

4
S
E

DISEÑO CURRICULAR PARA LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

HISTORIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 4° AÑO

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: historia coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata, 2010.

32 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-88-3

1. Historia. 2. Enseñanza Secundaria. 3. Currículum. I. Bracchi, Claudia, coord.

CDD 900.712

■ Equipo de especialistas

Coordinación Mg. Claudia Bracchi | Lic. Marina Paulozzo

Historia

Lic. Oscar Edelstein | Prof. Virginia Cuesta

© 2010, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-88-3

Dirección de Producción de Contenidos

Coordinación de Bibiana Maresca

Edición Lic. María José Bonavita

Diseño María Correa

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

ÍNDICE

Presentación	5
El proceso de diseño curricular	6
Estructura de publicaciones	7
Historia y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria	9
Mapa curricular	11
Carga horaria	11
Objetivos de enseñanza	11
Objetivos de aprendizaje	12
Contenidos	13
Unidad 1. Ejes para un estudio general	14
Orientaciones didácticas de la unidad	14
Algunas consideraciones sobre la investigación escolar	15
Unidad 2. De la Primera Guerra Mundial a la crisis del 30	16
Orientaciones didácticas de la unidad	17
Unidad 3. De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial	19
Orientaciones didácticas de la unidad	20
Algunas consideraciones sobre los estudios de caso	22
Unidad 4. Los legados de una época	23
Orientaciones didácticas de la unidad	23
Orientaciones didácticas	25
El cine y su trabajo en el aula	25
Lectura y escritura en la enseñanza de la Historia	26
Orientaciones para la evaluación	28
Bibliografía	30
Unidad 1	30
Unidad 2	30
Unidad 3	30
Unidad 4	31
Recursos en Internet	31

PRESENTACIÓN

"La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa".¹

La Escuela Secundaria obligatoria de seis años cumple con la prolongación de la educación común y, como se señala en el Marco General del Ciclo Básico de Educación Secundaria, representa el espacio fundamental para la educación de los adolescentes y los jóvenes de la provincia de Buenos Aires; es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, para lo cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.²

En este marco, la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la *inclusión* y la *permanencia* para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: *la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.*

Una Escuela Secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos, antes que privilegiar visiones idealizadoras, románticas, que nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. Esto hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar.

Tener en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que los docentes enseñan, las particularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares de los estudiantes, permitirá que la toma de decisiones organizacionales y curriculares promueva una escuela para todos.

Este trabajo fue socializado en diferentes instancias de consulta durante todo el 2009. Cabe destacar que la consulta se considera como instancia para pensar juntos, construir colectivamente, tomar decisiones, consolidar algunas definiciones y repensar otras.

Una escuela secundaria que requiere ser revisada, para incorporar cambios y recuperar algunas de sus buenas tradiciones, implica necesariamente ser pensada con otros. Por ello, esta escuela es el resultado del trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y recoge los aportes efectuados por inspectores, directivos, docentes de las diferentes modalidades, estudiantes, especialistas, representantes gremiales, universidades, consejos de educación privada, partidos políticos, entre otros.

¹ Ley de Educación Provincial N° 13.688, artículo 5.

² DGCyE, *Marco General de la Educación Secundaria. Diseño Curricular de Educación Secundaria*. La Plata, DGCyE, 2006.

EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

El proceso de diseño curricular se inició en el año 2005, con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza; continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares como experiencia piloto en 75 escuelas de la Provincia. A partir de 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el Diseño Curricular para el 1° año (ex 7° ESB); durante 2008 se implementó el Diseño Curricular para el 2° año (ex 8° ESB) y en 2009 se implementó el correspondiente al 3° año (ex 9° ESB).³

Se organizó de este modo el Ciclo Básico completo, con materias correspondientes a la *formación común*. El Ciclo Superior Orientado, por su parte, se organiza en dos campos: el de la *formación común* y el de la *formación específica*. El primero incluye los saberes que los estudiantes secundarios aprenderán en su tránsito por el nivel, sea cual fuere la modalidad u orientación, y que son considerados como los más significativos e indispensables.⁴ El segundo incorpora materias específicas de distintos campos del saber, según la orientación.

En este sentido, la organización del Ciclo Básico y su desarrollo, tanto en el Marco General como en los diseños curriculares de cada una de las materias, decidieron cuestiones importantes que se continúan en los diseños curriculares para el Ciclo Superior. Se resolvió su diseño de manera completa porque se estructura en orientaciones que debieron pensarse para aprovechar los espacios disponibles de los tres años.

El grupo de materias correspondientes a la *formación común* para todas las escuelas secundarias se menciona a continuación.

- Arte
- Biología
- Educación Física
- Filosofía
- Geografía
- Historia
- Inglés
- Introducción a la Física
- Introducción a la Química
- Literatura
- Matemática-Ciclo Superior
- Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICX)
- Política y Ciudadanía
- Salud y Adolescencia
- Trabajo y Ciudadanía

Finalmente, estos diseños curriculares necesitan que los docentes participen y co-construyan con los jóvenes ritos que *hagan marca*, es decir que den cuenta de la impronta particular de cada escuela. Esto implica el reconocimiento y la integración a las rutinas escolares de los modos de comunicación y expresión de los jóvenes: programas de radio, blogs, publicaciones, espacios de expresión artística, entre otras alternativas.

La propuesta de una escuela secundaria pública, en tanto espacio de concreción del derecho social a la educación para los adolescentes y los jóvenes, toma en sus manos la responsabilidad de formar a la generación que debe ser protagonista en la construcción del destino colectivo.

³ Las resoluciones de aprobación de los diseños curriculares correspondientes al Ciclo Básico de la Secundaria son: para 1° año Res. N° 3233/06; para 2° año 2495/07; para 3° año 0317/07; para Construcción de Ciudadanía Res. 2496/07 y Res. de Consejo Federal N° 84/09.

⁴ En los lineamientos federales, este campo de la formación común se denomina Formación General.

ESTRUCTURA DE LAS PUBLICACIONES

El Diseño Curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 4° año se presenta en tres tipos de publicaciones.

- Marco General del Ciclo Superior para la Escuela Secundaria.
- Materias comunes que corresponden a 4° año de todas las orientaciones.
- Orientaciones.

El siguiente cuadro representa cada una de las publicaciones con sus contenidos.

Marco General del Ciclo Superior para la Escuela Secundaria	Geografía	Ciencias Naturales	Marco General de la Orientación	
			Introducción a la Química	
	Historia	Ciencias Sociales	Marco General de la Orientación	
			Psicología	
	Educación Física	Lenguas Extranjeras	Marco General de la Orientación	
			Italiano I	
			Francés I	
	Biología		Portugués I	
	Literatura	Arte	Marco General de la Orientación	
			Teatro	Actuación
	Artes Visuales		Producción y análisis de la imagen	
	Danza		Lenguaje de la danza	
	Literatura		Taller de lectura literaria y escritura	
Salud y Adolescencia		Música	Lenguaje Musical	
Matemática - Ciclo Superior	Educación Física	Marco General de la Orientación		
		Prácticas Deportivas		
		Educación Física y corporeidad		
		Psicología		
NTICx	Economía y Administración	Marco General de la Orientación		
		Sistemas de información contable		
		Teoría de las organizaciones		
Introducción a la Física	Comunicación	Marco General de la Orientación		
		Introducción a la Comunicación		
Inglés		Psicología		

Contenidos correspondiente al Ciclo Superior.

Contenidos correspondientes a 4° año.

HISTORIA Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La Historia en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria propone profundizar las propuestas de los diseños curriculares de 2º y 3º año, centradas en el aprendizaje del tiempo histórico y la multiperspectividad.

En el contexto de los nuevos desarrollos de historia social, el presente Diseño formula un replanteo de los grandes relatos; entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores con capacidad de incidir en la vida social, o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos.

Tras décadas de historia colectiva, anónima, sin personajes reconocibles, con objetos de conocimiento contruidos con series estadísticas y que no son inmediatamente perceptibles o evidentes, el referente histórico se había convertido en un dato extraño, desprovisto de carnalidad. La nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, que tienen ideas; a los que les sucede algo, se enfrentan a las restricciones y a los límites de su propio tiempo.

