (GOC)

Eugenio Visiconde

Coordinación general: Mariana Rodríguez.

Equipo de especialistas en didáctica del Nivel Secundario: Bettina Bregman (coordinación), Cecilia Bernardi, Ana Campelo, Marta Libedinsky, Adriana Vanin.

Especialistas: Fernanda González Maraschio (coordinación), Cristina Gómez Giusto, Lorena Medina, César Zerbini.

Agradecimientos: a la DGEGE y a las direcciones de las áreas de secundaria por la lectura crítica y los aportes realizados.

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)

Coordinación general: Silvia Saucedo.

Coordinación editorial: Marcos Alfonzo.

Asistencia editorial: Leticia Lobato.

Edición: Andrés Albornoz.

Diseño gráfico: Alejandra Mosconi.

Cartografía: José Pais.

ISBN en trámite

La presente publicación se ajusta a la representación oficial del territorio de la República Argentina establecida por el Poder Ejecutivo Nacional a través del Instituto Geográfico Nacional por Ley N° 22.963 y ha sido aprobada por Expte. N° EX-2022-52595547- -APN-DNSG#IGN, de fecha 22 de mayo de 2022.

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

La mención de empresas o productos de fabricantes en particular, estén o no patentados, no implica que el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los apruebe o recomiende de preferencia a otros de naturaleza similar que no se mencionan.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 15 de abril de 2022.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2022. Carlos H. Perette y Calle 10. -C1063- Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2022 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Presentación

En el contexto educativo actual, la transformación de la escuela secundaria adquiere una importancia cada vez mayor. El propósito de mejorar la calidad, la permanencia y la inclusión de los y las estudiantes en el sistema educativo nos desafía a construir a nuevos acuerdos y poner en práctica renovadas estrategias.

En este sentido, el Nuevo Régimen Académico vigente en la Ciudad de Buenos Aires, establecido por la Resolución 970/2022, prevé el funcionamiento de una Red de Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes, cuyos objetivos principales son: fortalecer las trayectorias educativas de los y las estudiantes y lograr, a través del trabajo articulado y colaborativo, promover la acreditación de las asignaturas pendientes y la consecuente titulación.

En este marco nos es muy grato presentar los TRAYECTOS FORMATIVOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES destinados al ciclo básico de la escuela secundaria. Estos Trayectos ofrecen un marco común respecto de las capacidades y contenidos priorizados en las áreas o espacios curriculares, que resultan indispensables para la construcción de los aprendizajes en los años siguientes, y constituyen una estrategia de planificación secuenciada de la enseñanza con el objeto de alcanzar los objetivos y desarrollar las capacidades esperadas.

Los TRAYECTOS FORMATIVOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES organizan la enseñanza en torno a núcleos centrales de cada área o espacio curricular y contribuyen al aprendizaje de un cuerpo significativo de saberes, a la vez que promueven el desempeño autónomo de los/as estudiantes, el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, el trabajo reflexivo y colaborativo, la apropiación de recursos digitales y la participación en espacios formativos en interacción con otros/as jóvenes.

Este documento es un aporte a la tarea docente e incluye actividades y consignas enriquecidas con diversos recursos dirigidas a estudiantes, que pueden desarrollarse de manera individual o grupal.

Nos complace compartir este material con toda la comunidad educativa de la ciudad, y continuar trabajando día a día con el compromiso de que cada joven pueda transitar propuestas formativas enriquecedoras y proyectar un futuro mejor.



Mag. Javier José Simón
Director General
de Planeamiento Educativo



Prof. Fabián Capponi
Director General de Educación
de Gestión Estatal

Índice

Módulo introductorio

- **Las ciudades. Pasado, presente y futuro: cambios y continuidades**

Módulo de desarrollo

● **Eje 1. Cambios sociales y derechos**

- Sección 1. La fábrica y su impacto en la vida cotidiana, la cuestión social y los derechos
- Sección 2. La ciudad industrial, los procesos de urbanización y el desarrollo de servicios. Los derechos como producto de procesos históricos, sociales y económicos

● **Eje 2. El ejercicio del poder político**

- Sección 3. La democracia en la antigua Grecia
- Sección 4. Modos de ejercer el poder en el Imperio Inca, los modos de ejercicio de poder en los Estados modernos
- Sección 5. Los Estados como unidades político-territoriales. Democracia en los Balcanes
- Sección 6. La democracia hoy y sus características. La participación política y la ampliación de derechos

● **Eje 3. La igualdad y las desigualdades**

- Sección 7: La llegada de los españoles a América: resistencias, encuentros y transculturación, racismo, etnocentrismo
- Sección 8. La colonia: migraciones forzosas, puesta en valor de recursos y economía extractiva

Módulo de recapitulación y cierre

- **Orientaciones para la evaluación**

Módulo introductorio

Este material articula y propone poner en diálogo los contenidos de los espacios curriculares de Ciencias Sociales: **Geografía, Formación Ética y Ciudadana e Historia**, de primero y segundo año.

Las Ciencias sociales son una herramienta para conocernos a nosotros/as mismos/as como seres humanos que vivimos en sociedad, con un pasado que recibimos y nos condiciona. Por eso es tan importante tener los elementos para la lectura de los tiempos pasados en relación con los tiempos actuales. Ese mapa espacial y temporal ilustrará “no solo el pasado sino que indicará el lugar que ocupamos en el presente y los posibles ‘senderos’ a través de los cuales nuestro pensamiento crítico nos guiará hacia el futuro” (Pagés, 2004).

Este trayecto propone focalizar en hechos sociales centrales con el objetivo de analizar los procesos de cambio y las continuidades, como base para la comprensión de la actualidad. Los tres grandes ejes que estructuran la propuesta son *Cambios sociales y derechos, El ejercicio del poder político, y La igualdad y las desigualdades*. A través de estos ejes, los/as estudiantes podrán relacionar, comparar y confrontar diferentes aspectos de las sociedades en el pasado y en el presente y desde las herramientas disciplinares de las asignaturas involucradas.

Esta propuesta se apoya en una selección de temáticas que admiten una articulación didáctica factible de ser puesta en práctica y comprensible para los/as estudiantes, y no agota todas las prescripciones curriculares de las asignaturas en el Ciclo Básico Común.

El material presenta las situaciones de manera articulada y contextualizada, e intenta que los/as estudiantes capten de forma progresiva la complejidad de los fenómenos sociales y políticos. Asimismo, las actividades promueven las capacidades vinculadas a la comunicación, el pensamiento crítico, la iniciativa y creatividad, el análisis y comprensión de la información, y la interacción social y el trabajo colaborativo.

Las ciudades. Pasado, presente y futuro: cambios y continuidades

Orientaciones para docentes

Para dar inicio al recorrido propuesto, se seleccionó el video educativo [La urbanización y la evolución de las ciudades a través de 10.000 años - Vance Kite](#), que retoma sintéticamente los principales sucesos en la historia de las ciudades, desde el surgimiento de las primeras aldeas agrícolas hasta los centros urbanos actuales, y sus problemáticas. Si bien la temática central se focaliza en el proceso de urbanización, a lo largo del video se recorren sucintamente contenidos abordados en los tres ejes que componen el trayecto, correspondientes a los

espacios curriculares del área de Ciencias Sociales, permitiendo analizar cambios y permanencias.

En referencia al eje 1, *Cambios sociales y derechos*, en el video se mencionan las transformaciones urbanas a partir de la Revolución Industrial, contenidos que serán profundizados en relación con las transformaciones sociales surgidas a partir de los cambios técnicos-productivos, el impacto de la concentración de la industria en los procesos demográficos y de planificación urbana, así como con las consecuencias en la vida cotidiana y el surgimiento de nuevas demandas de derechos.

El video también retoma algunos elementos del eje 2, *El ejercicio del poder político*, en tanto menciona los avances de las ciudades griegas en el marco de los nuevos procesos democráticos que configuraron la sociedad estamental y ampliaron la participación política de la ciudadanía. Vinculados a estos, en el desarrollo del eje se trabajarán los modos de ejercer poder en el Imperio Inca, en relación con el ejercicio de poder en los Estados modernos, a la vez que se trabajará sobre democracias y autoritarismos, recuperando conflictos interestatales recientes.

Por último, este recurso identifica procesos migratorios a lo largo de la historia, que luego serán abordados en el eje 3, *La igualdad y las desigualdades*. Partiendo del proceso de colonización en América y su impacto en la población y el ambiente, se propondrá reflexionar sobre las sociedades y sus transformaciones, los grandes procesos migratorios históricos, las problemáticas en torno a la convivencia entre grupos y culturas diferentes, las migraciones en la actualidad y las desigualdades territoriales.

Asimismo, al final del video se plantea como pregunta cuál es el futuro de las ciudades, en relación con el crecimiento demográfico y la demanda de alimentos, evidenciando la permanencia de problemáticas y desigualdades sociales, a la vez que recupera los nuevos desafíos vinculados al ambiente y el acceso a los recursos y la producción de energía.

Para el trabajo en el aula con este recurso inicial, se propone un debate grupal que permita reflexionar sobre la potencia explicativa de las ciencias sociales sobre el presente y las situaciones problemáticas. De este modo, se espera que, a lo largo del encuentro, los/las estudiantes puedan desarrollar las siguientes capacidades:

| | | | |
|--|---|--|---|
| Comunicación | Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad | Análisis y comprensión de la información (sección 2) | Resolución de problemas y conflictos |
| Interacción social y trabajo colaborativo. | Ciudadanía responsable. | Sensibilidad estética. | Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo. |



Actividades para estudiantes

1. Para empezar a trabajar este tema de Ciencias Sociales, les proponemos observar el video [La urbanización y la evolución de las ciudades a través de 10.000 años - Vance Kite](#), que retoma sintéticamente los principales sucesos en la historia de las ciudades, desde el surgimiento de las primeras aldeas agrícolas hasta los centros urbanos actuales y sus problemáticas.
2. Reunidos/as en pequeños grupos, participarán de un debate. Los grupos se dividirán del siguiente modo.
 - Pasado: deberán construir tres argumentos que justifiquen por qué era mejor vivir en el pasado.
 - Presente: deberán construir tres argumentos que justifiquen por qué es mejor vivir en el presente.
 - Campo: deberán construir tres argumentos que justifiquen por qué es mejor vivir en el campo.
 - Ciudad: deberán construir tres argumentos que justifiquen por qué es mejor vivir en la ciudad.

Registren sus argumentos por escrito para poder recurrir a ellos más adelante.

Primera parte: Cada grupo expondrá sus argumentos en una primera ronda. Es importante que todos los integrantes del grupo puedan expresarse.

Segunda parte: Luego de la exposición de los argumentos, cada grupo deberá elegir pasado, presente, ciudad o campo y responder lo que se planteó.

Tercera parte: Para finalizar, deberán intentar responder las siguientes preguntas para complejizar las producciones anteriores. ¿Todas las personas van del campo a la ciudad por voluntad propia? ¿Qué razones pueden impulsarlas a migrar? ¿En todos los casos se vive mejor, o peor? ¿Todas las personas vivían igual en el pasado? ¿Y en el presente?

Módulo de desarrollo

Eje 1. Cambios sociales y derechos

Orientaciones para docentes

Para comprender los cambios y continuidades a través del tiempo es muy importante conocer los diferentes procesos de cambios, muchas veces llamados *revoluciones*, que se dieron en la historia y cómo estas impactan en el goce de los derechos. Analizaremos la Revolución Industrial debido al impacto en la vida de los grupos sociales en dos tiempos históricos diferentes que permiten pensar problemas en el presente.

- Sección 1: La fábrica y su impacto en la vida cotidiana, la cuestión social y los derechos
- Sección 2: La ciudad industrial, los procesos de urbanización y el desarrollo de servicios. Los derechos como producto de procesos históricos, sociales y económicos.

Contenidos por espacio curricular:

| Historia | Geografía | Formación Ética y Ciudadana |
|---|--|---|
| La Revolución Industrial: la fábrica y la burguesía industrial y los obreros. | Los procesos de urbanización en el siglo XX: importancia de la industrialización, el desarrollo de los servicios y las migraciones rurales-urbanas e interurbanas. | Las normas como resultado de procesos históricos, sociales y políticos. Las normas y los derechos como productos de acuerdos políticos y sociales. |

Analizar el concepto de *revolución* con los/as estudiantes conlleva varios desafíos debido a la complejidad del tema. En los años cursados, los/as estudiantes analizaron otras revoluciones, por lo que puede pensarse la palabra *revolución* a través de la Revolución Neolítica. Para esto deben retomar el primer minuto y medio del video [La urbanización y la evolución de las ciudades a través de 10.000 años - Vance Kite](#) de la clase introductoria y centrarse en los cambios y continuidades que la Revolución Neolítica trajo en la vida de las personas de la época.

Es muy importante en este eje detenerse en las diferentes fuentes y lograr que el grupo de estudiantes encuentre las rupturas entre un período preindustrial, donde el dominio de la producción estaba en el campo y en el taller, y el período de la

Revolución Industrial y el modo de producción capitalista, y cómo este impactó en la vida cotidiana de la época. El video [Hay de burgueses a burgueses](#), de una duración de cinco minutos, permite de forma dinámica pensar en las diferencias dentro del mismo grupo social y las características de este. Puede ser útil mirarlo primero de forma completa y luego detenerse e ir pausando en algunos aspectos destacables para reforzar los puntos centrales.

Armar el contexto con el grupo de estudiantes permite que se sitúen mejor en tiempo y espacio. Es importante incluir en este contexto especialmente lo referido a los dominios coloniales y a la revolución agrícola acontecida en el siglo anterior, que permitió la liberación de la mano de obra de la tierra y la migración campo-ciudad.

Estos escenarios se analizarán a partir de la aparición de la cuestión social, el surgimiento de la clase trabajadora, las luchas obreras y las conquistas de derechos, a fin de exponer el carácter histórico del proceso de ampliación de derechos.

