

5
S
E

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

HISTORIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 5° AÑO

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia / Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo –1ra ed.- La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

28 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-676-018-8

1. Diseño Curricular. 2. Educación Secundaria. 3. Historia. I. Bracchi, Claudia, coord. II. Paulozzo, Marina, coord.

CDD 907.12

■ Equipo de especialistas

Coordinación Mg. Claudia Bracchi | Lic. Marina Paulozzo

Historia

Prof. Oscar Edelstein | Prof. Virginia Cuesta

© 2011, Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-018-8

Dirección de Producción de Contenidos
Coordinación Área editorial Dcv Bibiana Maresca
Edición Lic. Darío Martínez
Diseño Dg Federico Kaltenbach

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

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 las publicaciones | 6 |
| 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 una mirada general..... | 14 |
| Orientaciones didácticas de la unidad..... | 14 |
| Unidad 2. El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60) | 16 |
| Orientaciones didácticas de la unidad..... | 16 |
| Unidad 3. Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios..... | 18 |
| Orientaciones didácticas de la unidad..... | 18 |
| Unidad 4. Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático..... | 20 |
| Orientaciones didácticas de la unidad..... | 20 |
| Unidad 5. Los legados de una época | 21 |
| Orientaciones didácticas de la unidad..... | 22 |
| Orientaciones para la evaluación | 23 |
| Lectura y escritura en la enseñanza de Historia | 23 |
| Bibliografía..... | 26 |
| Unidad 1 | 26 |
| Unidad 2 | 26 |
| Unidad 3 | 26 |
| Unidad 4 | 26 |
| Unidad 5 | 27 |
| Recursos en Internet..... | 27 |

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.

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.

ESTRUCTURA DE LAS PUBLICACIONES

El Diseño Curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 5° año se presenta en tres tipos de publicaciones.

- Marco General del Ciclo Superior para la Escuela Secundaria.
- Materias comunes que corresponden a 5° año de todas las orientaciones.
- Orientaciones.

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

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

Marco General para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria

Arte (solo para Ciencias Naturales)

Historia

Educación Física

Literatura

Política y Ciudadanía

Matemática - Ciclo Superior

Introducción a la Química

Inglés

Geografía

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Ciencias Naturales | Marco General de la Orientación | |
| | Fundamentos de Química | |
| | Física | |
| | Ciencias de la Tierra | |
| | Biología | |
| Ciencias Sociales | Marco General de la Orientación | |
| | Comunicación, cultura y sociedad | |
| | Economía política | |
| | Sociología | |
| Lenguas Extranjeras | Marco General de la Orientación | |
| | Estudios interculturales en inglés I | |
| | Italiano II | |
| | Francés II | |
| | Portugués II | |
| Arte | Marco General de la Orientación | |
| | Artes Visuales | Imagen y nuevos medios |
| | | Imagen y procedimientos constructivos |
| | Danza | Análisis Coreográfico |
| | | Improvisación y composición coreográfica |
| | Literatura | Seminario de investigación literaria |
| | | Taller de Escritura |
| | Música | Análisis y producción en música |
| | | Prácticas de conjuntos vocales e instrumentales |
| | Teatro | Actuación y procedimientos constructivos en teatro |
| | | Análisis del lenguaje teatral |
| Educación Física | Marco General de la Orientación | |
| | Prácticas deportivas y acuáticas | |
| | Educación Física y cultura | |
| | Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural | |
| | Prácticas gimnásticas y expresivas | |
| | Sociología | |
| Economía y Administración | Marco General de la Orientación | |
| | Derecho | |
| | Elementos de micro y macroeconomía | |
| | Gestión Organizacional | |
| | Sistemas de información contable | |
| Comunicación | Marco General de la Orientación | |
| | Comunicación y culturas del consumo | |
| | Observatorio de comunicación, cultura y sociedad | |
| | Observatorio de Medios | |

Contenidos correspondientes al Ciclo Superior.

Contenidos correspondientes a 5º año.

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

La Historia en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria correspondiente a 5º año propone profundizar las propuestas de los diseños curriculares de 2º y 3º año, centradas en el aprendizaje del tiempo histórico y la multiperspectividad. A la vez, articula y da continuidad a los enfoques, los conceptos, los contenidos y las orientaciones didácticas del diseño curricular de la misma materia correspondiente al 4º año. Esto permite establecer correspondencias porque los diseños curriculares de Historia del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria abordan el complejo siglo xx.

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 que tienen 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, a los que les sucede algo, que tienen ideas; a los que se enfrentan a las restricciones y 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 fomenta la comprensión de la construcción del 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 docente, de los estudios y las lecturas posteriores, de la propia experiencia, de las opciones epistemológicas e ideológicas, de las perspectivas historiográficas y de las certezas y las incertidumbres propias de las Ciencias Sociales y de la enseñanza. A partir de 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. El trabajo colectivo, en equipo, colabora en la construcción de un camino propio en la medida en que cada uno se apropie y resignifique la propuesta del otro.

La materia Historia de 4º y 5º año, común a todas las escuelas y las orientaciones, trata sobre el siglo xx en diversas escalas de análisis: mundial, regional y local. En este sentido, es importante destacar que las relaciones de dominación y poder, las articulaciones económicas, la circulación de la cultura implican procesos complejos que no pueden reducirse en un esquema analítico. Por lo tanto, cada proceso histórico requiere una construcción que dé cuenta de las formas de interrelación entre los procesos mundiales, latinoamericanos y argentinos. El 6º año está especialmente redactado para la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y retoma los contenidos de la historia reciente argentina para trabajarlos en proyectos de investigación escolar.