La revalorización de los sujetos en la escena histórica no supone la mera recuperación del modelo tradicional, la del gran soldado o del gobernante ejemplar. La enseñanza de la Historia en la escuela desde este nuevo posicionamiento implica una proliferación de temáticas y recursos que enriquecen la propuesta de trabajo y recuperan la práctica concreta, empírica, del análisis e interpretación de fuentes históricas como uno de los aspectos a tener en cuenta.

El enfoque de este Diseño Curricular propone incorporar contenidos teóricos y metodológicos, propios de la ciencia histórica, que faciliten un acercamiento al campo de producción de conocimientos historiográficos a medida que los alumnos avanzan en el estudio de la historia durante el Ciclo Superior.

Las fuentes históricas son constructos y no tienen una clara correspondencia con la realidad. Así pues, el historiador las observa a contraluz, tomándolas como documentos contruidos, con códigos y fines específicos. Su investigación promueve una aproximación al conocimiento y posibilita comprender el modo en que se construye el relato histórico; permite secuenciarlo para el trabajo en el aula, planificarlo y ponerlo en acción.

Estas tareas, complejas por la demanda de tiempo y estudio que suponen, no se pueden resolver de un día para el otro. Son el resultado acumulado de la formación inicial del docente, de sus estudios y lecturas posteriores, de la propia experiencia, de las opciones epistemológicas e ideológicas, de las perspectivas historiográficas y de las certezas e incertidumbres propias de las Ciencias Sociales y de la enseñanza. Sobre estas premisas se proponen las orientaciones para la enseñanza, entendiéndolas como opciones abiertas para la reflexión que explicitan posicionamientos y perspectivas.

De igual manera, la reflexión docente se deberá centrar en el material de lectura y el trabajo recomendado a los alumnos. Será necesaria la construcción, a partir de la propia experiencia,

de un banco de fuentes, una secuencia de escenas de una o varias películas, la selección de obras literarias, imágenes y fotografías vinculadas, así como también fragmentos de estudios históricos.

La Historia de 4° y 5° año, general a todas las escuelas y orientaciones, trata sobre el siglo xx en sus diversas escalas de análisis: mundial, regional y local. El 6° año está especialmente diseñado para la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y retoma los contenidos de la historia reciente argentina para trabajarlos en proyectos de investigación escolar.

Un siglo es una unidad cronológica, pero no necesariamente lo es desde el punto de vista histórico. Las periodizaciones son construcciones creadas por los historiadores para poder asir el tiempo histórico, para agrupar lo complejo. Toda periodización es una clasificación arbitraria que genera la posibilidad de organizar la complejidad del tiempo histórico para poder estudiarlo.

El criterio de periodización al que responde este Diseño Curricular se sustenta en una escala de análisis amplia a nivel mundial; toma como marco general el periodo de *entre guerras* para el desarrollo del 4° año, y el mundo de posguerra, las luchas anticoloniales y los *años dorados* para 5° año. Sin embargo, flexibiliza los límites temporales a las escalas de análisis regional y local, es decir, latinoamericana y argentina.

En este sentido, los límites temporales se ajustan al desarrollo de los diferentes procesos históricos que, según la escala local, pueden coincidir o no en una misma periodización. A modo de ejemplo, cabe mencionar que el surgimiento de los estados de bienestar en Latinoamérica es posterior a sus homólogos norteamericanos y europeos, pero su caída como modelo es coincidente (a escala mundial) con el desarrollo de las políticas neoliberales.

La adopción de este criterio tiende a fortalecer una forma de interpretar los avatares de la época, que a la vez permite abordar el periodo a partir de la noción de una *doble crisis del consenso liberal*, producto tanto de las derivaciones políticas y culturales de la Primera Guerra Mundial como del impacto de la crisis del 30 en el sistema mundo capitalista.

Por supuesto que esta forma de organizar la lectura de la historia coloca en segundo plano otros procesos, que son percibidos más en continuidad que como ruptura o corte de una época. Vale como ejemplo, aquel que sitúa en 1930 el fin de una etapa económica centrada en el modelo agroexportador.

MAPA CURRICULAR

Materia	Historia	
Año	4º año	
Unidades	El mundo en guerra y la crisis del consenso liberal. Primera mitad del siglo xx.	Unidad 1. Ejes para un estudio general. El imperialismo, las revoluciones y contrarrevoluciones del siglo xx. Unidad 2. De la Primera Guerra Mundial a la crisis del 30. Unidad 3. De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial. Unidad 4. Los legados de una época. Primera mitad del siglo xx.

En el caso de la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales se sugiere abordar con mayor amplitud los contenidos de las unidades 1 y 4, mientras que en las restantes orientaciones se propone trabajar sobre alguno de los ejes temáticos planteados.

CARGA HORARIA

La materia Historia corresponde al 4º año de la Escuela Secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior.

Su carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual, su frecuencia será de dos horas semanales. En cambio, en la orientación en Ciencias Sociales la carga horaria es de 108 horas totales, por lo que su frecuencia será de tres horas semanales si se implementa de manera anual.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Recuperar conocimientos escolares y propios de los estudiantes, y analizar sus alcances y limitaciones.
- Promover la participación crítica de los alumnos durante la lectura de textos, a través del análisis de argumentos, hipótesis y conclusiones.
- Discutir y organizar los conceptos básicos propios de la disciplina o de las Ciencias Sociales.
- Propiciar puestas en común de lo trabajado.
- Provocar intercambios grupales.
- Promover la utilización de diversas fuentes históricas y bibliográficas.
- Fomentar el trabajo en clase, grupal e individual, tendiente a la discusión y análisis de distintos problemas históricos.
- Incorporar como estrategia de enseñanza la utilización de una diversidad de textos históricos en un grado creciente de complejidad, que sean representativos de las distintas corrientes historiográficas.

- Promover prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros, tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros.
- Incorporar, con distintos grados de complejidad, la enseñanza de la Historia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICx), a los fines de que sean utilizadas para el desarrollo de preguntas, formulación y tratamiento de problemas, así como para la obtención, procesamiento y comunicación de la información generada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio (historia reciente, política, social, económica, cultural, entre otras).
- Interpretar la diversidad de los procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos, que se dieron como resultado del desarrollo de la trama multicultural y las transformaciones del sistema mundo a lo largo del siglo xx.
- Reconocer la conformación social y económica de América Latina en relación con las demandas de los países industrializados, la crisis del modelo de intercambio y su reestructuración.
- Analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que paulatinamente estructuraron una economía y un espacio mundial, favoreciendo el establecimiento de relaciones asimétricas en el sistema de economía-mundo.
- Elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y los procesos históricos, reconociendo la diversidad, multicausalidad y multiperspectividad en los procesos sociales latinoamericanos y argentinos.

CONTENIDOS

El Diseño Curricular de Historia de 4º año retoma algunas temáticas desarrolladas en Historia de 3º, analizando el surgimiento de los nacionalismos, los imperialismos y las transformaciones en el sistema mundo hacia fines del siglo XIX. A su vez, el tratamiento de los procesos de concentración económica, la situación de la clase obrera y las organizaciones gremiales, permitirá analizar la multicausalidad que puso en crisis a la sociedad burguesa y al Estado liberal, manifestada en la Primera Guerra Mundial.

La denominada *Gran Guerra* no supuso la resolución de las causas que le dieron origen, sino más bien su transformación y una nueva búsqueda de respuestas. En este escenario, un nuevo *orden* fue apareciendo caracterizado por la Revolución de 1917, el establecimiento del Estado Soviético y la implantación de los estados fascistas. La paz alcanzada produjo insatisfacciones, y sus diversas manifestaciones llevaron al mundo a una *guerra total*, la Segunda Guerra Mundial.

El análisis de los procesos descritos, tomando distintos cortes temporales y desde un enfoque multicausal, permitirá contextualizarlos y comprender las múltiples respuestas de los actores sociales, teniendo en cuenta que éstas se produjeron en el seno de una sociedad marcada por tensiones que llevaron a consecuencias no siempre esperadas por los mismos participantes. Entre dichas consecuencias es posible mencionar, a modo de ejemplo, la Gran Guerra y la revolución bolchevique.