Sección 1. La fábrica y su impacto en la vida cotidiana, la cuestión social y los derechos

La palabra *revolución* la utilizamos cotidianamente, pero ¿a qué nos referimos cuando la utilizamos en las Ciencias Sociales? Una revolución es un cambio profundo en las estructuras políticas, sociales y económicas de una sociedad. La Revolución Industrial trajo cambios profundos en la economía y esto impactó en la sociedad y en la política de la época. La vida de las personas y el espacio en donde desarrollaban sus actividades cambió notoriamente en esta época. A continuación, analizaremos algunos de estos cambios y cómo impactaron en los distintos grupos sociales.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: De burgueses y burgueses

Miren detenidamente el video [Hay de burgueses a burgueses](#) y luego respondan las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es el origen de la palabra *burgués* y qué significa?
- ¿Qué divisiones se presentan en la burguesía con el correr de los siglos?
- ¿Qué clase social aparece con la Revolución Industrial y qué ideales presentan ahora los burgueses?

- d. ¿Cómo eran las condiciones de vida en las ciudades de la Revolución Industrial según menciona Engels?
- e. ¿Cuál es el papel económico del burgués en la Revolución Industrial?

Actividad 2: Un oficial hilandero

Los cambios que se dieron en la Inglaterra de fines del siglo XVIII fueron muchos y profundos. De una economía basada en la tierra y el taller artesanal se pasó a una economía donde la fábrica en la ciudad se transformó en el centro de producción.

- a. Lean detenidamente la fuente “Un oficial hilandero de algodón”, escrita por un actor en la época de la Revolución Industrial.

Un oficial hilandero de algodón

En general, los obreros son un grupo inofensivo de hombres instruidos y sin pretensiones, aunque es casi un misterio para mí el cómo adquieren esa instrucción. Son dóciles y tratables si no se les irrita demasiado; pero esto no es sorprendente si tenemos en cuenta que están acostumbrados a trabajar, a partir de los seis años, desde las cinco de la mañana hasta las ocho y las nueve de la noche. Dejad que uno de los defensores de la obediencia al amo se aposte en la avenida que conduce a una fábrica, un poco antes de las cinco de la mañana, y que observe el aspecto miserable de los pequeñuelos y de sus padres, arrancados de sus camas a una hora tan temprana y en todo tipo de tiempo; dejadle que examine la miserable ración de comida, compuesta básicamente de gachas y torta de avena troceada. (...) En la fábrica están encerrados hasta la noche —si llegan algunos minutos tarde, se les descuenta una cuarta parte del salario— en estancias con una temperatura más elevada que la de los días más calurosos de este verano, y no se les deja tiempo en todo el día, excepto tres cuartos de hora para comer: cualquier otra cosa que coman en otro momento la deben ingerir mientras trabajan. (...)

Cuando la hilatura del algodón estaba en sus inicios, y antes de que se utilizaran esas terribles máquinas, llamadas *máquinas de vapor*, destinadas a suplir la necesidad de trabajo humano, había gran número de lo que luego se llamaron *pequeños patronos*; hombres que con un pequeño capital se podían procurar unas pocas máquinas y emplear a unos pocos trabajadores, hombres y muchachos —es decir, de veinte a treinta años—, el producto de cuyo trabajo se llevaba todo al mercado central de Manchester y se ponía en manos de los agentes de negocios. (...) Los agentes lo vendían a los comerciantes, gracias a los cuales el patrono de hilanderos podía seguir trabajando

en su casa y ocuparse de sus trabajadores. En aquellos días, el algodón en rama siempre se distribuía en pacas a las esposas de los hilanderos en casa, donde lo calentaban y lo limpiaban a punto para los hilanderos de la fábrica. Con ello podían ganar 8, 10 o 12 chelines a la semana, cocinar y atender a sus familias. Pero ahora nadie tiene ese trabajo, porque todo el algodón se desmenuza con una máquina, accionada por la máquina de vapor, que se llama diablo; de modo que las esposas de los hilanderos no tienen trabajo, a no ser que vayan a trabajar todo el día en la fábrica en lo que pueden realizar niños a cambio de unos pocos chelines, cuatro o cinco por semana. En aquel momento, si un hombre no se ponía de acuerdo con su amo, le dejaba y podía emplearse en cualquier otro sitio. Sin embargo, hace pocos años cambió el cariz de las cosas. Se empezaron a utilizar las máquinas de vapor y se requería un gran capital para comprarlas y para construir edificios suficientemente grandes para que cupiesen aquellas y seiscientos o setecientos trabajadores. La máquina producía artículos más vendibles, aunque no mejores, que los que podía hacer el pequeño patrón por el mismo precio. El resultado fue su ruina en poco tiempo; y los prósperos capitalistas triunfaron con su caída, puesto que aquellos eran el único obstáculo que quedaba entre ellos y el absoluto control de los obreros.

Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Capitán Swing.

b. Escriban en el cuadro comparativo las principales ideas.

| | Taller | Fábrica |
|---|--------|---------|
| Dueños y organización del trabajo | | |
| Descripción general de la superficie donde se lleva a cabo el trabajo | | |
| Tipo de energía empleada en la producción | | |

| | Taller | Fábrica |
|---|--------|---------|
| Mano de obra empleada y condiciones de trabajo y vida cotidiana | | |
| Cantidad de producción y modo de venta de los productos | | |

Sección 2. La ciudad industrial, los procesos de urbanización y el desarrollo de servicios. Los derechos como producto de procesos históricos, sociales y económicos.

La Revolución Industrial desencadenó un acelerado proceso de urbanización y expansión de las ciudades a partir de la demanda de mano de obra por parte de las fábricas y del desarrollo de medios de transporte y comunicación. El crecimiento no planificado de las ciudades generó procesos de exclusión social y diversas problemáticas ambientales.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: La ciudad industrial (I)

Lean el texto “La ciudad industrial: el caso de la ciudad de Manchester” y luego respondan las preguntas.

- ¿Qué procesos generaron la conformación de la “ciudad industrial” y cuáles son sus principales características?
- ¿Qué importancia tuvo el ferrocarril en la expansión de las ciudades?
- ¿Cómo se fue distribuyendo la población al interior de las ciudades de acuerdo con el grupo social de pertenencia?

La ciudad industrial: el caso de la ciudad de Manchester

La Tercera Revolución Urbana significó el crecimiento de la densidad poblacional en las ciudades y la acelerada conformación de nuevas urbanizaciones a partir del ingreso a la ciudad de millones de personas que se desplazaron del campo a la ciudad en busca de oportunidades laborales y mejor calidad de vida. En la segunda mitad del siglo XVIII, las ciudades crecieron en su tamaño poblacional de forma acelerada, a partir del ingreso a la ciudad de millones de personas que se desplazaron del campo a la ciudad en busca de oportunidades laborales y mejor calidad de vida. Las ciudades industriales se construyeron en torno a la concentración de una amplia gama diversificada de establecimientos manufactureros. A la industria metalúrgica y textil se sumó la expansión de la fabricación de máquinas y utensilios, la alimentación o la imprenta, entre otros. Además, se desarrolló fuertemente el sector de los servicios y se integró al paisaje urbano la producción del hierro y del acero, que desplazó al carbón.

Pero el cambio más significativo, sobre todo para la movilidad dentro de la ciudad y su posibilidad de extensión, fue la introducción del ferrocarril, que trajo consigo una nueva forma de circulación dentro y entre las ciudades, siendo este justamente primordial para su expansión radial y para el surgimiento de las primeras conurbaciones o aglomeraciones. La oferta creciente de redes de transporte de cercanías amplió el radio de la ruta media hasta el puesto del trabajo. Con ello, las zonas industriales interurbanas fueron adquiriendo un potencial de fuerza de trabajo mucho mayor al establecido hasta el momento.

Las ciudades obtuvieron dentro del gran sistema que conformaban, una función fundamental: ser centros de las regiones productivas. Dentro de ese contexto, la ciudad de Manchester, en el condado de Gran Manchester, Reino Unido, es un ejemplo que describe y simboliza las urbanizaciones tipo de aquella época. En 1750 era un poblado pequeño pero densamente habitado, que fue creciendo gracias al sistema de pueblos, aldeas y granjas dedicados al tejido manual que reemplaza progresivamente a la producción agrícola, cuyas ganancias iban decayendo de manera gradual. Esta producción era vendida localmente, hacia el resto de Inglaterra e, incluso, era exportada a través del puerto de Liverpool, que ya se había establecido como un polo en el intercambio de esclavos y la importación de algodón crudo proveniente de Estados Unidos.

Entre 1770 y 1850 la ciudad se transformó en la primera metrópolis completamente industrial, compuesta por una conurbación regional que congregaba a 400 mil habitantes. Esto se debió a diversos factores. En primer lugar, fue decisivo que se implantaran numerosos emplazamientos industriales, que variaban en cuanto a la cantidad de trabajadores que albergaban (solían ser

cerca de 100 pero, en casos extremos, se encontraron industrias conformadas por más de 1000 obreros). Esta relocalización de las industrias en el territorio urbano trajo consigo grandes modificaciones territoriales: fueron construidos extensos depósitos de algodón en el centro mismo aprovechando los espacios que dejaban las casonas abandonadas por las familias adineradas a causa de la creciente contaminación. En este sentido, las nuevas clases del capitalismo industrial fueron segregadas: los trabajadores se ubicaban en el centro de la ciudad, conviviendo en condiciones críticas de insalubridad junto a las industrias; la nueva burguesía, perteneciente ahora a la clase media que se establecía en el segundo anillo suburbano; y, finalmente, la alta burguesía, que se ubicó en la zona suburbana más periférica, conformada por jardines y fincas rurales.

Adaptado de “La ciudad industrial. El caso de la ciudad de Manchester”, en Levenson y Fernández Wagner (comps.), *Historia de la ciudad. La ciudad como proceso de evolución cultural*, ICO-UNGS, 2016.

Actividad 2: La ciudad industrial (II)

Observen los siguientes videos y comenten en pequeños grupos: ¿Cuáles fueron las principales industrias que se localizaron en Manchester? ¿Sobre qué ejes se expandió la ciudad? ¿Qué problemas urbanos se plantean en ambos videos? Escriban las conclusiones en sus carpetas.

- a. [Manchester, la primera ciudad industrializada del mundo](#)
- b. [LA CIUDAD INDUSTRIAL -URBANISMO-](#) (de 5:45 a 6:26 y de 9:27 a 9:51)

Actividad 3: Luchas obreras y derechos

- a. Observen el siguiente [fragmento](#) del registro documental realizado por Mitchell & Kenyon Films (1900-1906) que muestra la puerta de entrada a una fábrica de algodón de la ciudad de Lancashire Heartland, Inglaterra. ¿Cómo describirían a los trabajadores que aparecen en las imágenes? ¿Por qué hay tantos niños y niñas? ¿Por qué en el presente se considera que los niños y las niñas no tienen que trabajar?
- b. Lean el siguiente texto y luego resuelvan las actividades.

Luchas e ideales de los trabajadores: los “luddistas”

Las condiciones del trabajo durante las primeras décadas de la Revolución Industrial eran inhumanas. No había ningún derecho laboral ni de la seguridad para los/as trabajadores/as.

Los dueños de las fábricas consideraban que todas las vicisitudes que atravesaran las personas en su vida, buenas y malas, como nacimiento de hijos,

enfermedades, necesidades de cuidado, eran una responsabilidad de cada persona. Los/as trabajadores/as tenían que ahorrar dinero para enfrentar una enfermedad, un accidente de trabajo o la vejez. Los empresarios se desentendían de cualquier responsabilidad por la salud y el bienestar de los/as trabajadores/as. Además, según las crisis económicas, podían despedir a sus trabajadores/as o rebajar drásticamente sus salarios sin ninguna explicación.

Los/as obreros/as comenzaron paulatinamente a organizarse para exigir mejores condiciones de trabajo. Para ello se unieron en sindicatos, gremios y otras agrupaciones que expresaban sus reclamos. Sin trabajadores/as no había producción ni ganancias, por lo tanto, ellos/as exigían condiciones de trabajo dignas y beneficios de acuerdo con su labor. Sin embargo, las primeras protestas no tuvieron ninguna repercusión.

La respuesta a los reclamos fue la represión. Hacia el fin del siglo XVIII estaban prohibidos los sindicatos y las huelgas. Las organizaciones obreras tuvieron que pasar a la clandestinidad y planificar sus acciones en secreto.

Entre 1811 y 1816 algunos/as trabajadores/as ingleses/as, particularmente enfurecidos/as con las condiciones de trabajo que imponía este modo de producción, realizaron sabotajes, destruyeron las máquinas y enviaron a los patrones amenazas firmadas por un personaje mítico, Ned Ludd (de allí que recibieron el nombre de *luddistas* o *ludditas*). También realizaron manifestaciones reclamando por mejores condiciones de trabajo. Rápidamente fueron reprimidos, y muchos de sus líderes fueron ejecutados.

Recién en 1830 los obreros logran una mejor organización entrelazando los reclamos por los derechos referidos al trabajo con la demanda de una mayor participación política. Las posibilidades para votar y para ser legislador estaban restringidas solo a quienes fueran propietarios.

La Carta del Pueblo de 1833: los “cartistas”

Fue un documento con reclamos básicos en el que se exigía al Parlamento, entre otros, el voto universal y secreto (aunque reservado a los varones) y la supresión del requisito de ser propietario para ser representante. Las reuniones de los cartistas fueron frecuentes y contaron con un gran apoyo popular; las huelgas se convirtieron en una herramienta potente como medio de protesta. Entre los cartistas también había mujeres que llevaban adelante asociaciones específicamente de mujeres y otras que participaban en aquellas que admitían la participación de hombres y mujeres. Formaban parte de las movilizaciones, de los actos, se encargaban de leer las demandas, entre otras acciones. Jugaron un rol central en los boicots y también haciendo tareas de transmisión de los ideales del cartismo a los niños y las niñas.