Los diseños de 4º y 5º año del Ciclo Superior de la materia Historia están organizados con dos unidades cuyos títulos son comunes. La unidad 1, "Ejes para una mirada general", indica procesos de largo plazo, que permite establecer una mirada analítica que posibilita la interrelación de contenido. La última unidad, "Legados de una época", retoma algunos problemas centrales que permiten darle un cierre al período histórico analizado, estudiar y discutir las condiciones sociales, económicas, culturales del presente.

Un siglo es una unidad cronológica, pero no necesariamente una unidad 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 período de *entre guerras* para el desarrollo del 4º año, y el mundo de posguerra, las luchas anticoloniales y los *años dorados* para 5º 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, si se toma el caso de Argentina, pueden coincidir o no en una misma periodización. A modo de ejemplo, 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.

Como se puede observar, analizar los procesos históricos requiere necesariamente atender las interrelaciones que se dan en distintos niveles. Por ello tomar los procesos mundiales requiere hacer hincapié en los procesos que se da en el nivel regional y centrar la atención en la Argentina.

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, 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.

MAPA CURRICULAR

| | | |
|-----------------|--|--|
| Materia | Historia | |
| Año | 5° Año | |
| Unidades | Un mundo poscolonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina. Segunda mitad del siglo xx. | Unidad 1. Ejes para una mirada general. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales. Unidad 2. El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60). Unidad 3. Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios. Unidad 4. Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático. Unidad 5. Los legados de una época. |

CARGA HORARIA

La materia Historia corresponde al 5° 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 Ciencias Sociales donde su carga es de 108 horas totales, por lo que su frecuencia será de tres horas semanales si se implementa como materia anual.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Recuperar conocimientos escolares propios de los estudiantes y analizar sus alcances y limitaciones.
- Promover la participación crítica sobre la lectura de los 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 el análisis de distintos problemas históricos.

- Incorporar como estrategia de enseñanza 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 (NTCix), a los fines de que sean utilizados para el desarrollo de preguntas, formulación y tratamiento de problemas, así como para la obtención, el procesamiento y la comunicación de la información generada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- 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 y la crisis de ese 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, la multicausalidad y la multiperspectividad en los procesos sociales latinoamericanos y argentinos.
- Comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio (historia reciente, política, social, económica, cultural, entre otras).

CONTENIDOS

El derrocamiento del primer peronismo y la nueva configuración del sistema mundial después de la 2ª Guerra Mundial son el punto de partida de los procesos históricos que se desarrollan en la segunda mitad del siglo xx. La propuesta del presente diseño curricular es centrar la mirada en dichos procesos; los cuales sugieren una revisión acerca de la historia mundial organizada entre los países industrializados y los países emergentes hasta fines del siglo xx, junto con aproximaciones más específicas acerca de algunas coyunturas que permiten una comprensión multicausal, desde diferentes perspectivas sociales y analíticas.

En Latinoamérica, la etapa pospopulista estuvo signada por la conformación de una nueva división internacional del trabajo, con la presencia de los nuevos organismos internacionales de crédito, la penetración en las economías locales de las empresas multinacionales y la nueva política norteamericana sobre la región, proceso que se profundiza con la Doctrina de Seguridad Nacional.

Las condiciones socio-políticas heredadas de la década peronista marcaron la experiencia desarrollista; situación conocida como *empate social*, concepto que se desprende un clásico trabajo del politólogo Marcelo Cavarozzi, donde el autor describe y analiza este período.¹

La conformación de un esquema de semidemocracia (con proscripción del peronismo y tutela militar) y autoritarismo no logró resolver las condiciones de conflictividad político-social, y el relativamente pobre desempeño económico –sobre todo industrial– de la Argentina de los años 60. A los fracasos de las semidemocracias para encontrar una salida y a las del autoritarismo para clausurarla, se sumó una creciente radicalización de la vida política y cultural del país que desembocó en la fórmula de un nuevo gobierno peronista.

La Dictadura cívico-militar que siguió al gobierno peronista no es resultado de una desafortunada coyuntura política –la muerte de Perón, la asunción de Isabel y el lopezreguismo–, sino la expresión de una crisis más general en la que se enfrentan distintas y diferentes salidas. Las prácticas sociales genocidas y concentracionarias se implementaron con el objetivo de reorganizar las relaciones sociales de la Argentina posperonista.

Los años 70 estuvieron atravesados, a su vez, por la crisis general del capitalismo de posguerra, cuya expresión más notoria fue la llamada Crisis del Petróleo. Los diagnósticos y las respuestas se estructuraron en el marco de un nuevo consenso neoconservador que dio origen a diferentes propuestas políticas conocidas como neoliberales.

De esta forma, los 80 y los 90 encuentran a América Latina en la construcción de nuevas democracias atravesadas por la desindustrialización, el déficit fiscal y la inflación. La llamada *década perdida*, como se conocen la región a la década del 80, constituye las condiciones en las que se desarrollan las nuevas democracias latinoamericanas. Del mismo modo, es el punto de partida de las políticas neoliberales locales, cuyas consecuencias más notorias se hallan reflejadas en los niveles crecientes de exclusión social, el crecimiento de la desigualdad, el empobrecimiento de los sectores medios y la desarticulación del Estado de bienestar.

¹ Cavarozzi, Marcelo, *Autoritarismo y democracia*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

UNIDAD 1. EJES PARA UNA MIRADA GENERAL

- La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales.
 - La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra Fría: un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista.
 - El Tercer Mundo: subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada "Teoría de la Dependencia Latinoamericana". Revoluciones anticoloniales y procesos de descolonización.
 - El legado de los años peronistas. La Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos.

Orientaciones didácticas de la unidad

Los términos Guerra Fría y Tercer Mundo, propios del lenguaje político de las décadas de los años 60 y 70, estructuran esta unidad y requieren una aproximación en su definición. La *Guerra Fría* fue un largo y complejo período, entre 1947 y 1991, que cambió la fisonomía de buena parte del planeta. Se trata de un conflicto global de carácter económico, político, ideológico y cultural entre dos bloques antagónicos liderados, respectivamente, por Estados Unidos (EE.UU.) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). La Guerra Fría mantuvo un estado permanente de tensión internacional; la confrontación este-oeste no fue directa, sino que se hizo a partir de otros países en zonas próximas a los límites de ambos bloques.²

Sin embargo, como señala Eric Hobsbawm, la singularidad de la Guerra Fría radica en que no existía ningún peligro real de guerra mundial, a pesar de la aceleración de la carrera armamentista, más allá de algunos incidentes como la llamada Crisis de los Misiles de Cuba, en 1962. De allí, las preguntas planteadas por Edward P. Thompson: ¿cuál es el significado de la Guerra Fría? ¿Cuáles son los objetivos a los que efectivamente sirvió?³

Por un lado, creó en ambos bloques intereses materiales muy poderosos, como las fuerzas armadas y los empresarios industriales, servicios de seguridad y espionaje, investigación y desarrollo de nuevas tecnologías bélicas, que gradualmente se independizaron de sus orígenes para transformarse en un fenómeno encerrado en sí mismo, autónomo. Es importante señalar el carácter recíproco de este proceso.

Por otro lado, creó una imagen del mundo que también se reprodujo. Pergeñó un *otro* y un *nosotros* que fortaleció la construcción de una identidad norteamericana y otra soviética.⁴

El término *Tercer Mundo* es un concepto más complejo, con una doble acepción, política y económica. Incluye a países que aspiran a una independencia que es tanto política como económica. Las luchas contra el colonialismo y el imperialismo dieron lugar a movimientos de liberación heterogéneos, con diferentes bases sociales, estrategias y objetivos políticos. Por un lado, estaban los partidos nacionalistas, integrados por intelectuales, con aportes de la burguesía y de sectores populares. Por el otro, se encontraban los frentes populares, organizados por los diferentes partidos comunistas nacionales, en alianza con otros grupos políticos. En la actualidad, el concepto de *Países emergentes* reemplaza a *Tercer Mundo*.

² Prats, Joaquín, *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona, Anaya, 2002.

³ Thompson, Edward, *Opción cero*. Barcelona, Crítica, 1983.

⁴ *Ibidem*.

En este contexto surge, a mediados de los años sesenta, la Teoría de la Dependencia que consistía (pese a sus muchas variedades internas) en una crítica general a las teorías económicas neoclásicas, así como de la llamada teoría de la modernización. Además, desarrolla una visión alternativa de la historia latinoamericana, que enfatiza los condicionamientos y las imposiciones del capitalismo mundial, en sus fases colonial e imperialista.

Por esos años, dos obras fundamentales se destacan por marcar los parámetros centrales de esta perspectiva: *Dependencia y Desarrollo en América Latina* de Fernando Enrique Cardoso y Enzo Faletto y *Capitalismo y subdesarrollo* de Andre Gonder Frank. Este autor fue quien contribuyó de manera decisiva a demoler el mito dominante en las teorías modernizantes y estructural-funcionalistas, que sostenían que América Latina fuera una región de *sociedades duales*, divididas entre zonas *dinámicas*, integradas al capitalismo moderno y zonas *atrasadas*, languidecientes en su aislamiento *feudal*. Al contrario, el atraso de la periferia, lejos de ser un fenómeno ajeno y contrapuesto al capitalismo, es una consecuencia de su introducción en condiciones coloniales, neocoloniales o dependientes y precisamente es el producto de la expansión mundial del capitalismo.

Para introducir el análisis de estos conceptos existen numerosos ejemplos de producción cinematográfica y televisiva, que pueden ser el punto de partida para iniciar la reflexión sobre la época y contribuir a la elaboración del concepto de Guerra Fría. Entre las series de televisión, se destaca *Superagente 86* creada por Mel Brooks y Back Henry y emitida entre 1965 y 1970 por la National Broadcasting Company y la Columbia Broadcasting System. Entre las películas producidas en el clima ideológico del período, se encuentra la saga de *James Bond*, *Terminator I*, *El día después*, *Desde Rusia con amor*; y algunas con un giro satírico, como *Dr. Insólito* o *Cómo aprendí a no preocuparme y amar la bomba* de Stanley Kubrick (1964), también comercializada como *Teléfono Rojo*.⁵

Estas producciones se incluyen dentro de la categoría de films como agentes, de acuerdo a la clasificación de Marc Ferró. Este es el caso cuando las películas cuentan y encarnan, a partir de la metáfora, la hipérbole o el realismo, una problemática social desde una o varias aristas.⁶

En el análisis de estos films, se debe recordar que los mismos son producciones comerciales, de consumo de masas. Jerome Bruner plantea que, tanto que el cine como otras producciones artísticas y literarias, impacta en los espectadores fuertemente: "Los relatos verdaderos o ficticios marcan y moldean nuestras vidas. Los utilizamos desde temprana edad para comprender el mundo que nos rodea y luego estos mismos relatos, estructuran las explicaciones que nos damos sobre el mundo".⁷

En tal sentido, un punto de partida para el análisis de las temáticas vinculadas con la Guerra Fría sería la proyección de las películas y las series citadas. Tras la discusión y el análisis del argumento en el debate de la película/serie elegida, el docente puede organizar grupos de trabajo para investigar distintos documentos clave de la Guerra Fría: "El telón de acero", discurso de Churchill en Fulton, Missouri, 5 de marzo de 1946; "Dos estilos de vida opuestos", discurso de

⁵ *Superagente 86*, de Mel Brooks y Back Henry, EE. UU., NBC, 1965; *El Satánico Dr. No*, dirigida por Terence Young, Reino Unido, 1962 y *Desde Rusia con amor*, dirigida por Terence Young, Reino Unido, 1963; *Teléfono Rojo*, dirigida por Stanley Kubrick, Reino Unido, 1964, Columbia/ Hawkfilms.

⁶ Ferró, Marc, *Cine e Historia*. Barcelona, Gustavo Gilli, 1980.

⁷ Bruner, Jerome, *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Truman, 11 de marzo de 1947; "Plan Marshall", discurso de George Marshall en la Universidad de Harvard, 6 de junio de 1947. Para finalizar, se recomienda trabajar con algunos fragmentos de los textos de Hobsbawm o Thompson.

Una de las posibilidades de trabajo con el cine en el aula es trabajar con escenas seleccionadas. Resultará conveniente que los alumnos conozcan con antelación cuáles serán los puntos acerca de 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, quien deberá preguntar y repreguntar, tensionar el sentido común, además de matizar las miradas peculiares que se encuentren implícita o explícitamente en el filme. La película tendrá un rol de importancia al momento de abrir el juego de las lecturas y los significados para que la clase sea enriquecedora.

Para una mejor organización de la actividad, es necesario que el docente organice una guía de actividades, que debe orientarse hacia el análisis, la comparación y la interpretación de la película o selección de películas, fuentes y textos con los que se trabaje.

UNIDAD 2. EL MUNDO DE POSGUERRA. AMÉRICA LATINA FRENTE A LAS CRISIS DE LOS POPULISMOS (HASTA MEDIADOS DE LOS AÑOS 60)

- Las relaciones entre estados de bienestar y clase obrera en los países industrializados de economía de mercado. La economía mixta: el rol del Estado en las economías occidentales. Crecimiento económico en Europa Occidental y Japón. Los nudos conflictivos en la posguerra: Berlín y Corea, el fin del stalinismo.
- Latinoamérica: cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de las empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano hacia el socialismo y el conflicto entre la URSS y EE.UU. Brasil. Del novovarguismo a las políticas industrialistas.
- El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.

Orientaciones didácticas de la unidad

La presente propuesta de trabajo toma algunos aspectos de un enfoque historiográfico particular, *la historia intelectual*. Tradicionalmente, la historia intelectual estuvo orientada hacia la historia de las ideas y los textos, pero también hacia la historia de los intelectuales como actores sociales, lo que generó una fuerte polémica en torno de la definición del intelectual.

Si se trata de un enfoque centrado en las ideas, el objeto de estudio lo constituyen los textos y no tanto los intelectuales como actores. Probablemente, una de las corrientes más novedosas sea la llamada *historia contextualista de los conceptos* producida por la escuela de Cambridge, cuyos exponentes más conocidos son John Pocock y Quentin Skinner.

La tarea que asumen estos historiadores, herederos de lo que ha sido conocido como el *giro lingüístico*, es el estudio de las ideas políticas, del discurso. Sin embargo, el punto de vista del cual parten "consiste en favorecer un enfoque contextual gracias a las aportaciones de la semántica histórica, rompiendo así con la búsqueda puramente genealógico, realizada sólo a partir del presente".⁸ La cuestión esencial es responder al interrogante acerca de qué es lo que el autor –al escribir en la época en que escribía y teniendo en cuenta el público a quien deseaba dirigirse– podía, concretamente, tener la intención de comunicar enunciando lo que enunciaba.

Por otra parte, si se trata de enfocar el estudio desde la óptica de los intelectuales, es la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu la que más influyó en este sentido. Bourdieu introduce la noción de *campo intelectual*; según este pensador, la vida intelectual está regida por una lógica singular que responde a mecanismos propios. Es decir, el campo intelectual es algo así como un microcosmos en el mundo social que posee sus reglas, sus dispositivos, sus formas de consagración y sanción que se distinguen de las que rigen otros ámbitos de la sociedad.

Finalmente, el encuentro de la historia cultural con la historia intelectual a partir de los años ochenta tuvo un impacto enorme. La empresa que se propuso la historia cultural consistía en escribir una "historia menos centrada en la lectura de los textos (como la clásica historia de las ideas) que en el análisis de otros objetos cargados de significado cultural",⁹ integrando la vida intelectual a ámbitos sociales y culturales más amplios. Subyace a esta perspectiva el supuesto de que, para comprender el mundo de las ideas, "hay que vincularlo con la dimensión colectiva de la historia, con las condiciones sociales y materiales que presiden las innovaciones conceptuales."¹⁰

Ahora bien, a partir de esta presentación, el propósito de este trabajo consiste en la lectura de dos textos: el prólogo de Sartre al texto de Frantz Fanon, *Los Condenados de la Tierra* y de Rodolfo Walsh, *Operación Masacre*.

La construcción de una conciencia histórica y social se realiza en el campo amplio de la cultura. Esta orientación también se propone, mediante el estudio de estos textos emblemáticos, generar un espacio para fortalecer las disposiciones narrativas, explorar esa sensibilidad poniendo en contacto a los estudiantes con los autores. De esta forma, se pretende que ellos mismos produzcan relatos a partir de la ficcionalización como una forma de recrear un contexto, a la vez que se produce su apropiación. A decir de Jerome Bruner "es probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo [...] la producción de historias, la narración, es lo que se necesita para eso".¹¹

Convertida la narración en un *instrumento de la mente*, requiere del docente una intensa tarea de preparación de las condiciones y los recursos para que los estudiantes puedan leer, crear, analizar, entender el arte narrativo, percibir sus usos: "la propia imagen de la ciencia como una empresa humana y cultural podría mejorarse si se concibiera también como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas".¹²

⁸ Grafton, Anthony, "La historia de las ideas. Preceptos y prácticas 1950-2000 y más allá", en *Prismas – Revista de Historia Intelectual*, N° 11, 2007, p. 143.

⁹ *Ibidem*

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Bruner, Jerome, *La Educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 2000.

¹² *Ibidem*, pp. 59-60.

Algunas indicaciones para trabajar con los textos

- Identificar quién es el autor. Biografía, pensamiento, actividad pública al momento de escribir este texto.
- Naturaleza del texto: político, testimonial, académico, etcétera. Elementos que aporta a la indagación de su receptor, esto es, para quién fue escrito, quién lo publicó (editorial, revista, diario), de las características de la comunidad de lectores, entre otras cuestiones.
- Explicar el argumento del texto.
- Analizar el argumento del libro o texto y el momento histórico en el que fue escrito.
- Interpretar, emitir un juicio acerca del texto.
- Redactar un informe final.

UNIDAD 3. LAS CRISIS DEL PETRÓLEO EN LOS 70: EL FINAL DEL ESTADO DE BIENESTAR, LA RADICALIZACIÓN POLÍTICA Y LOS ESTADOS BUROCRÁTICOS AUTORITARIOS

- La hegemonía norteamericana en cuestión: crisis económica y derrota en Vietnam. La Alianza para el Progreso, la estrategia de E.E.U.U. para Latinoamérica en el marco del conflicto este-oeste.
- La crisis del varguismo: el Golpe Militar de 1964 y el Estado burocrático-autoritario. La radicalización de la política en América Latina. El gobierno de Salvador Allende en Chile. La Iglesia ante la pobreza y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.
- La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización.

Orientaciones didácticas de la unidad

A partir del marco de la historia intelectual, planteado en la Unidad 2, en este caso se propone formar un banco de fuentes del periodismo político donde se registren discursos, notas de analistas y el humor gráfico. En la historiografía es casi un lugar común señalar el proceso de destrucción de la imagen del presidente Illia desarrollado por la caricatura política.

Sin embargo, la etapa iniciada luego de la caída del peronismo puede caracterizarse por la aparición de un nuevo tipo de revistas que renovaron el periodismo político y que tuvieron gran aceptación entre la moderna clase media argentina de la época.

Con la selección de una serie de textos producidos en torno de 1966, publicados en el anexo documental de *Autoritarismo y Democracia* de Marcelo Cavarozzi, junto con las muy difundidas caricaturas del presidente Arturo Illia publicadas en las revistas *Tía Vicenta* y *Primera Plana* se forma la base de un banco de fuentes históricas con los siguientes documentos:

- discurso del general Lanusse en el Centro de Instrucción Logística;
- discurso del general Onganía, Comandante en Jefe del Ejército, en West Point, E.E.U.U.;
- artículo del teniente coronel Alberto Garasino;
- acta de una presunta reunión del Consejo Militar Secreto (COMISE);
- informe de una presunta reunión de jefes militares en el Comando en Jefe del Ejército meses antes del golpe de 1966;

- acta del derrocamiento del presidente Illia;
- discurso del presidente Onganía.

Para trabajar con estas fuentes se retomarán los lineamientos planteados para la Unidad 2 con el objeto de comparar y distinguir los mensajes producidos por las Fuerzas Armadas y el humor gráfico, haciendo hincapié en las formas de comunicación, públicos destinatarios e ideas o ideologías expuestas.

La clave de interpretación de este trabajo resulta de la observación del rasgo ideológico de las caricaturas, del discurso antiperonista y anticomunista de las Fuerzas Armadas y, como consecuencia del golpe militar, el inicio de una etapa de autoritarismo que crecientemente resentirá la libertad de prensa y de expresión.

La explicación histórica necesita incluir motivos o intenciones de los actores sociales, pero, además, los alumnos deben saber que la narración de los hechos puede ser contada de manera diferente, según la mirada de quien los cuente.

Los alumnos podrán conocer y comprender los procesos, los hechos, los acontecimientos, mediante la investigación de los mismos. De esta manera, podrán explicar y fundamentar la acción de los distintos actores involucrados en los temas analizados.

La presente orientación, que sostiene una perspectiva narrativa, contribuye a la elaboración de una propuesta didáctica en la que se pongan en juego estrategias de investigación en historia, a partir del trabajo con fuentes. Se apunta a observar, mediante el estudio de una diversidad de fuentes (artículos de opinión en periódicos, discursos de personalidades de la política, el ámbito militar, caricaturas, entre otros), las condiciones históricas que hicieron posibles un golpe de Estado en la Argentina.

Dada la concepción de la relación sujeto-conocimiento, es importante que el profesor cumpla el rol de facilitador en la construcción del marco teórico respecto del objeto en estudio y una fuerte tarea de reconstrucción histórica. Para ello será necesario que se posicione a los estudiantes en condiciones de comprender una situación social determinada o explicar el contexto. Esta es una de las claves para comenzar la tarea de recortar una problemática significativa encontrando los contornos que la delimitan.

Tal como fue señalado en los diseños curriculares del Ciclo Básico: "las fuentes históricas no hablan por sí solas, alcanzan significación a partir de las preguntas que se le hagan, es importante que esas preguntas consideren que toda fuente tiene un contexto, un *origen*, una *motivación* y una *situación* para su producción y elaboración, estos deben ser desentrañados en el proceso de estudio".¹³

Al secuenciar esta experiencia de estudio, el docente tomará en cuenta distintas instancias de participación, análisis, producción y comunicación. Los estudiantes, divididos en pequeños grupos o en forma individual (según lo requiera el caso), realizarán diversas actividades como las que se detallan a continuación.

- Lecturas e interpretaciones de textos de la materia, a fin de reconstruir las características del contexto histórico estudiado.
- Toma de notas a partir del manejo de fuentes, mediante las cuales puedan reconocer las

¹³ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2º año (SB)*. La Plata, DGCyE, 2007.

perspectivas de los actores sociales involucrados, sus puntos de vista y los contextos ideológicos que motivaron sus acciones.

- Vinculación con los documentos, los objetos y los textos, para luego analizarlos, discutirlos e interpretarlos, plantear interrogantes con el aporte del docente. Un nuevo modo de preguntar no surge espontáneamente, se encuentra en la intencionalidad didáctica del docente crear las condiciones para que *lo ya conocido* sea interrogado desde nuevas perspectivas.
- Lecturas interpretativas de textos históricos considerando todas las posibilidades contenidas en el recurso. La mirada del estudiante debe estar acompañada por una fuerte intervención docente, para favorecer la construcción de nuevas formas de mirar penetrando el universo textual mediante sus planos denotativos y connotativos.
- Distinción de los tipos textuales, propósitos, finalidades del texto, posición del autor en el contexto investigado.
- Participación en instancias de intercambio de información, donde el docente orientará a los estudiantes para construir criterios de selección y jerarquización de la información. Asimismo, debe propiciar la circulación y puesta en valor de la información, a partir de tareas diferenciadas, procurando que la información necesaria esté disponible para todos.

El plan de trabajo como organización didáctica para la investigación en historia, se estructura de la siguiente manera:

- configuración del marco referencial;
- intervención crítica sobre el mismo;
- delimitación de la situación social como objeto de estudio;
- definición de los contornos de la problemática relevante;
- itinerario de estudio sobre la problemática;
- redacción de los informes con las posturas emergentes, sus fundamentos, aspectos argumentativos, proposiciones y/o recomendaciones.

UNIDAD 4. NEOLIBERALISMO, DICTADURAS MILITARES Y EL RETORNO DEMOCRÁTICO

- El modelo neoconservador en el poder en Gran Bretaña y EE.UU. Hacia un nuevo orden económico mundial. La caída del Muro de Berlín y el derrumbe de la URSS.
- Golpes y terrorismo de Estado en América Latina. Agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La crisis económica de Cuba: las medidas de emergencia y la supervivencia de la Revolución Cubana.
- La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.
- La década de los años 80: el regreso de la democracia. El desocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo. La Reforma Constitucional de 1994. Consolidación de la democracia, las dinámicas de los partidos políticos y la formación de los nuevos movimientos sociales.

Orientaciones didácticas de la unidad

La década del 80 estuvo caracterizada por las políticas económicas neoliberales y la caída de la Unión Soviética. Tras la segunda crisis del petróleo, las potencias de Europa Occidental y, especialmente, los Estados Unidos siguieron las recomendaciones de la escuela monetarista de

Chicago que postulaba el regreso a las políticas del libre juego de la oferta y la demanda y el no intervencionismo estatal. Estas políticas, presentes desde los años 60, tomaron nueva fuerza y contribuyeron a discutir los alcances de los modelos de corte keynesiano en América Latina.

Sin embargo, las políticas neoliberales llevaron a las dictaduras militares del cono sur a una situación insostenible. En este sentido, la represión también fue acompañada por el fenómeno de la desindustrialización y el endeudamiento continuo con los organismos internacionales de crédito. De este modo, la adopción de las políticas económicas neoliberales, que los militares adoptaron como medida para reafirmar los males de los modelos estatales intervencionistas, resultaron un modelo económico vulnerable e insustentable.

De este modo, aunque desde el punto de vista económico la década favoreció a pocos países y perjudicó a las regiones menos industrializadas, las democracias en Latinoamérica lograron consolidarse. En el mundo entero surgieron voces que acompañaron este proceso y llevaron adelante actividades vinculadas con la defensa de los Derechos Humanos.

En la Argentina, el fin de la dictadura también se relacionó con un hecho muy doloroso, la guerra de Malvinas. Para revisar esta temática en particular, y discutir en general las tensiones propias del neoliberalismo económico y sus consecuencias políticas y culturales, se propone el abordaje de la historia del rock en los años 80.

En Internet, se encuentran disponibles varias páginas dedicadas a la historia del rock nacional de uso libre y gratuito, además se pueden localizar blogs que digitalizaron las revistas *Pelo*. Allí se puede indagar quiénes fueron los músicos de rock nacional que regresaron del exilio a principios de los años 80 y cómo repercutió la guerra de Malvinas en el despegue del rock nacional.¹⁴

Luego del regreso de la democracia, el rock contestatario tomó un lugar muy importante pero, por otro lado, varios músicos nacionales comenzaron su propia búsqueda artística en el new-wave, el pop y la alegría del rock and roll. Resulta interesante trabajar la contraposición entre la canción de protesta y la línea del rock and roll y funk, que son dos maneras distintas de responder a la represión vivida durante los años del terrorismo de Estado. Mientras los primeros aprovecharon el momento para hacer sentir sus voces; los segundos, lo hicieron mediante las ganas de volver a bailar y divertirse. Se propone un trabajo de investigación y análisis de letras de canciones, que puede completarse con la proyección del videoclip "The land of confusion" (Génesis, *Invisible Touch*, 1986), dónde se parodia y critica la política de Ronald Reagan y sus intervenciones militares. Además de criticar fuertemente el doble discurso de EE.UU., esta fuente da cuenta de las contradicciones y paradojas de la época; por ejemplo, allí se parodia un videoclip anterior de la canción "We are the World" (USA for Africa, 1985), producto realizado para recolectar dinero en la lucha contra el SIDA, a sabiendas que durante la gobernación de Reagan (1980-1988) se realizaron cuatro intervenciones militares en distintas regiones del mundo. En sintonía con lo anterior, el videoclip del grupo Génesis culmina con una punzante imagen de la bomba atómica.

UNIDAD 5. LOS LEGADOS DE UNA ÉPOCA

- El fin del orden mundial bipolar. Los conflictos étnicos y religiosos de fin de siglo.
- Latinoamérica: la consolidación de las democracias posdictatoriales.

¹⁴ También se puede consultar el texto de Sergio Pujol, *Rock y dictadura*. Buenos Aires, Emecé, 2005.

- Argentina en la última década: La crisis del 2001. El retorno de la centralidad del Estado. Las políticas públicas como ejes articuladores de los cambios actuales. Revalorización en las formas de participación política.

Orientaciones didácticas de la unidad

La transición hacia la democracia en América Latina se dio paulatinamente, el primer país en experimentar su salida democrática fue Ecuador en 1979 y el último Chile, en 1990. Las consecuencias del autoritarismo en la región varían de un país a otro. Sin embargo, en el plano económico es donde se producen las mayores coincidencias. Estas similitudes y diferencias en los procesos de transición a la democracia en la segunda mitad del siglo xx pueden ser abordadas en clase mediante un trabajo de investigación. Los estudiantes pueden buscar y recolectar información de distintas fuentes, tales como diccionarios enciclopédicos, manuales escolares u otras, acerca de estas cuestiones:

- las fechas de elecciones democráticas que pusieron fin a las dictaduras en Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina, Uruguay, Brasil, Paraguay y Chile;
- las condiciones o los obstáculos que impusieron/negociaron los militares en cada país y su incidencia;
- las medidas que tomaron las nuevas democracias para impartir justicia y sus consecuencias;
- los modelos económicos que pusieron en juego dichas democracias para paliar las consecuencias del endeudamiento externo e intentar superarlo.

Mediante el análisis comparativo de estos datos y el estudio del tema, los estudiantes podrán establecer similitudes y diferencias a escala regional, debatir acerca de los horizontes económicos, políticos y sociales frente al escenario mundial para establecer perspectivas y posibilidades.

Finalmente, como cierre de la propuesta, el profesor podrá enfatizar en las consecuencias sociales y jurídicas de la forma en que se impartió justicia, luego de 1983, a los culpables del terrorismo de Estado en la Argentina. A su vez, dado que también refiere a los síntomas posdictadura, se puede abordar el problema de la escasa participación de los jóvenes en los partidos políticos tradicionales o la llamada *ciudadanía de baja intensidad*, término que hace referencia a la débil participación política de los ciudadanos más allá de la deposición periódica del voto.

Una propuesta de trabajo deja trazar puentes entre pasado y presente y discutir las temáticas referidas a las identidades políticas de quienes fueron jóvenes en los años de represión, y las memorias construidas en torno de estos y los jóvenes de la actualidad. Para ello, se propone partir de la proyección del documental *Los irrecuperables. Historias de militancia y represión*.¹⁵ Este trabajo está basado en las historias de vida de tres estudiantes sobrevivientes, secuestrados en la ciudad de La Plata en 1976. Ellos mismos cuentan sus historias de militancia, que difieren según su grado de compromiso con sus organizaciones políticas de las que formaban parte. Luego de la proyección se podrá analizar en clase cuáles son las diferencias y las similitudes entre las historias de militancia de Emilce Moler, Nilda Eloy y Gustavo Calotti, además de focalizar en la rueda de preguntas que los estudiantes secundarios del Colegio Liceo Víctor Mercante, participantes del armado del documental, llevaron adelante con estas personas. Con respecto a esto último, es interesante reflexionar acerca de la tensión entre lo que creen los estudiantes acerca de los 70 y el relato de las experiencias de quienes vivieron en esos años; particularmente en relación con los modelos de familia y a la forma de participación política.

¹⁵ *Los irrecuperables. Historias de militancia y represión*, dirigido por Cacopardo, Ana y Jaschek, Ingrid, La Plata, 2006.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Tanto la lectura como el análisis y la interpretación de todo tipo de fuentes es un componente central en la producción de conocimiento en 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 Historia en el Ciclo Superior porque, al estudiar la contemporaneidad, el contacto con los testigos de la época es mayor y el relato oral sobre lo vivido circula con mayor fluidez.

Por lo general, subyace 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 5º 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 los saberes puestos en circulación a partir de las posibles lecturas. Esto se debe a que en las prácticas de enseñanza de 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, identificar géneros discursivos conforme a sus reglas, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico, analizar voces de autores y argumentos, examinar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, y vincular dichas lecturas con otras e 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 mediante el 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 mantener 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 currículum 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 solo 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 los 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 solo consuman o adquieran conocimientos, sino que también puedan crearlos y producirlos.

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 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 ellas 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 la planificación de 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 acerca de 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 mediante la toma de notas que realizan acerca del discurso docente.
- El desarrollo de la oralidad en 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 los 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

- Aracil, Rafaél y otros, *El mundo actual. De la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1995.
- Chamberlain, Muriel, *La descolonización. La caída de los imperios europeos*. Barcelona, Ariel, 1997.
- Grafton, Anthony, "La historia de las ideas. Preceptos y prácticas 1950-2000 y más allá", en *Prismas – Revista de Historia Intelectual*, nº 11, 2007.
- Grimal, Henri, *Historia de las descolonizaciones del siglo XX*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Muñoz de Bustillo, Rafael (comp.), *Crisis y futuro del Estado de bienestar*. Madrid, Alianza, 1989.
- Prats, Joaquín, *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona, Anaya, 2002.
- Thompson, Edward P., *Opción Cero*. Barcelona, Crítica, 1983.
- Veiga, Francisco, Da Cal, Enrique y Duarte, Ángel, *La paz simulada. Una historia de la Guerra Fría*. Madrid, Alianza, 1997.

UNIDAD 2

- Altamirano, Carlos, *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Buenos Aires, Emecé, 2001.
- Cavarozzi, Marcelo, *Autoritarismo y Democracia*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.
- James, Daniel, *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)* en *Nueva Historia Argentina (Tomo IX)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2003.
- — —, *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*. Buenos Aires, Sudamericana, 1983.
- Sarlo, Beatriz, *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires, Emecé, 2001.
- Van Der Wee, Herman, *Prosperidad y crisis. Reconstrucción, crecimiento y crisis, 1945-1980*. Barcelona, Crítica, 1986.

UNIDAD 3

- Brennan, James, *El Cordobazo. Guerras obreras en Córdoba. 1955-1976*. Buenos Aires, Sudamericana, 1996.
- De Riz, Liliana, *La política en suspenso 1966/1976* en *Historia Argentina (Tomo 8)*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- De Riz, Liliana, *Retorno y derrumbe. El último gobierno peronista*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1987.
- Gillespie, Richard, *Montoneros, soldados de Perón*. Barcelona, Grijalbo, 1987.
- O' Donell, Guillermo, *El estado burocrático-autoritario, 1966-1973*. Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1982.
- Pucciarelli, Alfredo (editor), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Saítta, Sylvia y Romero, Luis Alberto, *Grandes entrevistas de la Historia Argentina*. Buenos Aires, Punto de Lectura, 2002.
- Torre, Juan Carlos, *Los sindicatos en el gobierno, 1973-1976*. Buenos Aires, CEAL, 1983.

UNIDAD 4

- Boersner, Demetrio, *Relaciones internacionales de América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1990.
- Lipset, Seymour, *La primera nación nueva, los Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires, Eudeba, 1992.

- Minujin, Alberto (comp.), *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Losada, 1995.
- Neustadt, Richard, *El poder presidencial y los presidentes modernos: políticas de liderazgo de Roosevelt a Reagan*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1993.
- Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, *La dictadura militar 1976/1983*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Pucciarelli, Alfredo (comp.), *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Pujol, Sergio, *Rock y dictadura*. Buenos Aires, Emecé, 2005.
- Service, Robert, *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona, Crítica, 2000.

UNIDAD 5

- Cabrero, F. *La revolución pactada*. Barcelona, Flor del Viento, 2002.
- Cheresky, Isidoro, "Hipótesis sobre la ciudadanía argentina contemporánea", en *Política e instituciones en las nuevas democracias latinoamericanas*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Koselleck, Reinhart, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, Paidós, 2001.

RECURSOS EN INTERNET

- A.P.D.H.- Página principal de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, www.apdh.org.ar
- Archivo General de la Nación de México, www.agn.gob.mx
- Carpetas Docentes de Historia-Cuadernos de Historia. Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar
- Cholonautas-Sitio web para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, www.cholonautas.edu.pe
- Comisión Provincial por la Memoria, www.comisionporlamemoria.org
- Genocidio Armenio, www.causaarmeria.com
- H.I.J.O.S. Red Nacional, www.hijos.org.ar
- IEEBA- Instituto de Estudios Estratégicos de Buenos Aires, www.ieeba.com.ar
- Instituto Mora, www.institutomora.edu.mx
- Literatura Argentina Contemporánea, www.literatura.org
- Memoria Abierta, www.memoriaabierta.org.ar
- Mundo Agrario-Revista de estudios rurales, www.mundoagrario.unlp.edu.ar
- nuncamas.org, www.asociacionnuncamas.org
- Revista H-industri@, www.hindustria.com.ar
- Revista Pensamiento Penal, www.pensamientopenal.com.ar
- RHI.Revista de Historia industrial, www.ub.edu./rhi/
- UNSAM-Universidad Nacional de San Martín, www.unsam.edu.ar

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