Será en este contexto donde la Argentina muestre transformaciones significativas que dieron origen a nuevos conflictos políticos dentro de la sociedad, entre ellas la organización de los obreros y los movimientos sociales, así como también la acción de la Iglesia, el ejército y el Estado.

La crisis de 1930 afectó ideas e imaginarios; la realidad que se vislumbró entonces, estaba muy lejos de la que había defendido las ideas librecambistas y había mirado su futuro desde el sector agrario. Las posiciones antiimperialistas y las ideas nacionalistas propusieron un desarrollo autónomo que fue ganando a un amplio sector de la sociedad, de derecha y de izquierda. Los partidos políticos, jaqueados por la crisis política liberal y opositores a la Concordancia, intentaron una recomposición política con nuevas estrategias tales como los frentes democráticos y antifascistas impulsados por el socialismo y el comunismo a escala internacional.

Ante el cambio estructural del modelo económico social y la crisis del consenso liberal, en la Argentina y en algunos pocos países de América Latina –que comparten procesos estructurales semejantes, aunque con notables diferencias sociopolíticas–, se originan modelos políticos híbridos que los diferentes estudios de las disciplinas sociales ubican en torno a la noción de populismo. Con ello se ha señalado no sólo una forma de políticas públicas vinculadas a lo social y a lo económico, sino también el acceso a la ciudadanía de los trabajadores y, más ampliamente, de los sectores populares.

Junto con la emergencia de los populismos latinoamericanos entre las décadas de 1930 y de 1940, comienza el proceso de reestructuración mundial. Éste se encuentra atravesado por una serie de cambios a nivel del desarrollo del capitalismo, tales como la conformación de los estados de bienestar y la economía mixta, los procesos de descolonización y la conformación del Tercer Mundo, y el período de la Guerra Fría.

El cierre de este recorrido retoma algunos de los procesos macroestructurales que permitirán reconstruir la trayectoria histórica de las fuerzas políticas y sociales que se funden en el peronismo, junto con una revisión y nueva puesta en debate de las condiciones y resultados que llevaron al mundo occidental a las experiencias extremas de la Segunda Guerra Mundial, con la Shoá y el holocausto nuclear.

UNIDAD 1. EJES PARA UN ESTUDIO GENERAL

- El imperialismo, las revoluciones y contrarrevoluciones del siglo xx.
 - Los cambios en el sistema mundial: del imperio informal al imperialismo. Definiciones sobre imperialismo. Las transformaciones de la división internacional del trabajo y la crisis económica mundial de 1930. Neocolonialismo: las nuevas conquistas territoriales en África, Asia y Oceanía. Distinción entre imperio informal, neocolonialismo e imperialismo.
 - Las alteraciones de la vida política: la expansión del modelo de las democracias liberales, las revoluciones y las contrarrevoluciones. Los procesos revolucionarios y contrarrevolucionarios del siglo xx. La Revolución Mexicana: la caída del régimen oligárquico, los movimientos campesinos y la reforma agraria.
 - La Revolución Rusa. La caída del zarismo, la toma del poder por parte de los bolcheviques y la construcción del socialismo.
 - Los modelos políticos alternativos a la democracia liberal y a las revoluciones sociales: los fascismos italiano y alemán. El integrismo católico en España y Portugal.

Orientaciones didácticas de la unidad

Bajo el título *Ejes para un estudio general* se trabajará sobre ciertas categorías que se consideran relevantes, a la vez que contribuyen a la comprensión del periodo histórico considerado en la Unidad 1 y del siglo xx en general. Se abordarán las nociones de imperialismo, revolución social y contrarrevolución, siendo ésta última la menos consolidada en los textos de estudio.

El trabajo de esta Unidad se considera productivo por la multiplicidad de interpretaciones y definiciones que los docentes podrán encontrar, suscribir y confrontar sobre los tópicos propuestos. Esto permitirá organizar el debate en torno a las nociones mencionadas, los procesos históricos que ponen en juego dichas nociones y sus posibles interpretaciones.

El imperialismo de finales del siglo xix se puede consultar en el trabajo de Eric Hobsbawm, *La era del imperio, 1875-1914*, en el que se observan las perspectivas de la época y algunas consideraciones historiográficas sobre las distintas formas de definir esta noción.¹

El abordaje del concepto de revolución social se enmarca en el debate abierto por Alan Knight respecto de un conjunto de teorizaciones sobre las grandes revoluciones sociales del siglo xx,² en particular las de Theda Skocpol.³

¹ Hobsbawm, Eric, *La era del imperio, 1875-1914*. Buenos Aires, Crítica, 1999, p. 68 y ss.

² Knight, Alan, "Social Revolution: a Latin American perspective", en *Bulletin of Latin American Research*, vol. 9, n° 2, 1990, p. 175-202.

³ Skocpol, Theda, *State and Social Revolutions. A comparative análisis of France, Russia and China*. London, Cambridge, 1980.

Para Knight, las teorías que plantean causas o procesos que siguen un patrón, parecen ofrecer muy poco en términos de alcanzar una auténtica percepción de la experiencia revolucionaria latinoamericana. Pero en sentido general reconocen dos atributos claves en el concepto de revolución social, aceptados por la mayoría de los analistas:

- una sustancial movilización política en pos de causas que importan lo suficiente como para suscitar tanto un compromiso voluntario (no obligatorio) como una significativa oposición, y que conduce a un serio quiebre gubernamental;
- un profundo cambio estructural de tipo sociopolítico.

Por su parte, la noción menos usual de contrarrevolución se toma del trabajo de Sandra Mc Gee Deutsch, *Contrarrevolución en la Argentina, 1900-1932*, e implica una oposición radical al liberalismo, la democracia, el feminismo y varias formas de izquierdismo. Refiere a ideologías que disuelven las jerarquías tradicionales y los particularismos, a la vez que socavan los viejos y conocidos estilos de vida.⁴ Es un concepto útil para expresar los distintos movimientos políticos emergentes en las sociedades occidentales del periodo de entre guerras.

Teniendo en cuenta estos marcos teóricos, el docente podrá organizar, de acuerdo a los recursos disponibles, el trabajo de fichaje y análisis de nuevos textos que conformarán un cuerpo de debate sobre las nociones propuestas. Sumado a esto, el tratamiento de la unidad se podrá profundizar mediante la organización de un trabajo de investigación escolar, cuyos lineamientos generales fueron planteados en los diseños curriculares del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

La perspectiva de la investigación escolar se orienta, en particular, sobre las categorías históricas. Podrá partir del trabajo con algunos textos que faciliten la comprensión del problema planteado: las diferentes formas de definir un mismo concepto.

Algunas consideraciones sobre la investigación escolar

La investigación escolar contribuye a la elaboración de una propuesta didáctica que ponga en juego estrategias de investigación en historia y posibilite a los estudiantes el trabajo con una diversidad de autores. Se retoma de este modo la perspectiva narrativa presente en los diseños curriculares de Historia del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

Tal como se concibe la relación sujeto-conocimiento, es importante que el docente cumpla un rol facilitador en la construcción del marco teórico referido al objeto de estudio. Esto supone involucrar a los estudiantes en una tarea de reconstrucción histórica, que les permita comprender una situación social determinada o explicar el contexto en que ésta se produce.

Esta acción tiene importancia porque facilitará a los alumnos delimitar un tema de estudio e identificar una problemática significativa. En este escenario, el docente secuenciará la experiencia de estudio y tomará en cuenta distintas instancias de participación investigativa, producción y comunicación.

Durante un proyecto de investigación escolar los estudiantes, divididos en pequeños grupos o en forma individual –según lo requiera el caso–, podrán realizar diversas actividades.