El Parlamento rechazó los puntos de la carta y el gobierno persiguió y reprimió a miembros de esta organización. Sin embargo, el cartismo obtuvo algunas victorias, como la prohibición del trabajo infantil y la ley de pobres, aunque los alcances de estas normas eran muy limitados. Recién en la segunda mitad del siglo XIX llegarían algunos derechos laborales, como la autorización para la actividad de los sindicatos, la concesión del sábado por la tarde y el límite de diez horas por jornada de trabajo.

Adaptado de: <http://www.chartistancestors.co.uk/>

- › Muchas veces habrán escuchado que se dice que **los derechos son producto de las luchas a lo largo de la historia**. Teniendo en cuenta los textos, ¿cómo explicarían esta afirmación?
- › Una de las demandas más importantes de los “luddistas” se refería a condiciones dignas. ¿Qué demandas tendrían estos/as trabajadores/as? ¿Qué significaría para ellos/as tener dignidad? ¿Qué significa ahora tener dignidad en relación con el trabajo?
- › Investiguen en la Constitución Nacional (artículos 14 a 20) y en el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículos 6 a 15). ¿Qué derechos están relacionados con el trabajo y con aspectos sociales de la vida de las personas?
- › Busquen en la [Ley de Contrato de Trabajo](#) vigente en nuestro país cómo es usado el término *dignidad*. Pueden usar el buscador en el documento colocando la palabra *dignidad* para ubicar en qué partes de la ley aparece este término. Expliquen con sus palabras qué significa *dignidad* sobre la base de la información que encontraron en la ley.
- › En los artículos 187 a 195 de la [Ley de Contrato de Trabajo](#) se regula el trabajo de las personas menores de 18 años. Seleccionen uno de los artículos que les haya llamado la atención y expliquen por qué. Lean el texto del artículo 189. ¿Por qué piensan que se prohíbe emplear a personas menores de 16 años? ¿Qué impacto tiene en la vida de un/a joven de esa edad el dedicar tiempo al trabajo?
- › ¿Piensan que la actividad en el pasado de los luddistas y cartistas, y de otras organizaciones de trabajadoras y trabajadores como los sindicatos, puede tener alguna relación con la existencia de estas normas en el presente? Expliquen su respuesta.



Actividad para seguir aprendiendo

Lean el texto “La ciudad de Manchester vista por F. Engels”. ¿Qué elementos de la descripción del paisaje urbano de Manchester que presenta Engels coinciden con el concepto de “segregación urbana” que se plantea en el fragmento de la [actividad 1](#)?

La ciudad de Manchester vista por F. Engels

Manchester alberga en su corazón un distrito comercial bastante extendido, quizás de una media milla de largo y de una anchura similar, y que consiste en casi su totalidad en oficinas y almacenes. Casi todo el distrito carece de moradores, y de noche es solitario y desierto. (...) El distrito está dividido por ciertas vías públicas principales sobre las que se concentra el tráfico, y cuyas aceras están llenas de luminosas tiendas. En estas calles, los pisos superiores están ocupados, aquí y allá, y existe gran movimiento en ellos hasta altas horas de la noche. Con la excepción de este distrito comercial, todo Manchester propiamente dicho, Salford y Hulme (...) se componen de barrios de gente trabajadora exclusivamente que se extienden formando un cinturón de una anchura de una milla y media alrededor del distrito comercial. Más allá del cinturón viven alta y mediana burguesía; la mediana burguesía, en calles dispuestas regularmente en la vecindad de los barrios de trabajadores (...) la alta burguesía, en casas más alejadas con jardines (...) en medio del aire libre y saludable del campo, en elegantes y confortables hogares, enlazadas con el centro de la ciudad por omnibuses que pasan cada cuarto o cada media hora. Y lo más curioso de esta disposición de cosas es que los miembros de la aristocracia del dinero pueden tomar la carretera más corta que atraviesa todos los barrios de trabajadores sin ni siquiera ver que se hallan en medio de la mugrienta miseria que se oculta a derecha e izquierda, ya que las vías principales que conducen el Exchange hacia todas las direcciones fuera del centro de la ciudad tienen, a ambos lados, una serie ininterrumpida de tiendas, que se halla en manos de la mediana y pequeña burguesía (...) ocultando a los ojos de los hombres y mujeres adinerados de fuertes estómagos y nervios débiles la miseria y la porquería que forman el complemento de su riqueza (...) Sé muy bien que este plan hipócrita es más o menos común a todas las grandes ciudades.

Engels, F. *La situación de la clase obrera en Inglaterra en 1844*. Citado en Capel y Urteaga (1991). *Las Nuevas Geografías* (pág. 49). Salvat.

Actividad de integración eje 1, secciones 1 y 2

Luego de repasar las actividades que realizaron en estos apartados, escriban una carta o un diario personal contando cómo era la vida cotidiana de un hombre o de una mujer en la ciudad de Manchester en 1800. Pueden elegir escribir sobre un/a burgués/a o sobre un/a trabajador/a de la época. Para escribir el texto pueden tener en cuenta estos aspectos:

- › el trabajo en las fábricas, el tiempo de trabajo y las condiciones;
- › el aspecto de la ciudad en donde viven,
- › los derechos y la participación de los/as trabajadores/as.

- Si eligieron un diario, pueden relatar cómo fue el día del personaje. Utilicen la primera persona, e intenten describir sus experiencias.
- Si eligieron una carta, piensen a quién iría dirigida. Tengan en cuenta que en esa época las cartas demoraban mucho en ser entregadas, por lo que deben intentar contar con detalles lo que quieran compartir y relatar varios hechos, porque entre una carta y otra el tiempo va a ser prolongado.
- Compartan con sus compañeros/as las ideas centrales de su trabajo.

Eje 2. El ejercicio del poder político

Orientaciones para docentes

A lo largo de este eje, se espera que los/as estudiantes puedan elaborar progresivamente perspectivas más complejas y menos lineales sobre el ejercicio del poder, comprender los procesos políticos más allá de los sujetos que los encarnan y reconocer diferencias conceptuales a partir de casos concretos.

Los contenidos del eje se organizan en cuatro secciones, cada una de las cuales está prevista para ser trabajada en un encuentro presencial.

- Sección 3. La democracia en la antigua Grecia
- Sección 4. Modos de ejercer el poder en el Imperio Inca, los modos de ejercicio de poder en los Estados modernos.
- Sección 5. Los Estados como unidades político-territoriales. Democracia en los Balcanes.
- Sección 6. La democracia hoy y sus características. La participación política y la ampliación de derechos.

Se abordan los siguientes contenidos por espacio curricular.

| Historia | Geografía | Formación Ética y Ciudadana |
|---|--|---|
| <p>Los Estados mediterráneos. Grecia</p> <p>Las polis. Atenas. La democracia ateniense. La sociedad estamental. Patronazgo y esclavismo.</p> | <p>La construcción histórica de los territorios y de las relaciones entre Estados</p> <p>El mapa político mundial y los Estados como unidades político-territoriales construidas históricamente. Cambios recientes.</p> | <p>Gobierno y participación</p> <p>La participación política en el sistema democrático. La ampliación de la ciudadanía política.</p> |

| Historia | Geografía | Formación Ética y Ciudadana |
|---|-----------|-----------------------------|
| <p>El Estado inca Organización de las formas de gobierno, de la sociedad y de la economía. Expansión territorial. Manifestaciones culturales.</p> <p>El absolutismo La centralización monárquica. El origen divino de la monarquía.</p> | | |

En este eje se abordan dimensiones de análisis del Estado como construcción histórica y social, y diferentes formas de ejercicio del poder político. Se parte de considerar casos históricos, es decir, contextos específicos para pensar los vínculos con el presente, las continuidades y cambios. Los contenidos de Historia ofrecen casos de estudio que muestran distintos modos de ejercicio del poder político y que guardan entre sí relaciones conceptuales, no necesariamente sincrónicas. Desde Geografía se centra el análisis en el Estado como unidad político-territorial y se analizan las relaciones entre los conceptos de *Nación* y *Estado*. Desde la Formación Ética y Ciudadana se retoman estas relaciones para abordar algunos problemas relativos a la democracia representativa. Se trabajan los casos de la democracia en la Grecia antigua y con el Imperio Inca y las Monarquías absolutas de los Estados modernos, identificando sus características particulares. Para ello, se seleccionaron recursos diversos orientados al análisis de texto, la observación de obras de arte y la lectura de esquemas, así como la visualización de una película animada.

Luego se presenta el caso de nuevos estados europeos surgidos a partir de la disolución de la ex-Yugoslavia. Por un lado, se analizarán los conflictos entre naciones que dieron lugar a la Guerra de los Balcanes durante la década de 1990; por otro, se analizarán los problemas sociales y políticos que presentan los países en la actualidad y que continúan reflejando diferencias históricas entre naciones. Además de observación de mapas, lectura de un texto y un artículo periodístico, se propone el fragmento de un video de divulgación donde explica el proceso histórico de conformación de Yugoslavia. La elección de este caso puede propiciar la discusión en torno al actual conflicto entre Ucrania y Rusia, retomando el enfrentamiento en el marco de la Guerra Fría durante la vigencia del orden mundial bipolar.

En la siguiente actividad, se analiza el sistema democrático en la actualidad a partir del sistema de escaños reservados que se implementa en diversos países para asegurar la representatividad y consulta de los pueblos originarios. Se propone la observación de un video corto que explica este sistema y luego la lectura de un artículo que recupera sintéticamente diferentes casos. Finalmente, se toma el caso argentino de la Ley de Cupo Femenino, como mecanismo que asegura la participación de mujeres en los cargos públicos electivos.

Sección 3. La democracia en la antigua Grecia

La palabra *democracia* la utilizamos en nuestra vida diaria, pero ¿quiénes fueron los primeros en usarla y cómo era la democracia en la antigua Grecia? Para poder entender esto, veamos primero cómo era la sociedad ateniense y cómo se organizaban las polis.

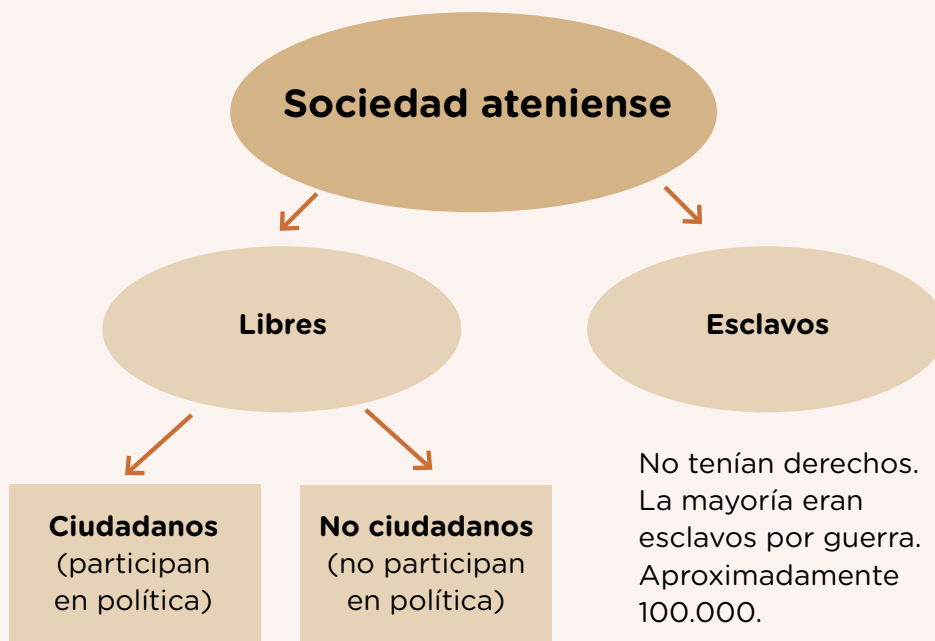


Actividades para estudiantes

Actividad 1: La sociedad ateniense

Miren el siguiente gráfico y contesten.

- ¿Qué dos grandes divisiones aparecen en la sociedad ateniense?
- En el grupo de los libres, ¿quiénes tienen derechos políticos y quiénes no?
- ¿Quiénes eran los menos privilegiados en esta sociedad y de dónde provenían?



Todos participan en la política y en la defensa de la polis (40.000).

Mujeres y niños/as (aproximadamente 120.000).
Metecos o extranjeros.
Hijos de extranjeros.
Pagan impuestos y pueden participar en la guerra (aproximadamente 40.000).
Habitantes de las colonias.

No tenían derechos.
La mayoría eran esclavos por guerra.
Aproximadamente 100.000.

Aproximaciones realizadas de la población para el año 431 a. C. Sinclair, R.K (1999) *Democracia y Participación en Atenas*. Alianza.

Actividad 2: La polis griega

Para comprender el concepto de *polis* usado para el mundo griego analicen las siguientes fuentes. Luego, realicen las actividades.

Estas comunidades eran pequeñas e independientes. Siguiendo el modelo residencial corriente de la región del Mediterráneo, contaban con un centro urbano, aunque no fueran más que un pueblo, donde residían muchos de los habitantes (en especial los poderosos). La plaza de la ciudad, un espacio abierto, estaba reservada; a sus lados se encontraban los principales edificios civiles y religiosos, pero se cuidaba de dejar libre su acceso, de modo que todo el pueblo pudiera congregarse cuando fuera necesario. En su acepción original, el *ágora* era un “lugar de reunión”, mucho antes de que empezaran a instalarse allí negocios y puestos. (...) En general, había también una *acrópolis*, o sea un punto elevado que sirvió como ciudadela para la defensa. La ciudad y el campo estaban concebidos en esencia como una unidad y no, como era corriente en las ciudades medievales, como dos elementos antagónicos.