⁴ Mac Gee Deutsch, Sandra, *Contrarrevolución en la Argentina, 1900-1932. La Liga Patriótica Argentina*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

- Lecturas e interpretaciones de textos de la materia para reconstruir las características del contexto histórico estudiado. Durante este proceso, la mirada del estudiante resulta insuficiente por sí misma; es importante el acompañamiento del docente para favorecer la construcción de nuevas formas de mirar, penetrando el universo textual a través de sus planos denotativos y connotativos.
- Toma de notas, a partir del manejo de fuentes, mediante las cuales sea posible reconocer las perspectivas de los actores sociales involucrados en los periodos históricos, sus puntos de vista y los contextos ideológicos que motivaban sus acciones.
- Vinculación con el objeto de estudio, los documentos y los textos, para analizarlos, discutirlos, interpretarlos y plantear interrogantes. El aporte del docente en este proceso tiene como intencionalidad didáctica la creación de las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas y para que el estudiante desarrolle un nuevo modo de preguntar.
- Distinción de los tipos textuales, propósitos, finalidades del texto y posiciones de los autores en el contexto investigado.
- Participación en instancias de intercambio sobre lo producido durante la investigación escolar. En esta etapa el docente orientará a los estudiantes para construir criterios de selección y jerarquización de los contenidos y propiciará, a través de tareas diferenciadas, que la información circule y que todos los itinerarios grupales sean puestos en valor en algún momento del estudio.

Para ampliar los aspectos metodológicos de un trabajo de investigación escolar, se sugiere la lectura del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de 3º año, específicamente el apartado sobre la enseñanza de la Historia.⁵

UNIDAD 2. DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL A LA CRISIS DEL 30

- Las explicaciones sobre el estallido de la *Gran Guerra* (1914-1918). Los escenarios de la guerra y sus contendientes. El mundo durante la guerra. Los cambios políticos, sociales y económicos después de la guerra.
- América Latina y el nuevo rol en el sistema mundial de los Estados Unidos. El crac de la bolsa de Nueva York y la crisis económica mundial.
- La ley Sáenz Peña y la reforma del sistema político argentino: ¿un cambio desde arriba o desde abajo? La transición hacia una democracia ampliada. La vida política bajo el yrigoyenismo. Las tensiones internas en el partido gobernante. Faccionalismo y fractura de la Unión Cívica Radical (UCR). Los conservadores en la oposición: en el parlamento, en las provincias y en la competencia electoral. La oposición socialista frente al yrigoyenismo.
- Tensiones sociales y el movimiento obrero. La crisis de la semana trágica (1919) y la formación de la Liga Patriótica. El golpe cívico militar y la caída del gobierno de Hipólito Yrigoyen.
- Economía y sociedad en la década del 20: la última expansión agroexportadora. Tensiones sociales en el agro y las vías de la movilidad social urbana. Experiencias reformistas y la irrupción del modernismo en la cultura.

⁵ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3º año (ES)*, resolución n° 317/07. La Plata, DGCyE, 2007.

Orientaciones didácticas de la unidad

Para abordar la Unidad 2 es ineludible enmarcar los contenidos en el amplio debate historiográfico que pone su atención en los textos históricos y las distintas formas narrativas. Al respecto es interesante el artículo de Peter Burke, *Historia de los acontecimientos y el renacimiento de la narración*, en el que resume los últimos 40 o 50 años de controversia entre una perspectiva más analítica, propia de una época estructuralista, y los cultores de un retorno a la narración.⁶

Lo sugerente de este artículo es la manera en que el autor ejemplifica sobre las debilidades y fortalezas de cada uno de los modelos y la búsqueda de nuevas formas narrativas que combinen dialécticamente estructuras y acontecimientos.

A su vez, la propuesta de trabajo de esta Unidad se basa en los desarrollos recientes de la nueva historia política, como campo específico de la historia. La renovación de los estudios de historia política está anclada en los desarrollos más generales de la historiografía, generalmente subsumidos bajo el paraguas de la crisis de los grandes paradigmas explicativos; aunque también tuvo una peculiar intervención desde el retorno de la democracia en la Argentina.

Es importante, entonces, introducir a los alumnos en las características principales de este campo de la historia, lo cual implica el reconocimiento de nuevos temas, que enfocan a la historia política como las prácticas políticas, la representación política, la figuración de lo social, la formación de identidades individuales y colectivas y las formas de exploración de las fuentes históricas.

Para la búsqueda de una definición de las nociones de *golpe de Estado*, *golpe cívico militar*, *revolución*, a las que se asocian los acontecimientos mencionados y característicos de la historia política de Latinoamérica del siglo xx, se propone trabajar a través de distintas fuentes escritas las diferentes formas de narrar e interpretar un mismo proceso histórico. Se sugiere hacerlo, en particular, a través de los testimonios de los protagonistas y observadores contemporáneos del golpe de 1930. También se podrán retomar algunos conceptos trabajados en la Unidad 1.

Es relevante que el docente trabaje previamente sobre los contenidos vinculados a las condiciones que posibilitaron la interrupción del orden institucional en la Argentina: las crisis política, económica mundial y del gobierno. Todos estos factores debilitaron velozmente al segundo gobierno de Hipólito Yrigoyen y abrieron cauce a diferentes vías de acción de la oposición política: una de ruptura rápida, por medio de la acción militar, y otra de acción moderada, lenta, por medio de las urnas.

En 1930 se impuso la vía rápida, aun cuando las fuerzas armadas guardaban una distancia prudencial de las luchas políticas. Esto es sólo demostrativo de ciertas miradas negativas sobre las *virtudes cívicas* del pueblo argentino, que informan sobre la ideología del grupo conspirativo liderado por José Félix Uriburu. A su vez, el hecho de que este grupo haya accedido al poder sin contar con las fuerzas militares suficientes ni con un amplio respaldo político, refuerza la idea de la extrema vulnerabilidad del gobierno de Yrigoyen.

⁶ Burke, Peter (ed.), *Formas de Hacer Historia*. Madrid, Alianza, 2003, p. 287-305.

En este sentido, los argumentos desarrollados previamente permiten presentar los acontecimientos, considerando una serie de causas que explican las condiciones que posibilitaron el derrocamiento de la primera democracia argentina.

- Crac de la bolsa de Nueva York y crisis económica mundial (1929-1932):
 - crisis financiera;
 - caída del valor y volumen de las exportaciones;
 - aumento del peso relativo de las importaciones;
 - aumento del peso relativo de la deuda;
 - crisis fiscal.

- Crisis política. Segundo gobierno de Hipólito Yrigoyen:
 - fractura de la UCR y del Partido Socialista (PS);
 - formación de la Federación de Derechas;
 - elecciones presidenciales y triunfo de Yrigoyen;
 - cuestionamientos al sistema político: la máquina electoral;
 - concepción unanimista de la voluntad popular: la causa radical;
 - concepción de la voluntad popular plebiscitada;
 - inicios de la conspiración cívica militar.

- Crisis de gobierno:
 - reducción del gasto fiscal;
 - pérdida de adhesión popular del gobierno;
 - disputas internas de gobierno por la sucesión de Yrigoyen;
 - parálisis del gobierno.

Para el abordaje de los contenidos propuestos en esta Unidad, es importante que los estudiantes distingan las diferentes posiciones políticas de la época, las vinculen con las definiciones trabajadas sobre *golpe de Estado*, *golpe cívico militar* y *revolución*, y que a su vez formulen nuevos interrogantes. En esta línea será posible trabajar a partir de las memorias y las autobiografías, ya que son textos que brindan una versión subjetiva de los acontecimientos y en los que se advierte el modo en que ciertos hechos se recuerdan, omiten o silencian.

De este modo, los alumnos podrán explorar sobre la multicausalidad que caracterizó la ruptura del orden institucional democrático, considerando tanto el presente histórico como el momento en que fueron escritos los testimonios de los actores de la época.

La tarea se podrá organizar en pequeños grupos. Cada uno de ellos se ocupará de un conjunto de fuentes en particular y trabajará a partir de propuestas que le permitan una aproximación a los textos documentales. La idea es que los alumnos logren formular preguntas fácticas y conceptuales sobre las que seguirán trabajando, para lo cual será necesario organizar una serie de actividades que les permitan distinguir los argumentos utilizados por los distintos autores a la hora de fundamentar sus posiciones.

Para obtener una aproximación a la posición política de los autores frente a los acontecimientos narrados, se podrá sugerir la realización de una investigación sobre cada uno de ellos, sus biografías, sus vidas políticas y, si es posible, las circunstancias en las que fueron escritas o publicadas las diferentes memorias.