Finley, M. (1987). *Grecia primitiva: La edad de Bronce y la Era Arcaica* (pp. 136-143). Eudeba.

Polis designa a una comunidad política, así como a un centro urbano que actúa como núcleo político de la polis. Entonces, es pertinente seguir utilizando la idea de ciudad-estado, porque *ciudad* denota claramente el espacio urbano como lugar donde funcionaban las instituciones y se realizaban las reuniones políticas, mientras que estado denota la organización política de una comunidad institucionalmente establecida. (...) Generalmente, se ha reconocido que los griegos no trazaban una distinción entre el plano del estado y el plano de la sociedad o, dicho de otro modo, esta separación era del todo ajena a su imaginario.

Gallego, J. (2017). *La polis griega: orígenes, estructuras, enfoques* (pág. 93). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- a. Teniendo en cuenta la explicación de Finley, realicen un diagrama de la distribución de los espacios de las comunidades griegas.
- b. ¿A qué se refiere la palabra *polis* cuando hablamos del mundo griego?

Actividad 3: La democracia ateniense

Analicen el siguiente discurso dado por Pericles, político de la polis de Atenas que vivió entre el 495 a. C. y el 429 a. C., y el texto del historiador Sinclair. Luego, respondan las preguntas.

Nuestra constitución se llama *democracia* porque el poder está en manos, no de una minoría, sino de todo el pueblo. Cuando se trata de dirimir conflictos privados, todos son iguales ante la ley; si se trata de que una persona compita contra otra por posiciones de responsabilidad pública, lo que cuenta no es la pertenencia a una determinada clase, sino la verdadera capacidad. A ninguno en tanto aliente dentro de sí entregarse al servicio del Estado, se le margina en la oscuridad política por su pobreza (...). Somos libres y tolerantes en nuestras vidas privadas, pero en lo que atañe a los asuntos públicos, nos ceñimos a la ley. Esto se debe a que la ley exige el más profundo de nuestros respetos. Obedecemos a los que colocamos en posiciones de autoridad y obedecemos las leyes mismas, sobre todo, aquellas que son para la protección de los oprimidos y aquellas leyes no escritas de las que se sabe que causa vergüenza violarlas... Aquí, cada individuo se interesa no solo por sus asuntos, sino también por los asuntos del Estado: incluso aquellos que están más ocupados con sus propios negocios están muy bien informados de la política general, esta es una peculiaridad nuestra; (...) Así, pues, considerando todo en conjunto, declaro que nuestra ciudad es un ejemplo para Grecia.

Spielvogel, J. (1988). "Tucídides, Historia de la Guerra del Peloponeso", en *Civilizaciones de Occidente* (3.a ed., p. 86). Thompson Editores.

El tercer rasgo característico señalado por Heródoto era la toma de decisiones por parte de la Asamblea del pueblo, esto es, por parte de la mayoría de los ciudadanos que asistían a la Asamblea. La Asamblea ateniense decidía sobre una amplia gama de asuntos, desde los más altos del Estado a los más insignificantes detalles administrativos. Estaba abierta a todos los varones adultos que fueran ciudadanos de nacimiento: el miembro de la Asamblea no necesitaba poseer una determinada propiedad, tal como ocurría en los estados oligárquicos. El *demos* (pueblo), encarnado en la Asamblea, era el único sujeto de la soberanía o el poder (*kratos*).

Sinclair, R. K. (1999). *Democracia y participación en Atenas*. Alianza.

- a. ¿Cuál es la característica más importante de la democracia en Atenas según Pericles?

- b. Vuelvan a mirar el diagrama de la [actividad 1](#). ¿A qué porcentaje de los habitantes se los puede considerar ciudadanos y a qué porcentaje, no?
- c. ¿Cómo se relacionan los ciudadanos atenienses con la ley? ¿Esta relación es igual para todos los ciudadanos? ¿Y para los que no son ciudadanos? ¿Te parece que es cierto lo que dice Pericles sobre que “todos son iguales ante la ley”?
- d. ¿Cuál es la actitud de un ciudadano con respecto a los asuntos del estado ateniense?
- e. ¿Quiénes asistían a la asamblea y qué decisiones se tomaban en esta? ¿Por qué les parece que a esto se lo llama *democracia directa*?
- f. Definan alguna similitud y alguna diferencia entre la democracia de los griegos y la democracia actual. Tengan en cuenta, por ejemplo, quiénes participan de las decisiones de gobierno y el mecanismo de discusión y de decisión. El artículo 22 de la Constitución Nacional te puede orientar para elaborar la respuesta.

Sección 4. Modos de ejercer el poder en el Imperio Inca, los modos de ejercicio de poder en los Estados modernos

Estuvimos analizando la democracia en la antigüedad y en la actualidad con sus variadas características, pero ¿qué otras formas de organización existieron en la historia? A continuación, analizaremos los casos del Imperio Inca y de las monarquías absolutas de los Estados modernos.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: La organización del Imperio Inca

Para conocer la organización del Imperio Inca durante los siglos XV y XVI en América, analicen los siguientes esquemas y anoten sus observaciones.

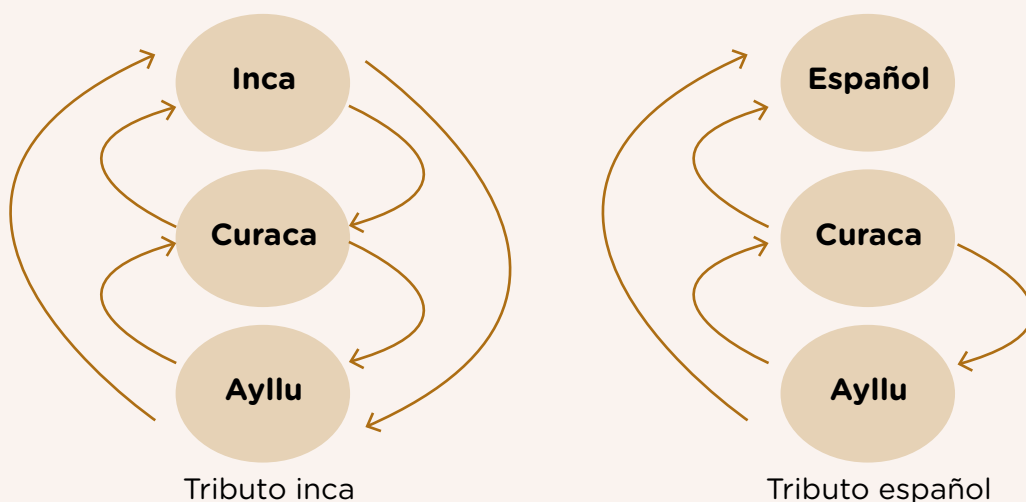


Figura en Wachtel, 1971.

- a. ¿Cuál es la diferencia entre un esquema y el otro?
- b. ¿Qué les parece que significa esta diferencia y a quién afecta?

Actividad 2: El ejercicio del poder en el Imperio Inca

El Imperio Inca o el Estado Imperial del Tahuantinsuyo gobernó entre 1438 hasta 1533, cuando fue conquistado, en vastas zonas de los actuales territorios de Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Chile y en ciertos momentos el sur de Colombia.

- a. Busquen en internet un video de la canción principal de la comedia animada *Las locuras del Emperador* (2000), mírenlo y resuelvan las actividades.
 - ¿Qué privilegios tiene el emperador?
 - ¿Por qué tiene ese poder?
 - Elijan una frase de la canción que les resulte significativa sobre el emperador.
 - Compartan con sus compañeros/as las impresiones de lo que vieron.
- b. Analicen las siguientes fuentes para comprender la sociedad y la organización del ejercicio del poder en el Imperio Inca. Luego, respondan las preguntas.

La sociedad inca se hallaba dividida en dos grandes grupos. El primer sector lo conformaban las familias de nobles. Los miembros de este grupo, a su vez, se dividían en dos subgrupos, los que se autodenominaban “incas”, descendientes de quienes habían conquistado y organizado el imperio, y los “curacas”, gobernantes independientes y sus descendientes, conquistados por los incas y admitidos también como nobles, pero de menor importancia. Estos sectores nobles se diferenciaban de los demás porque no tenían la obligación ni la necesidad de trabajar la tierra, labor que realizaban por ellos sus servidores.

Los “incas” podían tener más de una esposa. Vivían en palacios con muchas habitaciones, adornadas con lujos y patios centrales, en los que había fuentes para bañarse. (...) Las personas pertenecientes al sector de los “incas” se distinguían, también, por la ropa fina que usaban, confeccionada en lana de vicuña, tela que los campesinos tenían prohibido vestir. (...) En lo que respecta a su educación, los “incas” estudiaban con los “amautas” o sabios, que los preparaban para ser los futuros gobernantes, guerreros o sacerdotes del reino. El otro sector o grupo lo formaba la mayoría de la gente, miembros de los pueblos aliados o sometidos, quienes se encargaban de realizar todos los trabajos necesarios para el mantenimiento de sus propios pueblos y familias y de la totalidad del imperio.

¿Quiénes ejercían la autoridad? El jefe supremo o la autoridad máxima era el Sapa Inca, el inca único, considerado como un dios vivo, el “hijo del sol”. Para su

gobierno y administración, el inmenso territorio del Imperio inca, el Tahuantinsuyu, estaba dividido en cuatro regiones o “suyus” a partir de la capital: Cuzco.

[Los incas: un Estado heredero de culturas más antiguas](#) (pp. 19 a 21). Historia, 2.º año. Serie Profundización NES. Ministerio de Educación GCABA.

El tributo se integra en el sistema de reciprocidad: los campesinos cultivan la tierra del Inca a cambio del derecho de usar la tierra comunitaria; por lo mismo, como contraprestación por el derecho a disponer de la lana (o algodón) de la comunidad, trabajan la lana del Inca. Por otra parte, estos deberes no resultan solamente de las concepciones acerca de la propiedad universal del Inca; este, hijo del sol, transmite también a sus sujetos una protección divina, asegura el orden de la sociedad y ofrece favores y recompensas. En especial, la generosidad del Inca asegura el mantenimiento de los campesinos viejos y enfermos, incapaces para el trabajo. En tiempos de hambre redistribuyen a las comunidades las reservas de sus graneros. Los campesinos tienen, así, el sentimiento de participar en el consumo de los productos que entregan a título de tributo. El curaca desempeña a escala reducida un papel análogo. De hecho, las obligaciones frente al Inca parecen una extensión de las obligaciones frente al Curaca, como si el Imperio se hubiese constituido calcando sus instituciones sobre las instituciones preexistentes.

Wachtel, N. (1976) *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)* (p. 110). Alianza.

- ¿En qué dos grandes grupos se dividía la sociedad Inca y qué características tiene cada uno?
- ¿Quién era el Sapa Inca y por qué tenía el poder?
- ¿Qué es el sistema de reciprocidad y cómo funciona?



Actividad para seguir aprendiendo

- a. Volviendo sobre el fragmento de *Las locuras del emperador*, ¿en qué aspectos te parece que se inspiraron los escritores de la película y qué aspectos te parece que no fueron tomados en cuenta?
- b. Vuelvan al esquema de Wachtel que está encabezado por el Inca y explíquenlo con sus palabras en una breve redacción. Tengan en cuenta la fuente analizada.
- c. Teniendo en cuenta ese esquema del poder inca, ¿piensan que el Inca tiene todo el poder en el imperio? ¿Su poder tiene algún límite? ¿Tiene obligaciones hacia alguien? ¿Hay otros funcionarios que tomen decisiones?

- d. ¿Las decisiones del Inca podían cuestionarse o discutirse? ¿Existen mecanismos para que los campesinos participen en la toma de decisiones, expresen su disconformidad o hagan peticiones?

Actividad 3: Las monarquías absolutas

Las monarquías absolutas predominaron durante los siglos XVII y XVIII en Europa y sus colonias. Lean la siguiente descripción de un día en la vida de Luis XIV, analicen la pintura *Recepción del Gran Condé por Luis XIV. Versalles, 1674* de Jean-Léon Gérôme y las palabras Jean Bodin (1529-1596), filósofo que, en su tiempo, legitimó la idea de un poder absoluto. Luego, escriban una breve redacción en la que expliquen con sus palabras qué poder tenía el rey y quién se lo daba.

Apenas despertar, Luis XIV ya estaba en plena exhibición. (...) La jornada de Luis XIV empezaba a las ocho de la mañana, cuando el primer *valet de chambre* saltaba de su camastro al lado del lecho monárquico para despertar a su amo y llamar a los doctores para que atendieran al rey y a los masajistas para que le proporcionaran un masaje vigorizante. Con su bata y su peluca de dormir, el rey permitía que algunos nobles, miembros de la familia, clero y ministros le observaran tomar su desayuno de pan y vino. Ante ese enjambre de testigos, el rey empezaba a vestirse. Los sirvientes y cortesanos favoritos le presentaban sus ropas de acuerdo con una rígida etiqueta: mientras el primer *valet de chambre* ayudaba al rey a meterse la manga derecha de su camisa, el primer *valet de garde-robe* le ayudaba con la izquierda. Y así seguían con las calzas de terciopelo, la chaqueta de brocado, los calcetines de seda, los zapatos con hebillas de oro, la peluca y el sombrero emplumado, hasta que, tras aceptar su pañuelo de encaje, Luis estaba listo para enfrentarse al día. La retirada por la noche del rey proporcionaba otra oportunidad de ascender a un cortesano ambicioso: sostener una vela mientras Luis se desvestía para irse a la cama era uno de los más altos honores concedidos en Versalles.

Bennassar, M.; Jacquart, J.; Lebrun, F.; Denis, M. y Blayau, N. (1980). *Historia moderna*. Akal.