La obra de Roberto Etchepareborda y otros, *Crisis y Revolución de 1930*, editada por Hyspamérica en la edición de la Biblioteca Argentina de Historia y Política,⁷ incorpora algunas fuentes históricas interesantes para realizar este tipo de actividades. Esta obra es una reedición del trabajo original publicado en 1958, en el n° 3 de *La Revista de Historia*, una publicación que alumbra además sobre los historiadores y su tiempo, sus presentes históricos, sus marcos teóricos y metodológicos.

Los testimonios de Francisco Ratto y de Juan E. Carulla, *Los entretelones de la revolución de 1930*, y de Roberto F. Giusti, *La sublevación civil y militar de 1930*, forman parte de esta publicación y se los escoge para priorizar la lectura de textos cortos pero completos.

También se podrán consultar algunas fuentes sobre la historia del pensamiento político en la colección de la Biblioteca del Pensamiento Argentino, dirigida por Tulio Halperín Donghi. Resultará de sumo interés, por ejemplo, la lectura de *La República imposible. 1930-1945*, en donde se encuentran un conjunto de discursos, manifiestos y declaraciones periodísticas producidas en ese momento histórico, entre ellos los manifiestos de la revolución del 30, la acordada de la Corte Suprema, o los discursos de Uriburu, Irazusta, Pinedo y Sánchez Sorondo.

UNIDAD 3. DE LA CRISIS DEL 30 A LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

- El impacto de la crisis en la economía mundial y el fin del sistema internacional de intercambios *libres* con el abandono del patrón oro. Las políticas de recuperación económica en Europa y Estados Unidos.
- América Latina y el fin del modelo agroexportador. Las políticas anticrisis y la Industrialización por Sustitución de Importaciones.
- Las tensiones sociales y políticas europeas y el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Etapas del conflicto bélico, escenarios y estados beligerantes.
- La derrota de los fascismos y la formación de un nuevo sistema-mundo a partir de los acuerdos de Yalta y Bretón Woods.
- El impacto económico de la guerra y la posguerra en América Latina. Balanza comercial favorable, crecimiento de las reservas e industrialización.
- La vida política argentina durante los 30: gobierno provisional y el fracaso de la reforma política. Abstencionismo radical y formación de la Concordancia.
- Las políticas económicas frente a la crisis mundial. Las transformaciones sociales. Las migraciones internas.
- El triunfo de Roberto M. Ortiz y el fraude electoral. La Argentina frente a la Segunda Guerra Mundial. Las condiciones políticas del golpe militar de 1943.
- El gobierno militar frente a la guerra, la política interna y el movimiento obrero. Cambios y continuidades del gobierno militar: el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), Juan Domingo Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército.
- Hacia el 17 de octubre: política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero. El 17 de octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas.
- El primer peronismo: 1946-1955. Oposición y gobierno frente al nuevo escenario de la política de masas.

⁷ Etchepareborda, Roberto, *Crisis y Revolución de 1930*. Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.

- Cambios en el movimiento obrero: crecimiento cuantitativo, nueva legislación y peronización de los sindicatos.
- Las políticas económicas sociales: distribución social, crecimiento industrial y la situación de las producciones primarias. El rol del Estado.
- Tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición. El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón.

Orientaciones didácticas de la unidad

El periodo que transita entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial adquiere características específicas si se lo enfoca a partir de la historia económica de América Latina. Esto también es una oportunidad para introducir algunas nociones y debates sobre el estado actual de la historia económica.

Este campo, según el balance realizado en 2005 por un grupo de historiadores nucleados en la Asociación Argentina de Historia Económica, muestra contrastes muy profundos en las últimas décadas. Si bien tuvo cierta centralidad en la disciplina desde mediados del siglo xx, fue desplazado a un lugar relativamente marginal a partir de los cambios producidos en las disciplinas históricas.

No obstante, durante las últimas décadas se produjo el desarrollo de un conocimiento más profundo sobre la construcción de series de datos, conocimientos de procesos, regiones, periodos y actores,⁸ producto del desenvolvimiento de la propia disciplina y de los marcos o contextos sociales en que esto sucedió, ya sea en la Argentina como a nivel mundial.

Desde una mirada disciplinar, los 90 implicaron un giro desde la cliometría hacia una historia económica atenta a las particularidades culturales de los grupos sociales, que sólo una creencia ciega en la globalización escondía. Al igual que en otros campos de la historia, fue la antropología la principal disciplina a la hora de proveer miradas y herramientas para la renovación de la historia del consumo.⁹

La historia comparada de la publicidad es un ejemplo útil para esta orientación didáctica. Según Fernando Rocchi, a principios del siglo xx, los consumidores argentinos se acercaron a las pautas de conducta que primaban en Inglaterra y Francia; aunque ya en la década del 20 mostraron un gusto por la ostentación que horrorizaba a personajes de la vieja Argentina, quienes veían con tristeza una réplica de lo peor de Estados Unidos.

Por entonces, los argentinos adoraban el cine y la radio tanto como los estadounidenses, pero rechazaban la propaganda, exitosa en los Estados Unidos, que ponía al hombre medio abstracto como modelo; sólo recibían con gusto la publicidad que apelaba a los héroes de la historia y del deporte.

A partir de estos presupuestos, se piensa en el desarrollo de un trabajo en el aula sobre un estudio de caso, sobre algún sector, actividad económica, región o empresa, en el marco de

⁸ Gelman, Jorge, "Un balance con luces y sombras", en Gelman, Jorge (comp.), *La historia económica argentina en la encrucijada. Balances y perspectivas*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.

⁹ Rocchi, Fernando, "Cronos, Hermes y Clío en el Olimpo del mundo académico: historia y teoría económica, 1960-2005", en Gelman, Jorge (comp.), *La historia económica argentina en la encrucijada. Balances y perspectivas*. Buenos Aires, Prometeo, 2006, p. 461.

la Argentina de los años 20 y 30. Es importante que el alumno disponga de fuentes históricas accesibles y de trabajos históricos que permitan una intervención pertinente sobre dichos materiales. Será necesario disponer de un banco de fuentes para que los estudiantes utilicen durante la realización de sus trabajos.

Las publicidades insertas en las revistas de interés general¹⁰ son una fuente histórica, accesible por mediación del docente, que resultará de interés para trabajar ciertos temas de la historia económica y social.

Recorrer los avisos publicitarios revela alguna de las preocupaciones, valores e ideales de una época en particular, así como las transformaciones en las sociedades urbanas. Ellos ponen en evidencia los cambios que se produjeron en los patrones de consumo, entre los que se destaca la gestación de una sociedad de consumo; también permiten observar el desarrollo de novedosas formas de comercialización a partir de la proliferación del sistema de las grandes tiendas.

Los productos que se publicitan en las revistas son también un indicio relevante de los cambios en las economías de América Latina entre fines de la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

El ingreso de las empresas norteamericanas en la región se puede reflejar en la aparición de nuevos productos de cosmética y medicina, pero será interesante observar además el proceso de cambio tecnológico que se produjo en los medios de transporte, asociado al avance norteamericano. Es así que comienza a emerger el complejo automotriz y la sustitución del combustible a carbón por el petróleo.

Por último, los productos podrán ser analizados a partir de la distinción entre los que fueron importados y los de fabricación nacional. Este es un tema central que dejará abierto el debate sobre el problema de la industrialización durante esta etapa histórica en la región y en la Argentina en particular.

En esta línea es posible, por ejemplo, trabajar con una secuencia de avisos publicitarios de la revista *Caras y Caretas* correspondientes a los años 1914, 1927 y 1929. El estudio sobre estas fuentes se enmarca dentro del proceso de transformación tecnológica que implicó el cambio de la energía impulsada a vapor al petróleo, del transporte ferroviario al automóvil y del predominio industrial británico al norteamericano. La comparación de los anuncios publicados durante estos años puede ser indicio de los cambios ocurridos en la década del 20.