*Recepción del Gran Condé por Luis XIV. Versalles, 1674,
de Jean-Léon Gérôme.*

Dado que, después de Dios, nada hay mayor sobre la tierra que los príncipes soberanos, instituidos por Él como sus lugartenientes para mandar a los demás hombres, es preciso prestar atención a su condición para, así, respetar y reverenciar a su majestad con la sumisión debida, y pensar y hablar de ellos dignamente, ya que quien menosprecia a su príncipe soberano menosprecia a Dios, del cual es su imagen sobre la tierra.

Bodin, J. (1992). *Los seis libros de la República* (p. 145). Tecnos.

Sección 5. Los Estados como unidades político-territoriales. Democracia en los Balcanes

Los Estados son unidades político-territoriales construidas históricamente. El fin de la Guerra Fría significó el comienzo de grandes cambios en la división política del mundo. Les proponemos trabajar con las transformaciones territoriales a partir de la disolución de la ex-Yugoslavia y los procesos de organización política y social de los nuevos Estados.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Los nuevos países de la ex-Yugoslavia

- a. Lean el texto “Transformaciones territoriales tras el fin de la Guerra Fría: los nuevos países” en las páginas 31 y 32 de [Transformaciones territoriales en el espacio mundial](#) y observen el mapa “Los nuevos países de la ex Yugoslavia” que aparece allí. Respondan las siguientes preguntas.
- ¿Qué ocurrió en el territorio de la ex-Yugoslavia tras finalizar la Guerra Fría?
 - ¿Qué grupos se enfrentaron en la denominada guerra de los Balcanes?
 - ¿Qué Estado no es reconocido internacionalmente en la actualidad?
- b. Lean el recuadro “Los Estados nacionales” en la página 23 de [Transformaciones territoriales en el espacio mundial](#) y definan los conceptos de *Estado* y *Nación*.

Actividad 2: Problemáticas en los Balcanes

Lean el artículo periodístico “Las grandes grietas que existen en los Balcanes 30 años después de la guerra” que describe algunas problemáticas sociales, económicas y políticas que actualmente atraviesan los nuevos países de los Balcanes. Luego, siguiendo esta clasificación, completen el cuadro.

Las grandes grietas que existen en los Balcanes 30 años después de la guerra

30 años después del inicio de las guerras con las que colapsaría Yugoslavia, la de los Balcanes occidentales sigue siendo una de las regiones europeas en las que se concentran importantes tensiones políticas y económicas.

Aunque hay notables diferencias entre ellas, las repúblicas que resultaron de la disolución del país —Bosnia y Herzegovina, Croacia, Eslovenia, Macedonia del Norte, Montenegro y Serbia, más Kosovo, que no tiene un reconocimiento pleno— conviven hoy con una economía renqueante y altas tasas de desempleo juvenil, y con importantes retos políticos y de democratización. Probablemente uno de los mayores problemas sin resolver en la región es el estatus de Kosovo, que en 2008 declaró unilateralmente su independencia de Serbia y actualmente cuenta con un reconocimiento internacional limitado. El otro es Bosnia y Herzegovina. La exrepública yugoslava, en la que conviven tres nacionalidades y dos entidades políticas, está sumida en una situación de bloqueo político total.

UNA ECONOMÍA EN PROBLEMAS

El primer problema para la mayoría de las repúblicas que un día formaron Yugoslavia es la economía. “Aparte de Eslovenia y, en parte, de Croacia —ambas



en la Unión Europea—, otros están notablemente rezagados, incluso en comparación con los estándares de 1991”, le explica a BBC Mundo Aleksandar Miladinovic, periodista del Servicio Serbio de la BBC.

Son economías pequeñas que, como en el caso de Montenegro, tienen una enorme deuda pública —que equivale al 108% de su PIB—, incapaces de generar empleo, algo especialmente notorio en el caso de la población más joven. Las tasas de desempleo juvenil de los países de esta región son algunas de las peores del mundo: el 46,5% en Montenegro, el 43% en Macedonia del Norte y el 40% en Bosnia y Herzegovina. (...) Y es que uno de los principales problemas a los que se enfrentan hoy los Balcanes occidentales es la emigración masiva. “Es una región en proceso de despoblación”, le dice a BBC Mundo Ruth Ferrero Turrión, quien dirige un programa de estudios sobre “Nuevos escenarios en los Balcanes” en la Universidad Complutense de Madrid.

EL RETO DEMOCRÁTICO

Los países de la antigua Yugoslavia tienen aún un importante reto político por resolver: completar el proceso de institucionalización democrática. Ferrero alerta de derivas autocráticas o propias de las democracias iliberales —forma híbrida de gobierno en la que se respetan ciertas prácticas de la actividad democrática como el sufragio, pero se vulnera el Estado de derecho— en varios de estos países, incluso los que son miembros de la UE.

“Vemos, por ejemplo, en Eslovenia (...) la figura del primer ministro Janez Jansa, que se está alineando con otros políticos europeos como puede ser (el primer ministro húngaro) Viktor Orban”. (...) Jansa es el líder del antiinmigrante Partido Demócrata Esloveno (SDS) y, al igual que su vecino Orban, promueve la construcción de vallas fronterizas para mantener alejados a los migrantes.

Por su parte, (...) Aleksandar Vucic domina la vida política de Serbia prácticamente sin oposición. Sus críticos, dentro y fuera del país, lo acusan de ser un dirigente autoritario y de estrangular la joven democracia serbia. En el caso de Montenegro, Milo Djukanovic lleva 30 años dominando la política del país, sirviendo desde 1991 varias veces como primer ministro y presidente, cargo que actualmente ocupa.

EL RECONOCIMIENTO DE KOSOVO

Después de la disolución de la antigua Yugoslavia en 1992, Serbia respondió a la presión separatista de Kosovo lanzando una brutal represión contra la población albanesa del territorio, que solo terminó con la intervención militar de la OTAN en 1999.

Hasta 2008 la provincia fue administrada por la ONU. Ese año, Kosovo declaró unilateralmente su independencia de Serbia. Es reconocido por Estados Unidos y varios países de la Unión Europea, pero Serbia, respaldada por su aliado Rusia, se niega a hacerlo, al igual que la mayoría de los serbios que viven dentro de Kosovo.

BOSNIA Y HERZEGOVINA

En muchos sentidos, Bosnia y Herzegovina aún se sigue recuperando de una guerra que la devastó entre 1992 y 1995 y que acompañó a la desintegración de Yugoslavia. En este territorio se vivieron los episodios más dramáticos del conflicto: el asedio a Sarajevo, que duró dos años, y el genocidio de Srebrenica, donde los serbiobosnios asesinaron a alrededor de 8.000 bosnios musulmanes. En Bosnia y Herzegovina existen tres nacionalidades: bosnios, croatas y serbios. Si bien hoy en día no existen prácticamente tensiones étnicas, la realidad es que tampoco hay convivencia como tal, dado que no viven de manera conjunta los distintos colectivos.

Los Acuerdos de Dayton que pusieron fin a la contienda dividieron a Bosnia y Herzegovina en dos entidades políticas: por un lado, la Federación de Bosnia y Herzegovina, de mayoría bosnio-croata, y, por el otro, la República Srpska, de mayoría serbia. Cada una tiene su propio presidente, gobierno, parlamento, policía y órganos propios. A la cabeza de estas entidades se encuentra un gobierno central de Bosnia y una presidencia rotatoria.

Las negociaciones para enmendar la constitución existente, establecida por Dayton con el fin de fortalecer las instituciones y transformar el país en una democracia parlamentaria no étnica, hasta ahora no han logrado grandes avances, debido a los vetos entre las partes. Y ese es uno de los principales retos para toda la región: una verdadera reconciliación.

Adaptado de Pichel, Mar (28 de junio 2021). [“Las grandes grietas que existen en los Balcanes 30 años después de la guerra”](#). *BBC News Mundo*.

| Problemáticas | Características | Países afectados |
|---------------|-----------------|------------------|
| Sociales | | |
| Económicas | | |
| Políticas | | |

- a. En relación con las problemáticas políticas señaladas en el artículo periodístico, ¿cuáles son las que implican una amenaza a la democracia de los países balcánicos?



Actividad para seguir aprendiendo

Observen el video [Cómo y por qué se desintegró Yugoslavia](#), de BBC Mundo entre los minutos 1:15 y 3:45. ¿Qué procesos históricos contribuyeron a la conformación de este Estado?

Sección 6. La democracia hoy y sus características. La participación política y la ampliación de derechos



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Escaños reservados

En la actualidad, el tipo de democracia que se practica en el mundo es la indirecta, a diferencia de la democracia directa que se practicaba en Grecia. Ello significa que las personas participan de la toma de decisiones políticas a través de representantes elegidos mediante el sufragio. El problema que vamos a trabajar en esta actividad es cómo asegurar que todos los grupos de una sociedad están representados cuando se trata de Estados que albergan naciones distintas.

Uno de los mecanismos para lograr una mejor representación es establecer escaños o lugares reservados.

Les proponemos observar el video [PROCESO CONSTITUYENTE EN LENGUA DE SEÑAS - ¿Qué son los escaños reservados?](#) para comprender de qué se trata. Luego, intercambien en grupos acerca de lo que aprendieron de este mecanismo, y si les parece una buena estrategia.

Actividad 2

Lean el siguiente texto en pequeños grupos. Dividan la tarea asignando a los grupos el estudio de: a) Nueva Zelanda, b) Bolivia, c) Resto de América, d) África y Asia.

Mecanismos constitucionales para posibilitar la representación, la participación y la consulta de los pueblos indígenas

A fin de cumplir los principios de autodeterminación de los pueblos indígenas, es preciso contar con mecanismos institucionales que verdaderamente permitan a dichos pueblos participar, ser representados y ser consultados en la toma

de las decisiones políticas del Estado que les conciernen. En las siguientes secciones se examinan ejemplos comparativos de estructuras constitucionales e institucionales que facilitan el logro de esos objetivos.

ESCAÑOS RESERVADOS PARA REPRESENTANTES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LOS ÓRGANOS LEGISLATIVOS

Algunos países garantizan la representación indígena en sus órganos legislativos por medio de la reserva de escaños legislativos para los pueblos indígenas. Cabe señalar que se registran diferencias notables entre diversos países en lo que respecta a la aplicación de esta práctica. A continuación, se analizan algunos ejemplos que podrían contribuir a generar nuevas ideas.

Nueva Zelanda. Las personas maoríes constituyen alrededor de un 16,7 por ciento de la población de Nueva Zelanda. El sistema parlamentario unicameral del país reserva escaños para representantes del pueblo maorí desde 1867. La población maorí era mayoritaria en la década de 1860, por lo que limitar su representación electoral a tan solo cuatro escaños reservados permitió restringir su poder (Ley de Representación Maorí de 1867) mientras que los europeos ocupaban 72 escaños. El número de escaños reservados a las personas maoríes pasó de 4 a 5 en 1996, y luego a 7 en 2002. Además de los escaños reservados, en la actualidad también se ha incrementado el número de representantes maoríes en los escaños generales, y la creación del Partido Maorí ha contribuido a reforzar los intereses de este grupo de la población. Hoy en día hay 7 escaños reservados para personas maoríes de un total de 120 escaños, un escaño por cada uno de los siete distritos electorales maoríes. Todas las personas maoríes pueden elegir si desean votar en el censo maorí o en el censo general. Aunque las personas maoríes son las únicas que votan en la elección de los escaños maoríes, desde 1967 no se exige que los candidatos o las candidatas que se postulan para ocupar dichos escaños sean de ascendencia maorí.

Bolivia. Los pueblos indígenas representan en torno al 40 por ciento de la población de Bolivia. Este país cuenta con escaños reservados para personas indígenas desde 2009, año en que se estableció la Constitución del Estado Plurinacional de ese país. En el capítulo IV de la Constitución boliviana se describen los “Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos”, que incluyen los derechos a la participación política. En la práctica no se logró una participación proporcional de los pueblos indígenas. Los defensores de los pueblos indígenas abogaban por reservar para dichos pueblos un total de 18 escaños, pero el Régimen Electoral Transitorio de 2009 estableció siete “Circunscripciones Especiales Indígena Originario Campesinas” en las tierras bajas de Bolivia. De esta forma, 7 escaños de los 130 de la Cámara de Diputados quedaron reservados para los pueblos indígenas. Se espera que esos 7 diputados indígenas representen a 41 naciones indígenas. En un artículo pu-

blicado recientemente, un experto en la materia lo explicó de esta forma: aunque en las primeras propuestas de borrador el 42 por ciento de los diputados de una nueva Asamblea Plurinacional debían ser elegidos directamente como representantes indígenas, ese porcentaje se redujo al 13,8 por ciento de los diputados durante el proceso de negociación posterior y finalmente se fijó en un 5,4 por ciento. La ley electoral definitiva de 2010 restringió la participación a los grupos minoritarios de las tierras bajas, fijó límites departamentales, exigió el registro de los grupos como organización política y limitó el uso del derecho consuetudinario a la elección de candidatas y candidatos, por lo que el proceso electoral en sí no sufrió cambio alguno. Los escaños reservados no satisficieron las aspiraciones indígenas de establecer un acuerdo de reparto del poder entre las naciones constituyentes.

Otros países de América Latina también garantizan la representación de los pueblos indígenas en sus respectivos órganos legislativos. Por ejemplo, los pueblos indígenas representan alrededor del 3,4 por ciento de la población colombiana y la Constitución de Colombia de 1991 exige que 2 de los 102 escaños del Senado sean “elegidos en circunscripción nacional especial por comunidades indígenas”. También afirma que la ley podrá establecer una circunscripción especial para asegurar la participación de los pueblos indígenas en la Cámara de Representantes (art. 176), que comprende un total de 172 escaños. En Venezuela los pueblos indígenas constituyen alrededor del 2,8 por ciento de la población. La Constitución de 1999 establece que “Los pueblos nativos tienen derecho a la participación política” y que “El Estado garantizará la representación indígena en la Asamblea Nacional y en los cuerpos deliberantes de las entidades federales y locales con población indígena, conforme a la ley” (art. 125). La Asamblea Nacional de Venezuela es unicameral y cuenta con 277 escaños, 3 de ellos reservados para los pueblos indígenas en representación de las tres circunscripciones definidas por el reglamento del Consejo Nacional Electoral. Las personas que se presentan como candidatas deben ser venezolanas, indígenas y mayores de 21 años, y deben hablar su idioma indígena. También deben: (a) haber ocupado un puesto de autoridad tradicional en sus respectivas comunidades; (b) ser conocidas por su trayectoria en la lucha por el reconocimiento de su identidad cultural, o (c) haber llevado a cabo acciones en beneficio de los pueblos y las comunidades indígenas durante un mínimo de tres años. México no cuenta con escaños reservados para personas indígenas, pero desde 2017 los partidos políticos de ese país deben designar candidatos y candidatas indígenas para las elecciones nacionales en los 13 distritos electorales (de un total de 500) en los cuales la población indígena es superior al 60 por ciento. No obstante, los pueblos indígenas de México siguen sin gozar de una representación adecuada y se están realizando acciones para incrementar el número de distritos que deben nombrar a candidatos o candidatas indígenas.

En África es posible hallar ejemplos de sistemas constitucionales que garantizan la representación política de líderes tradicionales. A este respecto cabe aclarar que en los países africanos los líderes tradicionales no provienen únicamente de las comunidades indígenas. En cambio, allí el término suele referirse de forma más amplia al liderazgo tradicional no occidental presente en los entornos rurales, aunque en cierta medida los conceptos tradicional e indígena puedan superponerse. La Constitución de Uganda de 1995 exige que su Asamblea Regional incluya a representantes de los intereses culturales indígenas en las zonas donde exista un líder tradicional o cultural. Dicho líder debe nombrar a los mencionados representantes, quienes no deben exceder un 15 por ciento de los miembros de la Asamblea Regional. La Constitución de Zimbabwe de 2013 reserva 16 de los 80 escaños del Senado para los jefes o las jefas tradicionales, que serán elegidos por la asamblea provincial de jefes de cada una de las provincias, que no son las provincias metropolitanas en que se divide Zimbabwe. Como se verá más adelante, también garantiza la representación del Presidente y del Vicepresidente del Consejo Nacional de Jefes en el Senado. El capítulo 15 de la Constitución detalla las funciones de los líderes tradicionales y les prohíbe participar en la política partidista. No obstante, como señala un experto en la materia, en la práctica los líderes tradicionales se convierten en políticos en el momento en que son nombrados Senadores-Jefes, lo que ocasiona exigencias jurídicas conflictivas.

En Asia, la Constitución de la India garantiza escaños reservados para las tribus reconocidas en el anexo 5 del texto constitucional, tanto en la Cámara Baja del Poder Legislativo nacional como en las Asambleas Legislativas estatales. Estas disposiciones, de duración limitada, debían expirar en 2020 pero se prorrogaron por otros 10 años. El número de escaños reservados es proporcional a la población. A las tribus reconocidas en el anexo 5 de la Constitución, que constituyen aproximadamente un 8,6 por ciento de la población de India, se les asignan 47 escaños reservados de los 543 escaños de la Cámara Baja. En Asia otros ejemplos los constituyen, en Filipinas, la Ley Orgánica de Bangsamoro de 2018, que de los 80 escaños de su Parlamento reserva dos para los pueblos indígenas no moros, y la Constitución de Nepal de 2015, que garantiza la representación proporcional de todos los grupos, incluidos los pueblos indígenas.

Adaptado de: Morris, Shireen (2021). [*Mecanismos constitucionales para posibilitar la representación, la participación y la consulta de los pueblos indígenas*](#). IDEA Internacional.

- a. Completen un cuadro como el siguiente con la información que aporte cada grupo.

| | Proporción de pueblos originarios sobre el total de la población | Escaños totales y escaños reservados | ¿Opinan que los pueblos están debidamente representados? |
|------------------|--|--------------------------------------|--|
| Nueva Zelanda | | | |
| Bolivia | | | |
| Resto de América | | | |
| África y Asia | | | |

- b. Debate. Con la guía del docente, debatan sobre la necesidad o posibilidad de que esta medida pueda tomarse en nuestro país. Tengan en cuenta el art. 22 de la Constitución Nacional.

Actividad para seguir aprendiendo

La Ley de Cupo Femenino es una acción positiva que proporcionó en la Argentina a las mujeres posibilidades reales de participación, garantizando pisos mínimos de representación en los cargos públicos electivos. Esta norma buscó superar los obstáculos que impedían la igualdad en el acceso a los derechos de las mujeres, reconocida por las leyes, tratados internacionales y por la Constitución. Actualmente y a partir de las elecciones de 2019, las mujeres deben representar un 50% de las candidaturas a cargos electivos.

- a. Lean la noticia “A partir de 2019, el 50% de las candidaturas deberán ser para mujeres” de las páginas 34 y 35 de [Los derechos como producto de luchas y demandas a lo largo de la historia: los derechos políticos de las mujeres](#), y observen el cuadro de la página 27 de ese mismo material. Luego, respondan: ¿Cuál es la importancia de las leyes en un sistema democrático? ¿Qué rol cumplen?

Actividad de integración eje 2, secciones 3, 4, 5 y 6

Las formas de gobierno y el modo de ejercer el poder en las sociedades han variado a lo largo de la historia, en este eje analizamos la democracia ateniense, algunos desafíos de las democracias en la actualidad, las monarquías absolutistas y la conformación de los Estados modernos y la forma de organización política durante el imperio Inca, cuatro formas de gobierno en distintas épocas y sociedades. Realicen las siguientes actividades que les permitirán analizar los puntos centrales de cada una.

- a. Vuelvan a la [actividad 1: La organización del Imperio Inca](#) y miren detenidamente el esquema de Wachtel. ¿Cuál es la diferencia que hay entre cada uno de los esquemas? ¿Fue lo mismo vivir bajo el gobierno de los incas que bajo el gobierno de la monarquía absoluta española? Justifiquen la respuesta.

- b. Realicen un esquema que represente la democracia actual y la democracia en la antigua Grecia. ¿Qué elementos tendrían en cuenta para diferenciarlas? ¿Cuáles serían los elementos comunes en cada esquema?
- c. En cada uno de los esquemas incorporen:
 - tiempo y espacio de la sociedad que están graficando,
 - dos frases esclarecedoras que ayuden a entender los esquemas.
- d. Vuelvan a repasar las etapas del surgimiento de los nuevos estados tras la disolución de la ex-Yugoslavia. ¿Qué problemas enfrentan estos países en la actualidad vinculados a las formas de gobierno?
- e. Retomando la pregunta anterior acerca de los desafíos que representa la democracia en la actualidad, reflexionen acerca de la importancia de lograr una representación que incluya a las identidades nacionales y a otras identidades como las de género.

Eje 3. La igualdad y las desigualdades

Orientaciones para docentes

En esta sección se abordará con los/as estudiantes el proceso de colonización en América y su impacto en la población, la construcción de la idea de raza y las formas de valorización de recursos.

- Sección 7: La llegada de los españoles a América: resistencias, encuentros y transculturación, racismo, etnocentrismo.
- Sección 8: La colonia: migraciones forzosas, puesta en valor de recursos y economía extractiva.

Contenidos por espacio curricular:

| Historia | Geografía | Formación Ética y Ciudadana |
|--|--|--|
| <p>El proceso de colonización en América La llegada de los españoles a América. Distintas perspectivas de la conquista de América.</p> <p>El sistema colonial en la organización política, económica y social Mestizaje social, político, económico y cultural en América. El papel de la Iglesia en América.</p> <p>El absolutismo El mercantilismo.</p> | <p>La diversidad ambiental y la valorización de los recursos naturales El asentamiento de la población, la puesta en valor de los recursos naturales y la construcción histórica de los ambientes.</p> <p>Problemáticas ambientales a escala local, regional y mundial Problemáticas ambientales vinculadas al manejo de los recursos naturales.</p> | <p>La convivencia entre grupos y culturas diferentes Etnocentrismo, racismo y xenofobia. De la tolerancia a la convivencia. La discriminación y los prejuicios y los estereotipos que le dan origen. Tipos de discriminación.</p> |

Este eje comienza con el análisis de una obra de Diego Rivera titulada *Explotación de México por los conquistadores españoles*. Es importante detenerse en todos los aspectos de la obra, comenzando por el título, el autor, la época en la que se elaboró, además de los aspectos pictóricos. Considerando estos aspectos, los/as estudiantes podrán comenzar a apreciar la imagen como una fuente histórica central, que aporta datos relevantes para conocer el pasado.

Para comprender mejor el sistema administrativo español puede ser útil trabajar en conjunto el mapa histórico con las fuentes. Leer la fuente detenidamente e identificar cada uno de los lugares en el mapa, por ejemplo, las ciudades mineras, las zonas subsidiarias, las capitales, las principales ciudades que permitían la unión de los virreinos con los puestos habilitados para el comercio debido al monopolio imperante, ayuda a situarse espacialmente y comprender las dimensiones del Imperio Español y las dificultades que su administración conllevaba.

Es importante recuperar los conceptos analizados sobre el Imperio Inca y volver a pensar sobre el esquema de Wachtel y la reciprocidad como base de las relaciones en el ayllu. ¿Qué cambia a partir de la conquista y la colonia? En el mundo dominado por los españoles, el sistema de reciprocidad solo queda suscrito a la comunidad. La dominación española provoca una transferencia de bienes en sentido único: de los indios a los españoles sin contrapartida. Al analizar el trabajo obligatorio en las minas se puede pensar en quién se encargaba de cuidar a los mitayos, qué sucedía al alejarse tanto de la comunidad con sus tierras y quién cuidaba a los ancianos y enfermos en la comunidad al no estar el sistema de reciprocidad inca.

La comprensión de las diversas formas que asumió la conquista y colonización española de América pone en juego contenidos vinculados a la puesta en valor de ambientes y recursos en el marco de determinados modelos económicos, así como las problemáticas socioambientales generadas por una economía extractiva. Para trabajar estos temas, se abordará la organización del modelo económico extractivo instalado por los conquistadores, a partir del caso de la explotación de metales en el Cerro Rico, Potosí, Bolivia.

Los casos analizados permiten abordar la discriminación y el racismo a partir del recurso a la Historia y el trabajo sobre la complejidad de sus consecuencias y expresiones en la organización social. Desde los contenidos de Formación Ética y Ciudadana, estos contenidos aportan a la comprensión de la discriminación y el racismo como fenómenos actuales, y en las actividades se promueve que los/as estudiantes reconozcan estas situaciones y las desnaturalicen, analizando fuentes de información actualizadas. La idea de raza como base conceptual del racismo se pone en discusión a partir del contexto de su formulación, vinculado con la experiencia histórica concreta de América. El análisis de fuentes académicas permite que los/as estudiantes incorporen elementos conceptuales al análisis de las situaciones reconocibles.

Sección 7. La llegada de los españoles a América: resistencias, encuentros y transculturación, racismo, etnocentrismo



Actividades para estudiantes

Actividad 1: La llegada de los españoles a América

Para analizar este tema, les proponemos observar el siguiente mural del artista plástico Diego Rivera titulado *Explotación de México por los conquistadores españoles*. Mírenlo detenidamente y describan qué ven y qué nos quiere decir el autor sobre la relación entre los españoles y los pueblos originarios de América. Las imágenes son una fuente del conocimiento histórico. Tengan en cuenta las siguientes sugerencias para la observación.

- Averigüen quién es el autor y cuándo la realizó. Investiguen en qué contexto produjo su obra para entender la información que ofrece.
- Analicen el título de la obra. ¿Qué pretende comunicar? ¿Por qué habrá elegido esas palabras?
- Describan la imagen, identifiquen los planos, los elementos, las actividades que realizan los personajes que aparecen en ella, sus expresiones, la vestimenta y elementos que llevan.



Explotación de México por los conquistadores españoles, de Diego Rivera.

Actividad 2: La dominación española

No pasaron muchas décadas desde la llegada de Colón a las islas del Caribe en el año 1492 hasta la caída del Imperio Inca en 1532. ¿Cómo en esos años cientos de españoles que venían de otro continente pudieron dominar a dos grandes imperios de América, el Inca y el Azteca, y a muchos de los pueblos de la zona? Para poder entender esto lean la siguiente fuente del historiador Yuval Harari. Luego, enumeren las principales razones del impacto que sufrieron los pueblos originarios al ser conquistados por los españoles. ¿Por qué te parece que lo compara con una invasión extraterrestre?

La llegada de los españoles fue el equivalente de una invasión extraterrestre procedente del espacio exterior. Los aztecas estaban convencidos de que conocían el mundo entero y de que gobernaban la mayor parte del mismo. Para ellos era inimaginable que fuera de sus dominios pudiera existir gente como los españoles. (...)

Los aztecas no supieron cómo reaccionar. Tenían dificultad en decidir qué eran esos extranjeros. A diferencia de todos los humanos conocidos, los extraños tenían la piel blanca. También tenían mucho pelo facial. Algunos tenían el cabello color del Sol. Hedían de una manera horrible. (La higiene de los nativos era mucho mejor que la de los españoles. Cuando los españoles llegaron a México por primera vez, se les asignaron nativos portadores de incienso para acompañarlos a dondequiera que fueran. Los españoles pensaron que se trataba de una marca de honor divino. Ahora sabemos, por fuente de los nativos, que encontraban insoportable el olor de los recién llegados).