Esta propuesta permitirá la formulación de preguntas, problemas e hipótesis de investigación, tales como:

- explotación del petróleo local e importación. Empresas extranjeras y gobiernos, el caso de la Standar Oil y el segundo gobierno de Yrigoyen;¹¹
- historia de los automóviles, desarrollo del mercado automotor en la Argentina: el caso Ford;¹²

¹⁰ Sarlo, Beatriz, *Una Modernidad periférica, Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2007, p. 22.

¹¹ Gadano, Nicolás, *Historia del petróleo en la Argentina*. Buenos Aires, Edhasa, 2006.

¹² Giucci, Guillermo, *La vida cultural del automóvil. Rutas de la modernidad cinética*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

- la popularización del automóvil. Mercado importador y empresas locales vinculadas al mercado automotriz: el caso Di Tella.¹³

Algunas consideraciones sobre los estudios de caso

El docente deberá tener en cuenta que la especificidad de la enseñanza, a partir del estudio sobre un caso, tiene como correlato una tarea previa de enfoque y recorte de una situación social en un contexto histórico mayor. Por lo tanto, deberá realizar las previsiones de tiempo y organización didáctica necesarias para propiciar la validación del caso seleccionado como esclarecedor y pertinente respecto a ese contexto.

En cualquier situación que se adopte, el docente se deberá ocupar de las siguientes tareas:

- comprobar que todos los estudiantes tengan acceso a los materiales de estudio;
- cotejar las consignas de trabajo para que se comprendan;
- brindar todas las orientaciones que sean pertinentes;
- evacuar las dudas que surjan;
- favorecer la autonomía del estudiante;
- realizar el seguimiento en situaciones presenciales y no presenciales;
- dialogar en forma permanente con los alumnos;
- evaluar la incorporación de nuevas variantes e información.

El docente podrá hacer la selección de las fuentes de información que considere relevantes para conocer el caso, e invitar a los estudiantes a que realicen la búsqueda de fuentes complementarias o similares. Durante este proceso, acompañará a los alumnos en una tarea de reconstrucción histórica que les permita comprender una situación determinada o explicar el contexto.

Considerar el contexto es muy importante, así como también lo es identificar el origen de las fuentes, su contexto de producción y difusión, y las motivaciones de los sujetos sociales involucrados.

La realización de preguntas a los estudiantes pondrá en juego sus propios conocimientos y los conocimientos escolares, a la vez que irá delimitando las variables estructurales del caso en estudio. Este recurso contribuye, por un lado, a la orientación del estudio y, por otro, al análisis sistemático del caso presentado, considerando variables significativas, escalas pertinentes, relaciones que explican la dinámica de conflicto, cambio, permanencias, etcétera.

Se sugiere recortar el caso como un problema para la enseñanza de la Historia y propiciar un proceso que tenga en cuenta varias dimensiones.

- La intervención de los estudiantes en situaciones de intercambio de información, de opiniones personales, de puntos de vista sobre los aspectos del problema en estudio. Es importante garantizar una variedad de tipos textuales y puntos de vista que permitan enriquecer la mirada de los estudiantes sobre el tema: textos que muestran las posiciones de los distintos sujetos involucrados.

¹³ Rougier, Marcelo y Schavarzer, Jorge, *Las grandes empresas mueren de pie. El (o) caso de SIAM*. Buenos Aires, Grupo editorial Norma, 2006.

- La incorporación de una variedad de textos que aproximen al tratamiento del tema desde otras disciplinas (antropología, economía, sociología histórica, entre otras).
- La expresión personal, el análisis de la situación y la búsqueda del sentido de los datos que se vinculan con el caso estudiado, mediante la realización de resúmenes, informes, cuadros y otros tipos de textos que permitan la organización de la información. Es necesario establecer relaciones entre los datos encontrados, compararlos y organizarlos para su comunicación tanto al docente como al resto de los estudiantes.
- La elaboración de conclusiones provisionales, cuyos argumentos se validarán a partir de la información analizada. Con este objetivo se podrán realizar trabajos individuales, en los que se solicite al alumno la reflexión sobre el caso, la descripción de sus aspectos centrales y el análisis de algunas de sus relaciones.

UNIDAD 4. LOS LEGADOS DE UNA ÉPOCA

- El Genocidio Armenio y la Shoá: la búsqueda de memoria, justicia y verdad. Los debates sobre los genocidios y los perpetradores.
- Los populismos latinoamericanos: las democracias de masas y las dictaduras militares, la economía política del populismo y las tensiones distribucionistas. Las diferentes miradas sobre los líderes carismáticos y las masas conducidas.

Orientaciones didácticas de la unidad

Para estudiar el asesinato masivo de millones de seres humanos debido a su condición, es importante alcanzar una precisión terminológica y realizar un análisis crítico sobre los conceptos que permiten definirlo, entre ellos, Holocausto, genocidio, solución final o Shoá.

Según algunas posturas el término Holocausto resulta problemático, ya que al referir a un sacrificio bíblico, su uso podría implicar que el asesinato en masa de los judíos fue una forma de martirio. Pero no hubo nada de sagrado en el Holocausto.

El resto de los términos también se deberían utilizar con cuidado. Hablar de solución final, por ejemplo, significa adoptar el lenguaje de los perpetradores. La idea de genocidio, por su parte, podría significar aceptar la concepción de las razas propia del nazismo, mientras que la Shoá, que en hebreo significa catástrofe, carece de sentido religioso y es suficientemente lejana al lenguaje *nazi*.¹⁴

A través de esta multiplicidad de términos se define a la persecución sistemática burocráticamente organizada y el aniquilamiento de los judíos europeos por parte los nazis alemanes y sus colaboradores, entre 1933 y 1945. Los judíos fueron las víctimas principales –resultaron asesinados seis millones de personas–, mientras que los gitanos y los disminuidos también resultaron objeto de la destrucción y reducción catastrófica por razones raciales, étnicas o nacionales. A su vez, los homosexuales, los testigos de Jehová, los prisioneros de guerra soviéticos y los disidentes políticos sufrieron también persecución y muerte bajo el régimen *nazi*.

¹⁴ Estas ideas fueron expuestas en el seminario "La Shoá como acontecimiento clave del siglo xx: aportes para una agenda educativa en tiempo presente", organizado por MEN-Task Force For International Cooperation On Holocaust Education, Remembrance and Research, en Buenos Aires los días 8 y 9 de agosto de 2007.

La intención de explicar el Holocausto ha generado un amplio debate historiográfico, en tanto las declaraciones clásicas siguieron dos tendencias. Por un lado, la línea representada por Saúl Friedlander y Steven Katz, entre otros, hizo hincapié en la importancia del antisemitismo en la determinación de las políticas nazis, las dimensiones irracionales del sistema y la relevancia de la figura carismática de Hitler como sustento de la radicalización racial alemana. Por otro lado, una segunda línea representada por Adorno, Horkheimer y Hanna Arendt, pone énfasis en la racionalidad instrumental y burocrática del exterminio, en los tecnócratas nazis, en el surgimiento de una ciencia racista, y en la crisis de la sociedad occidental.

La presentación y proyección de la película *Una vida iluminada*, del director Liev Schreiber,¹⁵ es un recurso de utilidad para analizar los mecanismos de la memoria y la negación. Su análisis permitirá observar qué tipo de hombres se hacen presentes en la cotidianeidad: aquellos que lucran con el dolor, el sufrimiento y la muerte y los que tienen la necesidad de sostener el recuerdo mediante objetos, pertenencias de las víctimas, etc., para no olvidar la tragedia.

También se les podrá proponer a los estudiantes la lectura y análisis de un recorte periodístico publicado en el diario *Página 12*, en el que se presenta el juicio realizado a un historiador británico negacionista del Holocausto. Este caso contó con el historiador Eric Hobsbawm como testigo.¹⁶

El informe final, estructurado en torno a la película, deberá estar centrado en la distinción entre memoria e historia, sus formas de construcción, sus elementos demostrativos y el tipo de pruebas y evidencias que utilizan los historiadores. Será necesario que los alumnos identifiquen los argumentos presentados por cada una de las partes y saquen sus conclusiones sin perder de vista, tal como lo plantea Paul Ricoeur, que la memoria atiende a la fidelidad y la historia a la verdad. Por ende, las relaciones establecidas con los hechos, documentos y testigos, son diferentes.¹⁷

¹⁵ *Una vida iluminada*, dirigida por Liev Schreiber, Estados Unidos, 2005, Warner Bros Pictures.