La cultura material de los extranjeros era incluso más desconcertante. Habían llegado en barcos gigantes, que los aztecas no habían imaginado nunca, y mucho menos visto. Cabalgaban sobre animales enormes y terribles, rápidos como el viento. Podían producir rayos y truenos que salían de palos de reluciente metal. (...)

Algunos aztecas pensaban que debían ser dioses. Otros aducían que eran demonios, o los fantasmas de los muertos, o poderosos magos. En lugar de concentrar todas las fuerzas disponibles y aniquilar a los españoles, los aztecas deliberaron, perdieron el tiempo y negociaron. No veían una razón para apresurarse. Después de todo, Cortés no tenía más de 550 españoles con él. ¿Qué podían hacer 550 hombres contra un imperio de millones? (...)

[Cortés] convenció a muchos de los pueblos tributarios [que pagaban a los Aztecas] del imperio para que se unieran a él contra la élite azteca gobernante. Y los pueblos tributarios cometieron un terrible error de cálculo. Odiaban a los aztecas, pero no sabían nada de España o del genocidio caribeño. Supusieron que

con la ayuda de los españoles podían liberarse del yugo Azteca. Nunca se les ocurrió la idea de que los españoles acabarían sojuzgándolos. (...) Los pueblos rebeldes proporcionaron a Cortés un ejército de decenas de miles de soldados locales, y con su ayuda Cortés accedió a Tenochtitlan y conquistó la ciudad.

Harari, Y. (2018). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad* (pp. 323-326). Debate.

Actividad 3: La construcción del “otro”

Lean los siguientes relatos. Luego, respondan las preguntas.

Por todas partes vienen envueltos sus cuerpos, solamente aparecen sus caras. Son blancas, como si fueran de cal. Tienen el cabello amarillo, aunque algunos lo tienen negro. Larga su barba es, también amarilla; el bigote también tienen amarillo... Los soportan en sus lomos sus venados. Tan altos están como los techos....

Tomado del relato de los embajadores que Moctezuma envió a Cortés.

Ellos todo tomaban y daban de buena voluntad, me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos y todos los que yo vi eran jóvenes... de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras, los cabellos gruesos casi como sedas de cola de caballos y cortos... Ellos son del color de los canarios [de las Islas Canarias] ni negros ni blancos. Se pintan las caras y todo el cuerpo. Ellos no tienen armas ni las conocen, porque les mostré espadas y las tomaban por el filo y se cortaban por ignorancia. No tienen hierro, sus lanzas son unas varas sin hierro. Algunas de ellas tienen en la punta un diente de pez... Yo vi que algunos tenían señales de heridas en sus cuerpos. Pregunté qué era aquello. Ellos me mostraron cómo allí venía gente de otras islas que estaban cerca y ellos se defendían. Y yo creí y creo que vienen a tomarlos como esclavos porque ellos son muy buenos servidores y de buen ingenio. Y creo que fácilmente se harían cristianos porque me pareció que no tienen ninguna religión.

Descripción de los indígenas de la isla Guanahaní escrita por Cristóbal Colón en su Diario.

Extraídos de [12 de octubre. Abriendo sentidos](#) (2009).
Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

- ¿Qué información brindan estos relatos sobre las miradas de unos y de otros?
- ¿Qué aspectos les parecen novedosos a cada uno?
- ¿Qué ideas aparecen en el relato de Colón que no aparecen en el relato de los embajadores de Moctezuma?

- d. ¿Qué diferencias relatan desde la perspectiva de cada uno de los relatos?
- e. ¿Qué tipo de diferencias son: culturales, físicas o de aspecto?

Actividad 4: Racismo y discriminación

Lean la siguiente entrevista y luego resuelvan las actividades.

Significado y uso de la palabra raza: consideraciones de una especialista

Inés Baffi es investigadora y se especializa en antropología biológica. Trabaja con restos óseos de aborígenes prehispánicos del actual territorio argentino en el Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti”.

Entrevistadora: Inés, ¿nos podrás explicar a qué se denomina *razas humanas*?

Inés: La idea de raza humana proviene de la idea de raza animal o vegetal. Alrededor de 1750, cuando Linneo fue construyendo su clasificación de los seres, ubica al *homo sapiens* dentro de los animales, y clasifica la diversidad de los humanos que se conocían en ese momento en distintas razas según su aspecto. Linneo también vinculó las razas con características psicológicas comunes. Por ejemplo, decía que los blancos eran emprendedores, los asiáticos o amarillos eran indolentes. Además, para Linneo, los locos integraban una raza aparte.

Entrevistadora: ¿Recién entonces surge la idea de raza?

Inés: La idea de raza en realidad viene de mucho antes. Pero Linneo es quien le da un estatus científico a la idea y a los términos.

Entrevistadora: ¿Por qué surge esta idea?

Inés: Los seres humanos necesitamos ordenar nuestro mundo para poder entenderlo y movernos en él. Por ejemplo, en una familia las relaciones entre los miembros responden a un sistema de ordenación que llamamos *parentesco* y es propio en cada grupo y cada cultura. En el siglo XV, a partir de los grandes viajes fuera de Europa, los europeos comenzaron a ver gente que era muy distinta de ellos. Una de las formas de entender esa diversidad fue clasificándola en distintas razas como los negros, los amarillos, los rojos, los blancos.

Entrevistadora: Entonces, primero existió la idea de la clasificación y después la clasificación fue validada por la ciencia...

Inés: Sí. Y además, con el tiempo, el concepto de raza se usó con distintos significados, incluyendo otras cosas que van más allá del mero aspecto. Por ejemplo, cuando en Alemania se trata de acabar con la raza judía, la raza judía

no tiene un aspecto determinado y ni siquiera se identifica con la religión. Otro ejemplo: en Estados Unidos, en el pasaporte figura RAZA hispana, hablan de “raza hispana” y la identifican sobre todo con los mexicanos, pero se refieren en realidad a la lengua que hablan.

Entrevistadora: Se debatió mucho sobre la validez de este concepto y la justificación de la desigualdad a la que dio lugar, ¿cómo podemos entender que aún hoy haya prejuicios raciales?

Inés: Muchas veces la gente presupone algunas cosas de una persona a partir de su aspecto físico. El problema no es la raza en sí. El concepto de raza viene de la biología. La gran mayoría de los negros son obviamente diferentes de mí, que no soy negra. Lo mismo pasa con los coreanos. El problema es cómo se usó ese concepto porque se mezclaron categorías y aparecieron cuestiones discriminatorias. Albert Memmi, antropólogo africano, dice que el racismo actual no se fundamenta en la idea de raza como en el siglo XIX, sino que pasa por la discriminación y el miedo al otro. Primero se identifican grupos que se van a discriminar y luego, por temor, se inventan entidades raciales.

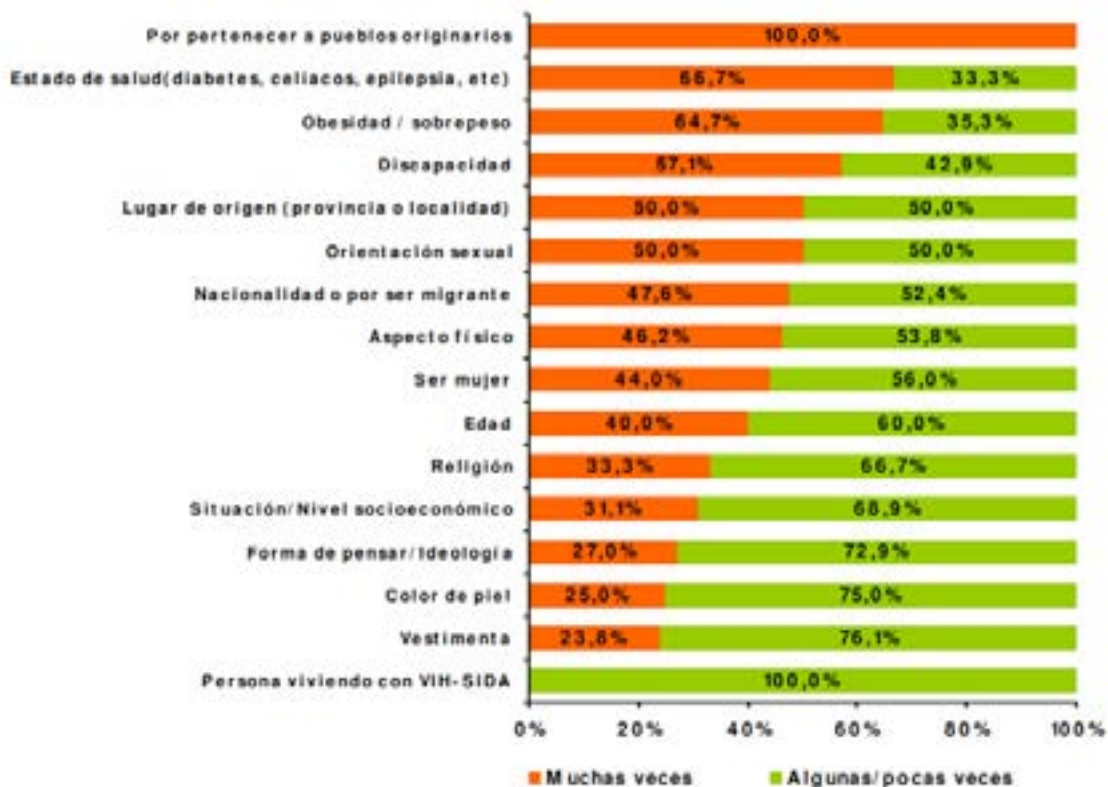
Wolman, Susana (coord.). (2009). *12 de octubre. Abriendo sentidos* (pp. 34 y 35). Ministerio de Educación, GCABA.

- a. ¿De dónde surge el concepto de raza? ¿Qué usos se hicieron de este concepto en diferentes momentos? ¿Cómo se caracteriza al racismo actual según el texto?
- b. Relacionen el siguiente texto, con los relatos y las fuentes históricas de las **actividades 1** y **2**, elaborando en grupo una argumentación escrita.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo llevó a la elaboración teórica de la idea de raza con una base pseudocientífica para naturalizar y justificar las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos.

- c. Observen el siguiente gráfico.

¿Cuántas veces sufrió dicha discriminación?



Inadi-Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013). *Mapa de la discriminación en Argentina*. Universidad Nacional de Córdoba.

- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la información de este cuadro y el concepto de racismo?
- Lean el siguiente texto. Luego, respondan. ¿Cómo impactan en la vida cotidiana el racismo y la discriminación? ¿Conocen o vivieron alguna situación de discriminación? ¿Está contemplada en este cuadro?

Las desventajas acumuladas históricamente se traducen en desigualdades económico-sociales y políticas (falta de representación política, brecha de riqueza, acceso a la tierra, vivienda, encarcelamiento, mortalidad infantil, violencia institucional, etc.), las cuales guardan estrecha relación con el origen étnico-racial de los grupos: las poblaciones originarias y afrodescendientes son los grupos más vulnerados. Sobre esos procesos se cimentó la inequidad racial que se sostiene aún hoy.

Pita, Federico (2020). [¿De qué hablamos cuando hablamos de racismo?](#) *Inclusive*, la revista del INADI (1), pág. 19.

Sección 8. La colonia: migraciones forzosas, puesta en valor de recursos y economía extractiva



Actividades para estudiantes

Actividad 1: El asentamiento de los españoles en América

Luego de la conquista de los dos grandes imperios de América, el Inca y el Azteca, los españoles comenzaron a asentarse y organizar la administración de los territorios en América. Miren detenidamente el mapa, lean las fuentes y resuelvan, en cada caso, las actividades.



A mediados del siglo XVI –entre 1540 y 1570–, la colonización española adquirió caracteres plenamente definidos; muchos de estos rasgos se reconocerán todavía en el siglo XVIII. Los tiempos de exploración y conquista cedían el paso al asentamiento efectivo. Este, derivado en gran parte de la experiencia de la reconquista ibérica, se basó en la fundación de una red de ciudades extendidas a lo largo y ancho del continente conquistado que constituía la espina dorsal del sistema administrativo y militar, canalizando las actividades económicas que proporcionaban la mayor riqueza. En los 30 años señalados, se consolida la organización política y estatal a través de los virreinos de Nueva España (1535) y del Perú (1551); el sistema de flotas, que dominará el comercio colonial hasta el siglo XVIII hace su aparición en 1543; (...) se descubren las grandes minas de plata de Potosí (1545) y Zacatecas (1546) lo cual inaugura, con la introducción del procedimiento de la amalgama con mercurio, la inusitada prosperidad minera que coronará el siglo XVI y los albores del XVII.

Cardozo, C. y Pérez Brignili, H. (1979). *Historia económica de América Latina. Tomo 1. Crítica.*

El sistema colonial impuesto tuvo como finalidad principal obtener la mayor cantidad posible de metálico, con la mayor austeridad posible. (...)

La estructura económica del imperio era un reflejo de la teoría mercantilista predominante de que la autoridad económica debía realzar el poder y el prestigio del Estado, medido por la acumulación de barras de oro y plata. Un buen mercantilismo había de presentar una balanza comercial favorable y adquirir especias o lingotes como pago. Siguiendo esta lógica, España trató de monopolizar el acceso a la riqueza descubierta en el Nuevo Mundo. (...)

Otro objetivo era mantener un control completo sobre el comercio. En contraste, dentro del orden económico colonial, la explotación agrícola forma una suerte de segunda zona, dependiente de la mercantil y minera, pero a su vez capaz de desarrollos propios. La función del sector agrícola fue, dentro del orden colonial, proporcionar fuerza de trabajo, alimentos, tejidos y bestias de carga a bajo precio para ciudades y minas.

El fundamento central de esta economía fue el trabajo indígena, que se obtenía por una forma u otra de coerción. Los nativos pagaban el tributo a la Corona y a sus emisarios. Mediante disposiciones oficiales se trató de proteger a los indios por medio de leyes: pasaron de la tutela de los conquistadores a la jurisdicción directa de la Corona. Sin embargo, en la realidad, los cambios solo alteraron la forma legal de la opresión, ya que esta persistió.

Gaggero, H. Garro, A. y Mantiñan, S. (2004). *Historia de América en los siglos XIX y XX* (pág. 7). Aique.

- a. ¿Cuál es la base del sistema administrativo y militar de la colonia española?
- b. ¿Qué territorios abarcan los virreinos?
- c. Expliquen qué sostiene la teoría económica mercantilista y qué características infringió está en la economía colonial.
- d. Investiguen qué era el sistema de flotas y galeones.
- e. ¿Qué descubrimiento cambió la economía de los siglos XVI y XVII?
- f. ¿Quiénes fueron utilizados como mano de obra tanto en el campo como en las minas y qué trato se les daba?

Se recuerdan aquí algunas referencias clásicas de la *Relación de la Villa Imperial de Potosí* que en 1585 escribió Luis Capoche. En su relación, este azoguero (dueño de minas e ingenios) entregó detalles sobre las deterioradas e insalubres condiciones laborales de los mitayos, que habían empeorado con la intensificación de la explotación minera. Caracterizaba al cerro como un “verdugo”, y hablaba sobre la mita y el desarraigo que generaba: “ya así suceden cada día mil muertes y desastres (...) el riesgo que padecen en la labor del cerro, y traerlos de sus pueblos y naturalezas, dejando sus casas, chacaras y ganados, apartándose con muchas lágrimas los padres y madres de los hijos (...) y que los traen a trabajos y ejercicios que ellos no saben ni entienden, ni viven con codicia de riquezas (...) y ven muchas mujeres afligidas sin sus maridos, y muchos hijos huérfanos sin sus padres”. Sobre las condiciones laborales, Capoche abunda en ejemplos de hundimientos de minas y mitayos enterrados, trabajadores de ingenios que morían aplastados y azogados.

Zagalsky, Paula (7 de diciembre de 2017). [Trabajo indígena, conflictos y justicia en la Villa Imperial de Potosí y su Cerro Rico, una aproximación. Virreinato del Perú, siglos XVI-XVII.](#)

Revista Historia y Justicia (9).

- g. ¿Quién era Luis Capoche? ¿Desde qué perspectiva cuenta lo que está pasando?
- h. Expliquen en tres oraciones la situación de los indígenas que trabajaban en las minas de Potosí.
- i. ¿Qué relación encuentran entre las palabras de Luis Capoche y el mural pintado por Diego Rivera que analizaron al comenzar el eje?

Actividad 2: La colonización y las actividades extractivas

- a. Lean el siguiente texto, y observen las imágenes y lean los epígrafes de las páginas 78 y 79 de [“Las sociedades a través del tiempo. De jefaturas, imperios y conquistas”](#). Luego respondan las preguntas.

Cuando los españoles llegaron a América, el continente estaba poblado por una gran variedad de pueblos con diferentes formas de organización económica, social y política. En el extenso territorio, coexistían pueblos nómades que vivían de la caza y la recolección y comunidades agrícolas sedentarizadas con distinto grado de complejidad sociopolítica. Dos grandes imperios, el azteca y el inca, controlaban grandes territorios desde sus centros políticos, ubicados en el valle de México y en los Andes centrales, respectivamente. (...) Los españoles, como sabemos, dominaron muy rápidamente a los dos grandes imperios. Entre 1519 y 1522, unos pocos hombres, liderados por Hernán Cortés, conquistaron el imperio azteca. Poco tiempo después, entre 1531 y 1533, Francisco Pizarro, seguido por una pequeña hueste de españoles, hizo sucumbir a otro gran imperio, el incaico, que extendía su dominio por la franja andina, desde el Ecuador hasta Chile.

Desde los centros de los imperios, y también desde España, los conquistadores organizaron nuevas campañas que les permitieron ir imponiéndose sobre las poblaciones dominadas por incas y aztecas y sobre otros pueblos y territorios, así como descubrir y organizar la producción de oro y plata americanos, cuya extracción y apropiación pasó a constituir el principal objetivo de la conquista. La minería de la plata pronto se transformó en la actividad económica principal de las colonias. En torno de las minas de Zacatecas (en el virreinato de Nueva España) y de Potosí (en el virreinato del Perú), se concentró la mayor cantidad de población y se desarrolló una intensa actividad que requería trabajadores, capitales y distintos tipos de bienes, procedentes tanto de zonas vecinas como de Europa. Se conformaron así importantes núcleos o áreas exportadoras (Mesoamérica y los Andes centrales), que articulaban a su alrededor zonas productivas dependientes.

[“Las sociedades a través del tiempo. De jefaturas, imperios y conquistas”](#). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Serie Cuadernos para el aula. pp. 61 y 62.

- ¿Cuál fue la principal actividad económica en los virreinos de Nueva España y del Perú?
- ¿Por qué se trató de una actividad extractiva?
- ¿Cómo se organizaron los territorios conquistados por los españoles en función de esta actividad?

b. Lean el artículo periodístico [“Comunidad boliviana reclama que se repare la contaminación provocada por las empresas mineras en el Lago Poopó”](#) y observen el video que incluye. Luego, resuelvan las actividades.

- Busquen en Google Maps la localización del Lago Poopó y las ciudades de Oruro y Potosí. También localicen los ríos tributarios de este lago, indicados en el artículo. Utilicen la capa “satélite” para observar el relieve de la región y describan en sus carpetas lo que observan.

- Respondan.
 - › ¿Qué metales se extraen de la zona?
 - › ¿Cuántas empresas mineras operan allí actualmente?
 - › ¿Qué problemas ambientales genera la actividad minera?
 - › ¿Quiénes denuncian el daño ambiental? ¿Cómo ven afectadas sus actividades cotidianas a partir de estas problemáticas?
 - › ¿Qué continuidades encuentran entre la actividad minera de la época de la colonia y la actual?



Actividad para seguir aprendiendo

Lean el siguiente texto y luego resuelvan las actividades.

Localizado a más de 4.000 metros de altura, en condiciones climáticas extremas, una población aledaña exigua, bajos niveles de aprovisionamiento superficial de agua y de recursos energéticos, la extracción de las entrañas de plata del Cerro Rico del Potosí constituyó un desafío ecológico-político de gran envergadura para la voluntad imperial. Su puesta en explotación requirió una sustancial mudanza de la lógica conquistadora aplicada hasta entonces, para desarrollar un conjunto de tecnologías sociales y ambientales mucho más vastas y complejas. La producción de las condiciones de posibilidad de la explotación del Potosí demandó la creación de grandes obras de infraestructura (viales, energéticas, de almacenamiento y transporte); innovaciones tecnológicas y de ingeniería; sistemas de aprovisionamiento masivo, regular y eficiente de enormes cantidades de fuerza de trabajo, agua y energía (...) Esos desarrollos hicieron de la Villa del Potosí no solo el “nervio principal del Reino [de España]”, sino el primer centro geopolítico y económico del sistema-mundo. Es que el Potosí no fue una mina más en el mundo; tampoco significó apenas el pasaje de la minería superficial a la explotación subterránea; constituyó la puesta en marcha de la primera y más grande explotación minera a escala industrial, por lejos, muy superior a todas las minas de la época.

Lo principal, la captación de grandes cantidades de mano de obra, fue resuelto, primero, a través de la Encomienda (1540-1570) y luego de la Mita (1572), las dos primeras tecnologías de apropiación y gerenciamiento masivo de fuerza de trabajo. El sistema de la Mita suponía el reclutamiento obligatorio de una séptima parte de la población masculina de entre 15 y 50 años; el área geográfica de aplicación se extendía por 1.300 kilómetros de norte a sur (entre Cusco y Tarija) y 400 kilómetros de este a oeste; se reclutaban hasta a 60.000 trabajadores, de los cuales solo las operaciones en el yacimiento del Potosí demandaba entre 13.000 y 17.000 mitayos por año, estimándose en 4.600 mitayos los que diariamente permanecían bajo tierra en los socavones. La fuerza de trabajo animal

multiplicaba varias veces la humana; un sistema de 13.000 carretas movidas por mulares transportaba el mineral de las zonas de extracción a los molinos de procesamiento y de ahí, a los puertos que cargaban la plata hacia Sevilla; se estima que 350.000 llamas y entre 80.000 y 100.000 mulares ingresaban cada año a Potosí para cubrir los requerimientos de renovación del sistema extractivo montado. Por su parte, el aprovisionamiento de agua (fundamental para el consumo de semejante población humana, animal, para el lavado del mineral y como fuente de energía) demandó la construcción de lo que Peter Bakewell llamó “una infraestructura hidráulica faraónica”, con 32 lagos que comprendían una superficie de 65 km², y toda una red de canales interconectados entre sí, y a molinos, bombas y malacates usados para el transporte y el procesamiento del mineral.

Machado Aráoz, Horacio (2017). [“Potosí y los orígenes del extractivismo”](#) (pp. 40 y 41).

Voces en el Fénix.

- a. Elaboren una lista de transformaciones que fueron necesarias para poner en marcha la economía extractiva en el Cerro Rico.
- b. Reflexionen sobre los problemas sociales y ambientales que se generaron a partir de la actividad minera en Potosí. Compartan sus respuestas con un/a compañero/a.
- c. ¿Qué puntos en común encuentran con la imagen de la mina de Potosí de la **actividad 2**?

Actividad de integración eje 3, secciones 7 y 8

El proceso de colonización en América provocó importantes impactos en las sociedades prehispánicas y en el ambiente valorizado por la economía extractiva.

- a. Vuelvan a mirar el mural de Diego Rivera y las ilustraciones de Potosí presentadas en las secciones 7 y 8.
 - ¿Qué diferencias pueden identificar entre los grupos sociales que aparecen en las imágenes?
 - ¿Por qué la idea de raza facilitó la dominación impuesta por los conquistadores?
 - Fundamenten la siguiente afirmación: “en el marco del sistema mercantilista, la extracción y apropiación de oro y plata americanos pasó a constituir el principal objetivo de la conquista”.
- b. Vuelvan a revisar las tareas realizadas para trabajar el concepto de racismo. Elaboren un texto que reúna las siguientes palabras y conceptos: *racismo, discriminación, desigualdad y derechos*.

Módulo de recapitulación y cierre

Orientaciones para la evaluación

La evaluación debe realizarse a lo largo de todas las actividades propuestas a los/as estudiantes. Las producciones individuales y grupales, orales y escritas que se plantean en cada eje ofrecen valiosa información para evaluar la marcha de los aprendizajes. La evaluación debe entenderse como participativa, formativa, integradora, grupal e individual.

En tal sentido es recomendable que el/la docente establezca pausas que permitan tener registro del proceso de construcción de los conocimientos y, con participación de los/as estudiantes, revisar, rehacer y corregir colectivamente las tareas que van realizando.

La evaluación es parte del proceso pedagógico y requiere como criterios la coherencia y pertinencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación. En este sentido la actividad de cierre que realicen los/as estudiantes tiene como propósito dar continuidad al proceso, proponiendo el desarrollo de una tarea a elección para dar cuenta de la apropiación, por parte de los estudiantes, de distintos modos de conocer y de comunicar lo aprendido.

La propuesta que se realiza consiste en que los/as estudiantes elijan un eje para presentar su trabajo final y, a partir de la elaboración e integración que desarrollen por eje temático, recuperen saberes y comuniquen lo aprendido a través de alguna propuesta que implique la elaboración de una producción propia.

Teniendo en cuenta que se proponen diferentes opciones y recorridos, se sugiere acompañar a los/as estudiantes en la elección y ofrecer orientaciones sobre los recursos que se plantean.



Actividades para estudiantes

Como cierre y recuperación se plantea la siguiente tarea.

- a. Elijan un eje temático.
- b. Lean el trabajo de integración que ya realizaron cuando desarrollaron ese eje y tengan en cuenta la devolución que realizó el/la profesor/a.
- c. Realicen la tarea resaltada con color del cuadro del eje que seleccionaron y elijan otra de las opciones sugeridas.

Eje 1. Cambios sociales y derechos

Cambios sociales y derechos

¿Qué cambios se produjeron en la Revolución Industrial?

Realicen un mapa conceptual.

Opción 1

Realicen un fichero que reúna cinco leyes sancionadas por el Poder Legislativo vinculadas a garantizar derechos laborales o sociales. Coloquen:

- Año de sanción.
- Derecho que garantiza.
- Bloque o partido que elaboró el proyecto.

Opción 2

Realicen un afiche, *collage* o producción plástica para mostrar la vida en las ciudades en la época de la Revolución Industrial.

Eje 2. El ejercicio del poder político

El ejercicio del poder político

¿Qué cambios y continuidades se pueden establecer entre la democracia ateniense y la democracia actual?

Realicen un informe.

Opción 1

Realicen un mapa conceptual con las formas de ejercicio del poder en el Imperio Inca.

Opción 2

Realicen un audio o *podcast* sobre algunas problemáticas sociales, económicas y políticas que actualmente atraviesan los nuevos países después de la guerra de los Balcanes.

Eje 3. La igualdad y las desigualdades

El extractivismo

¿Qué es el extractivismo?

Realicen un mapa conceptual teniendo en cuenta lo que pasó con el Cerro Rico de Potosí.

Opción 1

Realicen un audio o *podcast* para explicar las relaciones entre mercantilismo y colonialismo.

Opción 2

Realicen una encuesta a diez personas cercanas a partir de las siguientes preguntas.

- ¿Alguna vez se sintió discriminada?
- ¿Por qué motivo o pretexto la discriminaron?

Agreguen dos preguntas más y elaboren un cuadro o gráfico que represente los resultados.

BA Buenos
Aires
Ciudad