¹⁶ Capanna, Pablo, "Negadores del Holocausto. La historia y sus (pseudos) revisionistas", en suplemento *Futuro*, *Página 12*, 6 de julio de 2002.
[<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-162-2002-07-11.html>].

¹⁷ Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Las orientaciones didácticas referidas al cine, la lectura y la escritura de textos en la enseñanza de la Historia, son válidas para cada una de las unidades y resultan inherentes al trabajo de todos los contenidos que se incorporan en este Diseño Curricular.

EL CINE Y SU TRABAJO EN EL AULA

En palabras de Marc Ferro, los filmes son históricos, develan y relatan los aspectos de una realidad en términos directos o elusivos. Según este autor es posible clasificar a las producciones cinematográficas como fuentes o agentes, considerándolas desde un punto de vista historiográfico.

En el primer caso, las construcciones y reconstrucciones que generan los filmes informan sobre uno o varios aspectos de la realidad histórica que quieren recrear y de la sociedad de ese tiempo histórico. En el segundo caso, las películas cuentan y encarnan, a partir de la metáfora, la hipérbole o el realismo, una problemática social desde una o varias aristas.¹⁸

El uso los filmes como fuente ha sido discutido desde distintas perspectivas. En el caso específico de los ámbitos educativos, su utilización de acuerdo a este único criterio suele olvidar la especificidad de los lenguajes cinematográficos y las mediaciones estéticas entre el cine y la realidad representada.

Se debe tener en cuenta que el cine es un fenómeno de masas y de taquilla, un producto del mercado. Por ende, hasta los filmes adjetivados como biográficos o históricos responden a los intereses de un mercado de masas y a ello se debe que operen con relatos terapéuticos, milenaristas, maniqueístas o afines. A su vez, estas tramas cinematográficas no dejan de ser una ficción, con personajes principales y giros narrativos pensados para sostener la intriga y el suspenso.

Tanto el cine como la literatura ponen en juego un mundo de significados y sentidos que impactan en el espectador/lector. Jerome Bruner afirma que los relatos verdaderos o ficticios marcan y moldean las vidas; se los utiliza desde temprana edad para comprender el mundo, a la vez que estructuran las explicaciones que se dan acerca del mismo.¹⁹

Para trabajar con una película se deberá tener en cuenta el tipo de actividad que podrán realizar previamente los alumnos con el material. Algunos profesores son partidarios del cine debate, dinámica que consiste en presentar una película o escenas seleccionadas, mirarlas y dar inicio a un espacio destinado al debate. Habitualmente este tipo de iniciativas presentan la desventaja de la falta de tiempo para su desarrollo.

Durante el cine debate, resultará conveniente que los alumnos conozcan con antelación cuáles serán los puntos sobre los que se discutirá, para precisar la mirada sobre aspectos específicos. Lograr que un debate se dé y conducirlo no resulta fácil; será el docente, en su calidad de mediador, el que

¹⁸ Ferro, Marc, *Cine e Historia*. Barcelona, Gustavo Gilli, 1980.

¹⁹ Bruner, Jerome, *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

deberá preguntar y repreguntar, tensionar el sentido común, además de matizar las miradas peculiares que se encuentren implícita o explícitamente en el filme. Él tendrá un rol de importancia al momento de abrir el juego de las lecturas y significados para que la clase sea enriquecedora.

Tras la presentación y proyección de una película o de las escenas seleccionadas, otra posibilidad será el trabajo con una guía de actividades. A través de esta herramienta se podrán vincular los datos y la información propia del filme con los temas que se abordaron a lo largo del año. En este caso, los alumnos resolverán consignas de interpretación que consideren tanto lo que se cuenta a través de una película como el modo en que se lo hace.

Las consignas podrán incluir interrogantes tales como: "¿por qué creen ustedes que tal personaje...?", "¿por qué la cámara en tal escena...?", "¿por qué el sonido en la escena de...?". La película *La misión* (1986), dirigida por Roland Joffé, por ejemplo, está basada en las guerras guaraníicas y permite preguntar acerca del por qué uno de sus protagonistas se tira a las cataratas del Iguazú para perder la vida y su cuerpo toma forma de cruz invertida.

Es posible valerse del cine para idear consignas de reconstrucción del objeto de estudio. En otras palabras, pensar actividades en las que se ejercita la producción escrita sin fragmentar el objeto, como a veces puede suceder con un cuestionario. En esta línea, se les podrá solicitar a los alumnos la realización de una reseña, la producción de un artículo periodístico, o la selección de alguna escena para modificarla o bien cambiar el final del filme. Sería interesante, también, realizar un trabajo de articulación con los profesores de Literatura.

LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Tanto la lectura como el análisis e interpretación de todo tipo de fuentes es un componente central en la producción de conocimiento en la Historia. La lectura es una de las formas destacadas para aprender esta disciplina, sus problemas y debates, mientras que la escritura reviste importancia en tanto requiere, por parte de los alumnos, de un proceso de apropiación y resignificación de los saberes aprendidos en el ámbito escolar y en el propio medio cultural.

Es posible que estos saberes jueguen su papel en la enseñanza de la Historia en el Ciclo Superior, puesto que al estudiar la contemporaneidad, el contacto con los testigos de la época es mayor y el relato oral sobre lo vivido circula con fluidez.

Por lo general subyace, y particularmente en la enseñanza de la Historia, una concepción de la lectura pasiva, literal, directa, en la que se utiliza una técnica simple y en la que se entiende que si una persona puede reconocer las letras y las palabras estaría en condiciones de leer cualquier texto, sobre todo tipo de tema o especialidad. Sin embargo, esta concepción es la que se debe revisar para que sea posible enseñar a hablar, leer y escribir en la materia con un grado cada vez mayor de autonomía y pertinencia por parte de los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, el Diseño Curricular de Historia de 4º año parte de una definición de la lectura como práctica sociocultural. Los sentidos de los textos son construidos en un diálogo constante entre el lector, sus conocimientos, sus deseos y el universo que el texto propone y habilita. Sin embargo, la intervención docente cumple un rol fundamental como mediadora de los sentidos y saberes puestos en circulación a partir de las posibles lecturas. Esto se debe a

que, en las prácticas de enseñanza de la Historia, los docentes también interpretan los textos con los que trabajan y comparten sus lecturas en el aula.

Una de las tareas de la Escuela Secundaria en el Ciclo Superior consiste en profundizar la formación de lectores y escritores en las clases de Historia, generando prácticas de enseñanza que permitan a los alumnos y a los docentes discutir sus lecturas, sus posturas políticas, e identificar géneros discursivos conforme a sus reglas.

Será necesario identificar: supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico; voces de autores y argumentos; posturas epistemológicas, filosóficas y políticas; y vincular dichas lecturas con otras para identificarlas con sus supuestos y contenidos.

En otras palabras, se trata de ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal, que apela a la enseñanza de la historia a través del memorismo y la repetición del dato.

Los docentes deberán propiciar situaciones de lectura vinculadas con los temas trabajados, que permitan una aproximación del alumno a la complejidad, la multiperspectividad y la relación problemática entre subjetividad/objetividad del conocimiento social; se sugiere sostener situaciones de lectura individual y grupal, la relectura de textos, la formulación de preguntas, y la elaboración de interpretaciones e hipótesis.

Para que esto sea posible resultará necesario abordar los temas del curriculum, articulando el desarrollo de secuencias didácticas que prevean situaciones de lectura específicas y que consideren, entre otros aspectos, la reposición de vocabulario específico, el uso de categorías de análisis y el reconocimiento de perspectivas teóricas necesarias para comprender y discutir las explicaciones dadas desde la historia en los textos que exponen sus objetos, enfoques e indagaciones.

En cuanto a las prácticas de escritura, la propuesta reside en superar las formas de escritura que sólo apuntan a la reposición del dato. Es necesario trabajar las diferencias entre las explicaciones y las descripciones, proponer consignas de trabajo problemáticas o desafiantes, que habiliten una relación con los textos y sus sentidos, y tiendan a la producción de conocimiento en historia y no a su mera reproducción.

Interrogar acerca de las posiciones de los autores, los contextos de producción de los discursos y los intereses en disputa que ponen en juego, así como también preguntar por los géneros y/o medios elegidos para transmitir ciertos mensajes o realizar puestas en común de los textos producidos, también es tarea de la enseñanza de las Ciencias Sociales superadora de un enfoque memorístico que asuma la responsabilidad de formar sujetos críticos; sujetos que no sólo consuman o adquieran conocimientos, sino que también puedan crearlos y producirlos.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación es más que un conjunto de instrumentos de medida de los aprendizajes alcanzados para poner notas. Esto se debe a que esta medición no da cuenta de la dinámica del proceso de vinculación de los sujetos entre sí y con el conocimiento. La evaluación debe recuperar la información acerca los procesos involucrados en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la Historia, respetando e incluyendo los itinerarios que recorren los estudiantes al involucrarse con un objeto de estudio.

Asimismo, al momento de planificar y poner en marcha los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se ponen en juego una multiplicidad de variables, entre ellas el tiempo dedicado al desarrollo de cada tema, los recursos utilizados o las estrategias de enseñanza desplegadas por el docente. Todas señalan información indispensable para reafirmar o revisar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de introducir modificaciones que favorezcan el cumplimiento de los objetivos planificados.

En este sentido, evaluar adquiere un significado mucho más amplio que la mera calificación. Sin embargo, se debe precisar y explicitar la consistencia de la tarea de evaluación, con el objeto de orientar las acciones didácticas y las consignas de trabajo tendientes a determinar los logros posibles de la enseñanza.

Se sugiere planificar momentos de autoevaluación, de y con los estudiantes, que a la vez faciliten tiempos y espacios para el intercambio y la participación. Por otra parte, es necesario establecer indicadores que permitan recoger información sobre el tipo de vínculos establecidos, el nivel de conceptualización alcanzado, las lecturas desarrolladas, la expresión oral y escrita, la observación, la interpretación, el análisis, la comprensión de relaciones, la reformulación de la información, la apropiación y la construcción de discursos propios.

Se propone reconocer y detectar algunas variables del proceso de evaluación que se consideran básicas, pero no resultan excluyentes.

- Los conocimientos escolares y propios que los estudiantes tienen sobre la historia, puestos en juego en el aprendizaje de nuevos conocimientos.
- La utilización de diversas estrategias para seleccionar información relevante según el tipo de fuentes históricas, su procedencia, intencionalidad, contenido, formato textual y soporte. Estas estrategias son: la toma de notas, la elaboración de cuadros comparativos, la organización de redes conceptuales, la realización de informes de síntesis, la producción de textos descriptivos, el análisis y la producción de gráficos, entre otros.
- La pertinencia de los interrogantes planteados por los alumnos a través de la toma de notas que realizan sobre el discurso docente.
- El desarrollo de la oralidad a través de distintas situaciones: en la comunicación con sus pares para compartir información específica, en los debates en pequeños grupos y la comunicación de informes parciales requeridos por el docente, o necesarios para el avance del grupo total.
- El uso correcto del vocabulario específico y la claridad en las producciones escritas.

- El cuidado en la presentación de los trabajos grupales e individuales (inteligibilidad, legibilidad, respeto por el orden de consignas, citas del material utilizado, ajuste a los acuerdos realizados en cuanto al tipo de consignas, glosario de conceptos específicos, etcétera).
- La utilización de soportes alternativos para informar y/o comunicar los aprendizajes (construcción de redes conceptuales en afiches, producción de mapas históricos u otros registros gráficos elaborados en grupo o en forma individual).
- El registro de la defensa de los trabajos realizados y presentados en el contexto de clase.
- Las producciones escritas solicitadas en forma parcial, o como cierre de un trabajo, acordada como forma de reelaboración crítica de los contenidos estudiados.
- Las actitudes de reconocimiento de las responsabilidades y compromisos de los alumnos. Se considerarán básicamente la asistencia, el cumplimiento de trabajos propuestos y el análisis de las lecturas obligatorias en tiempo y forma, así como también la participación en clase.

BIBLIOGRAFÍA

UNIDAD 1

- Brading, David, *Caudillos y campesinos de la revolución mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Carr, Edward, *La revolución rusa: de Lenin a Stalin*. Madrid, Alianza, 1993.
- Hobsbawm, Eric, *La era del imperio, 1875-1914*. Buenos Aires, Crítica, 1999.
- — —, *Historia del siglo xx*. Buenos Aires, Crítica, 1995.
- Knight, Alan, *Revolución, Democracia y Populismo en América Latina*. Santiago de Chile, Centro de estudios del Bicentenario, 2005.
- Mac Gee Deutsch, Sandra, *Contrarrevolución en la Argentina. 1900-1932. La Liga Patriótica Argentina*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Tannenbaum, Edward, *La experiencia fascista. Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid, Alianza, 1975.

UNIDAD 2

- Adams, Willi Paul (comp.), *Los Estados Unidos de América*. Madrid, Siglo XXI, 1979.
- Bulmer Thomas, Victor, *Historia económica de América Latina desde la independencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Falcón, Ricardo (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, en *Nueva Historia Argentina*, Tomo vi. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
- Halperín Donghi, Tulio, *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires, Alianza, 1986.
- Persello, Ana Virginia, *Historia del radicalismo*. Buenos Aires, Edhasa, 2007.
- Sarlo, Beatriz, *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.

UNIDAD 3

- Aldcroft, Derek, *Historia económica europea, 1914-2000*. Madrid, Crítica, 2003.
- Cameron, Rondo, *Historia económica mundial. Desde el paleolítico hasta el presente*. Madrid, Alianza, 1995.
- Cattaruzza, Alejandro (dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*, en *Nueva Historia Argentina*, Tomo vii. Buenos Aires, Sudamericana, 2001.
- Doyon, Louise, *Perón y los trabajadores. Los orígenes del sindicalismo peronista, 1943-1955*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1984.
- Nolte, Ernest, *La guerra civil europea, 1917-1945. Nacionalsocialismo y bolchevismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Torre, Juan Carlos, *Los años peronistas (1943-1955)*, en *Nueva Historia Argentina*, Tomo viii. Buenos Aires, Sudamericana, 2002.
- — —, *La vieja guardia sindical y Perón*. Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
- Zanatta, Loris. *Del Estado Liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1996.

UNIDAD 4

- Cavarozzi, Marcelo, "Política social y fórmulas políticas en América Latina", en Bertranaou, Julián y otros (comp.), *En el país del no me acuerdo. (Des) memoria institucional e historia de la política social en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo, 2004.
- Dadrian, Vahakn, *Historia del genocidio armenio. Conflictos étnicos de los Balcanes a Anatolia y al Cáucaso*. Buenos Aires, Imago Mundi, 2007.
- Feierstein, Daniel, *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- Finchelstein, Federico (ed.), *Los alemanes, el holocausto y la culpa colectiva. El debate Goldhagen*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Laclau, Ernesto, *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Mackinnon, Moira y Petrone, Mario Alberto (Comp.), *Populismo y neo-populismo en América Latina. El problema de la cenicienta*. Buenos Aires, Eudeba, 1998.

RECURSOS EN INTERNET

- Archivo General de la Nación de México, <http://www.agn.gob.mx/>
- Biblioteca Digital Mundial, <http://www.wdl.org/es/>
- Cholonautas, sitio web para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, <http://www.cholonautas.edu.pe/>
- Dirección General de Cultura y Educación, <http://abc.gov.ar/>
- Fundación Luisa Hairabedian, *Causa Armenia*, <http://www.causaarmeria.com/>
- Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, <http://www.mora.edu.mx/>
- Museo del Holocausto Buenos Aires, <http://www.museodelholocausto.org.ar/>
- Revista de estudios culturales *Mundo agrario*, <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/>
- Revista de historia de la industria argentina y latinoamericana *H-industri@*, <http://www.hindustria.com.ar/>
- Revista de historia industrial, economía y empresas, <http://www.ub.edu./rhi/>
- Revista de Historia Política, <http://historiapolitica.com/>

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Dn. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Alejandro Mc Coubrey



Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA