

## **HISTORIA**

---

### **4TO AÑO**

#### **Historia y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria**

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

En el marco del desarrollo de la nueva historia social, este diseño formula un replanteo de los grandes relatos, tales como el 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, se había convertido el referente histórico 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 se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas. Ahora bien, la vuelta del individuo no es en este caso la mera recuperación del modelo tradicional, la del gran soldado o el del gobernante ejemplar.

Para la historia escolar implica una proliferación de temáticas y recursos que enriquecen la propuesta de trabajo y recupera desde este nuevo posicionamiento 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, procurando un acercamiento al campo de producción de conocimientos historiográficos a medida que los alumnos y alumnas avanzan en el estudio de la Historia durante el Ciclo Superior. Como es notorio, las fuentes históricas son constructos y no tienen una clara correspondencia con la realidad. Así pues, el historiador observa las fuentes a contraluz, tomándolas efectivamente como documentos contruidos, con códigos específicos y con fines específicos.

Investigar sobre las múltiples fuentes históricas que promuevan una aproximación al conocimiento y fomente la comprensión de la construcción del relato histórico; secuenciarlo para el trabajo en el aula, planificarlo y ponerlo en acción, son tareas complejas, por su demanda de tiempo y de estudio, que no pueden resolverse de un día para otro. Son el resultado acumulado de la formación inicial docente, de los estudios y lecturas posteriores, de la propia experiencia, de las opciones epistemológicas e ideológicas, de las perspectivas historiográficas, de las certezas e incertidumbres propias de las Ciencias Sociales y de la enseñanza. Sobre estas premisas se proponen las orientaciones para la enseñanza. No son guías sino opciones abiertas para la reflexión docente que explicitan posicionamientos y perspectivas.

De igual manera la reflexión docente debe volcarse sobre el material de lectura y trabajo recomendado a los alumnos. Armar un banco de fuentes, una secuencia de escenas de una o varias películas, escoger obras literarias, imágenes y fotografías, fragmentos de estudios históricos es el resultado de la propia experiencia. 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 historia de 4º y 5º año, general a todas las escuelas y orientaciones, trata acerca del siglo XX en diversas escalas de análisis: mundial, regional, local. El 6º año está especialmente

diseñado para la Escuela Secundaria con Orientación en Ciencias Sociales y retoma los contenidos en Historia Reciente Argentina para trabajarlos en proyectos de investigación escolar.

Es ampliamente reconocido que 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. Por lo tanto, interesa remarcar cuáles son los criterios que se establecen para periodizar.

Entre varias opciones, se seleccionó una periodización sustentada en una escala de análisis lo más general posible –tal vez, mundial, con todas las advertencias que una historia eurocéntrica implica-.

Así la periodización adoptada toma como criterio general el periodo de “entre guerras” para el desarrollo del 4º año y el mundo de posguerra, las luchas anticoloniales y los “años dorados” para el 5º año, pero flexibilizando los marcos temporales a las escalas de análisis regional y local, es decir, latinoamericana y argentina. Por lo tanto, 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. Por 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.

La adopción de este criterio tiende a fortalecer una forma de interpretar los avatares de la época. Un ejemplo de ello puede observarse al enfocar este periodo a partir de la noción de una “doble crisis del consenso liberal”, producto ella tanto de las derivaciones políticas y culturales de la 1º 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.

### Mapa curricular de Historia

4º Año	El mundo en guerra y la crisis del consenso liberal. 1º mitad del siglo XX	Unidad 1. Ejes para una mirada general. El Imperialismo, las revoluciones y contrarrevoluciones del siglo XX  Unidad 2. <i>De la 1º guerra a la crisis del '30</i>  Unidad 3. <i>De la crisis del 30 a la 2º Guerra Mundial</i>  Unidad 4. Los legados de una época
--------	--	---

### Carga horaria

La materia **Historia**, se encuentra en el 4º año de la escuela secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior.

Su carga es de 72 horas totales, siendo su frecuencia de 2 horas semanales si su duración se implementa como anual, excepto en Ciencias Sociales donde tiene 108 horas anuales siendo su frecuencia de 3 horas semanales (con implementación anual).

### **Objetivos de Enseñanza**

- Retomar conocimientos escolares y propios de los estudiantes y analizar sus alcances y limitaciones.
- Promover la participación crítica sobre la lectura de los textos.
- 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 incorporando diversidad de fuentes y puntos de vista.
- Incorporar como estrategia de enseñanza diversidad de textos históricos en un grado creciente de complejidad que sean representativos de las distintas corrientes historiográficas.
- Ejercitar prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de argumentos, hipótesis, y conclusiones.
- Ejercitar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros.

### **Objetivos de aprendizaje**

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

### **Contenidos**

Para Historia de 4º año, se retoman algunas temáticas desarrolladas en Historia de 3º, analizando el surgimiento de los nacionalismos, los imperialismos, las transformaciones en el sistema mundo hacia fines del siglo XIX. Los procesos de concentración económica, la situación de la clase obrera y las organizaciones gremiales, permitirán trabajar la multicausalidad que puso en crisis a la sociedad burguesa y al estado liberal, que se manifestó en la Gran Guerra.

La Gran Guerra, sin embargo, no significó cerrar las causas que le dieron origen sino que se transformaron y abrieron a su vez en una nueva búsqueda de respuestas. Un nuevo “orden” fue apareciendo tras las perturbaciones que produjo este hecho: la Revolución de 1917, el Estado Soviético y los Estados fascistas. La paz alcanzada produjo insatisfacciones, y sus manifestaciones diversas llevaron al mundo a una “guerra total”, la 2º Guerra Mundial.

El análisis de estos procesos, 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.

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

La crisis de 1930 golpeó ideas e imaginarios, la realidad que se vislumbró entonces, estaba muy lejos de aquella 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, como el frente popular.

Es en el contexto de cambio estructural del modelo económico social y de crisis del consenso liberal que en la Argentina y en algunos pocos países de América Latina -que comparten procesos estructurales semejantes, aunque con notables diferencias socio-políticas-, 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 –sociales, económicas, etc.- sino 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, atravesado por cambios a nivel del desarrollo del capitalismo, como es la conformación de los Estados de Bienestar y la economía Mixta, los procesos de descolonización y la conformación del Tercer Mundo, y la Guerra Fría.

De tal manera que este trayecto cierra retomando algunos de los procesos macro-estructurales que permiten 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 2º guerra mundial, con la Shoá y el holocausto nuclear.

### **Unidad 1. Ejes para una mirada general.**

El Imperialismo, las revoluciones y contrarrevoluciones del siglo XX

- a- 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. Cómo fueron 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 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 integrista católico en España y Portugal.

### **Orientaciones didácticas**

En esta unidad se trabajará sobre ciertas categorías que consideramos relevantes y que contribuyen a la comprensión del siglo XX, en general, y de este periodo en particular. Se refiere a las nociones de Imperialismo, Revolución social y la menos consolidada en los textos de “contrarrevolución”. El trabajo en esta unidad es productivo por la multiplicidad de interpretaciones y definiciones que los docentes podrán encontrar, suscribir y confrontar sobre estos tópicos y que les permitirían organizar una puesta en debate sobre algunas de las nociones propuestas, y algunos de los procesos históricos que lo ponen en juego y sus interpretaciones posibles.

En ese sentido se considera que el trabajo sobre esta unidad puede profundizarse organizando un trabajo de investigación escolar, cuyos lineamientos generales ya fueron desarrollados en los Diseños Curriculares de Historia del ciclo básico de la Escuela Secundaria.

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

La noción de Imperialismo de finales del siglo XIX puede consultarse en el clásico trabajo de Eric Hobsbawm, *La era del Imperio, 1875-1914* en donde se observan las perspectivas de la época y algunas consideraciones historiográficas sobre las distintas formas de definir esta noción.<sup>1</sup>

Sobre la Revolución Social esta propuesta se enmarca en el debate abierto por Alan Knight<sup>2</sup> respecto a un conjunto de teorizaciones sobre las grandes revoluciones sociales del siglo XX, en particular las de Theda Skocpol.<sup>3</sup>

En síntesis, 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 reconoce dos atributos claves en el concepto de Revolución Social, aceptados por la mayoría de los analistas: (a) involucra 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 y (b) un profundo cambio estructural de tipo socio-político.

En cambio, la noción menos usual de contrarrevolución fue tomada del trabajo de Sandra Mc Gee Deutsch, *Contrarrevolución en la Argentina, 1900 - 1932*, e implica una oposición

---

<sup>1</sup> Hobsbawm, Eric, *La era del Imperio, 1875-1914*, Buenos Aires, Crítica, 1999. p. 68 y ss.

<sup>2</sup> Knight, Alan, “Social Revolution: a Latin American Perspective”, en: *Bolletín of American Research*, Vol. 9, nº 2, 1990, pp. 175-202.

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

radical al liberalismo, la democracia, el feminismo y varias formas de izquierdismo:, en otras palabras, ideologías que disuelven las jerarquías tradicionales y los particularismos y así socavan los viejos y conocidos estilos de vida.<sup>4</sup> Por cierto, esta noción es útil para expresar a los distintos movimientos políticos emergentes en las sociedades occidentales de entre guerras.

A partir de este punto, el docente organiza, de acuerdo con los recursos disponibles, el trabajo de fichaje y análisis de nuevos textos que conformen un corpus de debate sobre las nociones discutidas.

### **Algunas consideraciones sobre la investigación escolar en Historia**

La presente Orientación presenta algunas líneas como contribución a la elaboración de una propuesta didáctica en la que se pongan en juego estrategias de Investigación en Historia, posibilitando a los estudiantes el trabajo con una diversidad de autores.

Así, se retoma 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 respecto al objeto en Estudio. Una fuerte tarea de reconstrucción histórica, colocando a sus estudiantes en condiciones de comprender una situación social determinada o explicar el contexto. Esta es una de las claves para posteriormente comenzar la tarea de recortar una problemática significativa encontrando los contornos que la delimitan.

Al secuenciar esta experiencia de estudio, el docente tomará en cuenta distintas instancias de participación investigativa, producción y comunicación, divididos en pequeños grupos o en forma individual (según lo requiera el caso) los estudiantes realizarán.

- Lecturas e interpretaciones de textos de la materia para que tengan la posibilidad de reconstruir las características del contexto histórico estudiado.
- Toma de notas a partir del manejo de fuentes mediante las cuales pueda reconocer las perspectivas de los actores sociales involucrados, sus puntos de vista, los contextos ideológicos que motivaban sus acciones.
- Vinculación con los documentos, objetos, textos, para luego analizarlos, discutiendo e interpretando, planteando interrogantes ayudados con el aporte del docente, un nuevo modo de preguntar no surge espontáneamente, está en la intencionalidad didáctica del docente crear las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas.
- Lecturas interpretativas de textos históricos es muy importante que se desplieguen todas las posibilidades contenidas en el recurso, La mirada del estudiante resulta insuficiente por si misma si no está acompañada por una fuerte intervención docente en el sentido de favorecer la construcción de nuevas formas de mirar penetrando el universo textual a través de sus planos denotativos y connotativos.
- Sostenimiento de la tarea de distinguir los tipos textuales, propósitos, finalidades del texto, posición del autor en el contexto investigado.

---

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

- Participación en instancias de intercambio de información, el docente orienta a los estudiantes para construir criterios de selección y jerarquización de la información, propiciando a través de tareas diferenciadas que la información circule, sea puesta en valor cuidando de que la información necesaria este disponible para todos, de ese modo se garantiza que todos los itinerarios grupales sean puestos en valor en algún momento del estudio.

Para ampliar los aspectos metodológicos se sugiere la consulta al Diseño Curricular de Segundo año para la Enseñanza de Historia.

## **Unidad 2. De la 1º guerra a la crisis del 30**

- b- 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 Estados Unidos (EE.UU.). El crack de la bolsa de Nueva York y la crisis económica mundial.

- c- La ley Sáenz Peña y la reforma del sistema político argentino: ¿un cambio desde arriba o un cambio 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 Yrigoyen.

Economía y Sociedad en la década del 20: la última expansión agro-exportadora. Tensiones sociales en el agro y las vías de la movilidad social urbana. Experiencias reformistas y la irrupción del modernismo en la cultura.

### **Orientaciones didácticas**

Un punto de partida ineludible para presentar esta propuesta es enmarcarla en el amplio debate historiográfico que pone su foco de atención en los textos históricos y en sus distintas formas narrativas. Al respecto se encuentra el muy interesante artículo de Peter Burke, "Historia de los acontecimientos y el renacimiento de la narración" en los que resume los últimos 40 o 50 años de controversia entre una perspectiva más analítica (en una época, estructuralista) y los cultores de un retorno a la narración.<sup>5</sup>

Lo sugerente de este artículo es la ejemplificación de los huecos y fortalezas de cada modelo y la búsqueda de nuevas formas narrativas que combinen dialécticamente estructuras y acontecimientos.

Por otra parte, esta orientación 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, pero también ha tenido una peculiar intervención desde el retorno de la democracia a la Argentina.

---

<sup>5</sup> Burke, Peter (ed.) *Formas de Hacer Historia*. (2ª ed.) Madrid, Alianza, 2003, pp. 287 – 305.

Es de particular importancia, entonces, introducir a los alumnos en las características principales de este campo de la Historia. Esto 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.

A partir de la búsqueda de una definición acerca de las nociones “golpe de estado”, “golpe cívico- militar”, “revolución” con los que están asociados estos acontecimientos políticos (tan característicos de la historia política de Latinoamérica del siglo XX) se propone trabajar con distintas fuentes escritas, en particular testimonios de protagonistas y observadores contemporáneos del golpe del 30, las diferentes formas de narrar e interpretar un mismo proceso histórico. Para ello se retomarán algunos conceptos trabajados en la Unidad 1.

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

Que en la circunstancia del 30 se haya impuesto la vía rápida, aun cuando las fuerzas armadas guardaban una distancia prudencial de las luchas políticas, solo es demostrativo de ciertas miradas negativas sobre las “virtudes cívicas” del pueblo argentino, que informan sobre la ideología del grupo conspirativo liderado por Uriburu. Que ese grupo no haya contado ni con las fuerzas militares suficientes ni con un amplio respaldo político, habla a su vez, de la extrema vulnerabilidad del segundo gobierno de Yrigoyen.

En este sentido, estos argumentos desarrollados previamente, permiten presentar la narración de los acontecimientos en torno a un conjunto diverso y en alguna medida autónomo de fuerzas, o causas, que explican las condiciones que posibilitaron el movimiento que derrocó a la primera democracia argentina.

#### Crack de Wall Street y crisis económica Mundial. 1929-1932

1. Crisis financiera.
2. Caída del valor y volumen de exportaciones.
3. Aumento del peso relativo de las importaciones.
4. Aumento del peso relativo de la deuda.
5. Crisis fiscal.

#### Crisis política – 2º gobierno de Yrigoyen

1. Fractura de la UCR y del Partido Socialista (PS)
2. Formación de la Federación de Derechas
3. Elecciones presidenciales y triunfo holgado de Yrigoyen

4. Cuestionamientos al sistema político : la maquina electoral
5. Concepción unanimitista de la voluntad popular: la causa radical
6. Concepción de la voluntad popular plebiscitada.
7. Inicios de la conspiración cívica- militar.

#### Crisis de gobierno

1. Reducción del gasto fiscal
2. Perdida de adhesión popular del gobierno
3. Disputas internas de gobierno por la sucesión de Yrigoyen
4. Parálisis del gobierno

Algunas de las fuentes históricas publicadas pueden hallarse en Roberto Etchepareborda y otros, *Crisis y Revolución de 1930*, editada por Hyspamérica en la popular edición de la Biblioteca Argentina de Historia y política.<sup>6</sup> Vale la pena recordar que esta obra es una reedición del trabajo original publicado en 1958, en el nº 3 de *La Revista de Historia*. Una obra que alumbra además sobre los historiadores y su tiempo, sus presentes históricos, sus marcos teóricos y metodológicos.

De este trabajo se han escogido los testimonios de Francisco Ratto, de Juan E. Carulla, “Los entretelones de la revolución de 1930”, y de Roberto F. Giusti, “La sublevación civil y militar de 1930”.

En esta selección se priorizó la lectura de textos cortos, pero completos, y no el recurso usual de trabajar con pequeños párrafos.

También puede consultarse un conjunto de fuentes sobre la historia del pensamiento político, en la colección de la Biblioteca del Pensamiento Argentino, dirigida por Tulio Halperín Donghi. En este caso particular, resultará de sumo interés *La República Imposible. 1930-1945*, en donde se pueden encontrar un conjunto de discursos, manifiestos y declaraciones periodísticas producidas en ese momento histórico, como los manifiestos de la revolución del 30, la acordada de la Corte Suprema, o discursos de Uriburu, Irazusta, Pinedo y Sánchez Sorondo.

Es importante que los estudiantes distingan las distintas posiciones políticas, que traten de vincularlas a las definiciones previamente trabajadas sobre “golpe de estado” o “golpe cívico-militar” y “revolución”, pero que además formulen nuevos interrogantes a explorar en base a lo trabajado sobre la multicausalidad de la ruptura del orden institucional democrático, ya sea tanto en virtud del presente histórico o de cuando fueron escritos esos testimonios o sobre la biografía política de los autores de los testimonios escogidos.

El trabajo puede organizarse en pequeños grupos, cada uno con un conjunto de fuentes particular, con propuestas que permitan una aproximación a los textos documentales, que originen preguntas tanto fácticas como conceptuales sobre las que se seguirán trabajando.

Las memorias y autobiografías son textos que brindan una versión de los acontecimientos subjetiva, en donde se advierten como se recuerdan ciertos hechos y sus omisiones y silencios.

---

<sup>6</sup> Etchepareborda, Roberto, *Crisis y Revolución de 1930*. Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.

Para ello la actividad puede organizarse en torno a distinguir los argumentos que utilizan los distintos autores para fundamentar su posición.

Intentar una aproximación a su posición política frente a los acontecimientos narrados.

Y sugerir la investigación sobre los autores, sus biografías, sus vidas políticas y si es posible, las circunstancias en las que fueron escritas o publicadas estas memorias.

### **Unidad 3: De la crisis del 30 a la 2º Guerra Mundial**

- d- 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 en EE. UU.

América Latina y el fin del modelo agro-exportador. Las políticas anticrisis y la Industrialización por sustitución de Importaciones.

Las tensiones sociales y políticas europeas y el estallido de la 2º 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 sobre América Latina. Balanza comercial favorable, crecimiento de las reservas e industrialización.

- e- 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 Ortiz y la cuestión del fraude electoral. La Argentina frente a la 2º 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), Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército.

Hacia el 17 de octubre: Política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero. El 17 de octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas.

El primer peronismo: 1946-1955. Oposición y gobierno frente al nuevo escenario de la política de masas.

Cambios en el movimiento obrero: crecimiento cuantitativo, nueva legislación y peronización de los sindicatos.

Las políticas económicas sociales: distribución social, crecimiento industrial y la situación de las producciones primarias. El rol del Estado.

Tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición: El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón.

### **Orientaciones didácticas**

El periodo que transita entre la 1º Guerra Mundial y la 2º Guerra Mundial puede adquirir características específicas si se enfoca a partir de la historia económica de América Latina, y ello también puede ser una oportunidad para introducir algunas nociones y debates sobre el estado actual de la historia económica.

Un balance sobre este campo, tal como se lo propusieron un grupo de historiadores en el 2005, nucleados en la Asociación Argentina de Historia Económica, muestra claros contrastes muy profundos en las últimas décadas. Por un lado no puede dejarse de reiterar que los cambios en las disciplinas históricas desplazaron a la historia económica a un lugar relativamente marginal de la disciplina. Y el contraste es más agudo aún, si recordamos el lugar central que ocupó en ellas desde mediados del siglo XX.

Pero por otro lado, las últimas décadas también significaron el desarrollo de un conocimiento más profundo sobre la construcción de series de datos, conocimientos de procesos, regiones y períodos y actores.<sup>7</sup>

Como es obvio, múltiples factores explican la perspectiva de este balance, ya sean las condiciones de desenvolvimiento de la propia disciplina, como sus marcos o contextos sociales de la Argentina y por que no, mundiales.

Desde una mirada más estrictamente disciplinar los 90 implican un giro que opera desde la cliometría hacia una historia económica más atenta a las particularidades culturales de los grupos sociales, “que solo una creencia ciega en la globalización escondía”. Como en otros campos de la historia, una vez más la antropología fue la principal disciplina a la hora de proveer miradas y herramientas para la renovación de la historia del consumo.<sup>8</sup>

Un ejemplo de utilidad a la orientación proviene de la historia comparada de la publicidad. Según Fernando Rocchi, los consumidores argentinos se acercaron a principios del siglo XX a las pautas de conducta que primaban en Inglaterra y Francia. Pero ya en la década del 20 mostraron un gusto por la ostentación que horrorizaba a personajes de la vieja Argentina, que 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 que ponía al hombre medio abstracto como modelo, tan exitosa en los EE. UU., mientras que sólo recibía con gusto las que apelaban a los héroes de la historia y del deporte.

A partir de estos presupuestos, pensamos en el desarrollo de un trabajo en el aula sobre un **estudio de caso**, o sobre algún sector o actividad económica, región o empresa, en el marco de la Argentina de los años 20 y 30, en los que se dispongan de fuentes históricas accesibles y de trabajos históricos que nos permitan una intervención pertinente sobre dichas fuentes.

Una fuente histórica accesible por mediación del docente y que puede resultar de interés para trabajar ciertos temas de la historia económica y social, son las publicidades de las revistas de interés general.<sup>9</sup> Para ello resulta indispensable contar con un banco de fuentes para que manejen los estudiantes en sus trabajos.

Un recorrido por los avisos publicitarios revela alguna de las preocupaciones, valores e ideales de una época en particular y también es revelador de las transformaciones en las sociedades urbanas, en tanto muestran cambios en los patrones de consumo, entre los que se destaca la gestación de una sociedad de consumo. Igualmente importante es observar el desarrollo de novedosas formas de comercialización, a partir de la proliferación del sistema de las “grandes tiendas”.

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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

<sup>9</sup> Ver Sarlo, Beatriz, *Una Modernidad periférica, Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2007, p. 22.

Los productos son, además, un indicio también relevante de los cambios en las economías de América Latina entre fines de la 1º Guerra y la 2º Guerra Mundial.

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

Los productos, por último, pueden ser analizados a partir de la distinción entre los productos importados y los de fabricación nacional. Este es un tema central que dejará abierto el problema de la industrialización en la región y en la Argentina para esta etapa.

Uno de los recortes posibles de este banco de datos puede observarse en la siguiente secuencia de avisos publicitarios de Caras y Caretas de los años 1914, 1927 y 1929.

El estudio sobre estas fuentes se enmarca dentro del amplio proceso de cambio tecnológico de la energía impulsada a vapor al petróleo, del transporte ferroviario al automóvil y del predominio industrial británico al norteamericano.

La comparación entre los avisos publicados entre estos años puede ser indicio de los cambios ocurridos en la década del 20.

Ello permitirá la formulación de preguntas, problemas e hipótesis de investigación, como por ejemplo: a) explotación del petróleo local e importación. Empresas extranjeras y gobiernos, el caso de la Standar oil y el segundo gobierno de Yrigoyen<sup>10</sup> b) historia de los automóviles, desarrollo del mercado automotor en la argentina: el caso de Ford<sup>11</sup>. c) la popularización del automóvil. Mercado importador y empresas locales vinculadas al mercado automotriz: el caso Di Tella.<sup>12</sup>



La utilidad que presta el automóvil "FORD" es lo que le ha dado su prestigio mundial.

Esta utilidad descansa en cinco razones fundamentales:

I. SU FUERZA                      II. SU ECONOMIA  
III. SU PESO LIVIANO            IV. SU BUEN SERVICIO  
V. SU FACILIDAD DE MANEJO

Ningún coche podría llegar a ser tan popular sino llenara todas las exigencias y no diera las más altas satisfacciones.

Los precios actuales del "FORD", son los siguientes:

Doble Faetón - 4 cilindros - 20 HP.....	\$ 1950
Voiturette - - - 4 cilindros - 20 HP.....	\$ 1700
Landaulet - - - 4 cilindros - 20 HP.....	\$ 2500

Tenemos siempre en existencia toda pieza de repuesto a precio de fábrica. Demostraciones prácticas a quien nos visite, y catálogo, gratis, a quien nos escriba.

**FORD MOTOR Co. - LAVALLE, 1702 - BUENOS AIRES**

Caras y Caretas, 1914

<sup>10</sup> Gadano, Nicolás. *Historia del petróleo en la Argentina*. Buenos Aires, Edhasa, 2006.

<sup>11</sup> Giucci, Guillermo. *La vida cultural del automóvil. Rutas de la modernidad cinética*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

<sup>12</sup> Rougier, Marcelo y Schvarzer, Jorge. *Las grandes empresas mueren de pie. El (o) caso de SIAM*. Buenos Aires, Grupo editorial Norma, 2006



Caras y Caretas, 1927



Caras y Caretas, 1929

### Algunas consideraciones sobre los Estudios de Caso

Es necesario que el docente tenga 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 debe realizar las previsiones de tiempo y organización didáctica para propiciar la validación del caso seleccionado como esclarecedor y pertinente respecto a ese contexto.

En cualquier situación que se adopte el docente debe ocuparse de comprobar que todos los estudiantes tengan los materiales de estudio, cotejar las consignas de trabajo para que se comprendan, brindar todas las orientaciones que sean pertinentes para la comprensión de la propuesta, evacuar las dudas que surjan, favorecer la autonomía del estudiante, realizar el

seguimiento en situaciones presenciales y no presenciales, dialogando permanentemente, evaluando la incorporación de nuevas variantes e información.

El docente podrá hacer selección de aquellas fuentes de información que considere relevantes para conocer el caso, invitando a los estudiantes a la búsqueda de fuentes complementarias o similares, acompañará con una fuerte tarea de reconstrucción histórica, colocando a sus estudiantes en condiciones de comprender una situación histórica determinada o explicar el contexto.

Es muy central recordar lo importante que resulta considerar el contexto, el origen de las fuentes, las motivaciones de los sujetos sociales involucrados y la situación particular que condujo a su producción y comunicación.

1. Mediante preguntas a los estudiantes se pueden poner en juego los conocimientos escolares y propios de los mismos a la vez que se van delimitando las variables estructurantes del caso en estudio.

Contribuyen a la orientación de estudio por un lado y por otro permiten que los estudiantes procedan al análisis sistemático del caso presentado, considerando en él las variables más significativas, escalas pertinentes para su análisis, relaciones que explican la dinámica de conflicto, cambio, permanencias, que se presentan en el caso delimitado.

Se sugiere recortar el caso como un problema para la enseñanza de la Historia, propiciando un proceso que tenga en cuenta:

- 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.
- La incorporación variedad de textos que aproximen al modo en que el tema es tratado desde otras disciplinas (textos de antropología, de economía, de sociología histórica, entre otras posibilidades).
- La expresión personal, el análisis de la situación, búsqueda del sentido de los datos en el caso estudiado, recorriendo situaciones como las de realizar resúmenes, informes, cuadros y otros tipos de textos que permitan la organización de la información, establecer relaciones entre la información encontrada, comparar la información y organizarla para comunicarla tanto al docente como al resto de los estudiantes.
- La elaboración de conclusiones provisionales sostenidas en argumentos validados en el marco de información trabajado, puede tratarse de trabajos individuales en los que se solicite la reflexión propia sobre el caso, describiendo los aspectos centrales del mismo y analizando algunas de sus relaciones.

#### **Unidad 4. Los legados de una época**

- f- El Genocidio Armenio y la Shoa: la búsqueda de memoria, justicia y verdad. Los debates sobre los genocidios y los perpetradores.
- g- 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

Un primer problema es el de adoptar un análisis crítico de los términos para definir el asesinato masivo de millones de seres humanos por su condición: Holocausto, genocidio, solución final o Shoá.

Para muchas personas el término Holocausto es problemático. Un Holocausto es un sacrificio bíblico, y el uso de tal término podría implicar que el asesinato en masa de los judíos fue una forma de martirio. Pero no hubo nada de sagrado en el Holocausto.

Otros términos también deberían ser usados con cuidado. Hablar de “solución final” significa adoptar el lenguaje de los perpetradores.

La idea de genocidio podría significar aceptar la concepción Nazi de las razas.

El término Shoá, que en hebreo significa catástrofe, no está cargada de sentido religioso y es suficientemente lejana al lenguaje del nazismo.<sup>13</sup>

Así definimos a la persecución sistemática burocráticamente organizada, y el aniquilamiento de los judíos europeos por los nazis alemanes y sus colaboradores entre 1933 y 1945. Los judíos fueron las víctimas principales –seis millones fueron asesinados–; los gitanos, los disminuidos fueron también objeto de la destrucción y reducción catastrófica por razones raciales, étnicas o nacionales. Muchos millones más, incluyendo homosexuales, testigos de Jehová, prisioneros de guerra soviéticos y disidentes políticos sufrieron también persecución y muerte bajo el régimen nazi.

La intención de explicar el Holocausto ha generado un amplio debate historiográfico. Las explicaciones clásicas siguieron dos tendencias. Por un lado, la línea representada, entre otros, por Saúl Friedlander y Steven Katz hizo hincapié en la importancia del antisemitismo en la determinación de las políticas nazis, las dimensiones irracionales del sistema y la importancia de la figura carismática de Hitler sustentadora 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<sup>14</sup>, es un recurso que puede resultar de utilidad para analizar los mecanismos de la memoria y la negación y permite observar que tipo de hombres se hacen presentes en nuestra cotidianeidad. Aquellos que lucran con el dolor, el sufrimiento y la muerte y aquellos que tienen la necesidad de sostener el recuerdo mediante objetos, pertenencias de las víctimas, para no olvidar la tragedia.

Por último se les propone a los estudiantes el análisis de un recorte periodístico sobre un curioso juicio a un historiador británico, negacionista del Holocausto, en el que fue testigo otro historiador, también británico y de renombre mundial, Eric Hobsbawm.<sup>15</sup>

El informe final deberá estar centrado en la distinción entre memoria e historia, sobre sus formas de construcción, sus elementos demostrativos y el tipo de pruebas y evidencias que utilizan los historiadores. Para ello es necesario que identifiquen los argumentos presentados por cada una de las partes y saquen sus conclusiones sobre ello sin perder de

---

13 Seminario “La Shoá como acontecimiento clave del siglo XX: aportes para una agenda educativa en tiempo presente”. MEN- Task force for international cooperation on Holocausto education remembrance and research, Buenos Aires, 8 y 9 de agosto de 2007.

14 Una vida iluminada, dirigida por Liev Schreiber, EE. UU., 2005, Warner Bros Pictures.

15 Capanna, Pablo, “Negadores del Holocausto. La historia y sus (pseudos) revisionistas”, en: suplemento Futuro, Pagina/12, 6 de julio de 2002.

vista, siguiendo a 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.<sup>11</sup>

### **El cine y su trabajo en el aula.**

En palabras de Marc Ferro, todos los films son históricos, develan, relatan los aspectos de una realidad en términos directos o en términos elusivos. Según este autor podemos clasificar a las producciones cinematográficas desde un punto de vista historiográfico en films como fuentes y en films como agentes. En el primer caso, estas construcciones y reconstrucciones informan sobre uno o varios aspectos de la realidad histórica que quieren recrear y no mimetizar o de la sociedad de su mismo tiempo. En el caso de los segundos, el film mismo cuenta y encarna desde la metáfora, la hipérbole o el realismo, una problemática social desde una o varias de sus aristas.<sup>16</sup> No podemos dejar de decir que el uso de los films como fuente ha sido discutido desde distintas perspectivas. En el caso de los ámbitos educativos este es un problema visible ya que los usos del cine sólo como fuente suelen olvidar la especificidad de los lenguajes cinematográficos y las mediaciones estéticas entre el cine y la “realidad” representada.

Asimismo, debemos tener bien presente que el cine es un fenómeno de masas y de taquilla, un producto del mercado. Por ende, hasta los films adjetivados como biográficos o históricos responden a los intereses de ese mercado de masas y de aquí que operen con relatos terapéuticos, milenaristas, maniqueístas o afines. También, estas tramas cinematográficas no dejan de ser una ficción con sus personajes principales y sus vueltas de tuerca para mantener la intriga y el suspenso.

Tanto el cine como la literatura ponen en juego un mundo de significados y sentidos que impactan al espectador/lector fuertemente. Como dice Jerome Bruner, 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.<sup>17</sup>

Para trabajar con una película se debe tener en cuenta qué tipo de actividad realicen nuestros alumnos con ese material de antemano. Algunos profesores y profesoras son partidarios del “cine-debate”. Luego de presentar la película o las escenas seleccionadas (como es sabido, siempre se corre con la desventaja del tiempo) y mirarla, se abre el debate. Es conveniente que se les diga a los alumnos y alumnas previamente cuáles van a ser los puntos sobre los que se quiere discutir, para que se afine la mirada sobre eso. Lograr que se dé un debate y conducirlo no es fácil y es tarea del docente que en su calidad de mediador, como se dijo más arriba, debe preguntar y re-preguntar, tensionar el sentido común y además matizar alguna mirada peculiar implícita o explícita en el mismo film. Abrir el juego de las lecturas y significados para que la clase sea enriquecedora.

Otra posibilidad, tras la presentación y proyección del film o de las escenas seleccionadas, podría ser trabajar con una guía de actividades. Esta guía de actividades no tiene por qué sólo dirigirse a la reposición del dato o la información que se encuentra en el film. Se puede conectar esto con otros temas que se han trabajado a lo largo del año, o solicitar la resolución de consignas de interpretación, como por ejemplo: “por qué creen ustedes que tal

---

11 Para un estudio de la discusión sobre la dupla memoria e historia ver: Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

16 Ver Ferro, Marc. *Cine e Historia*. Barcelona, Ed. Gustavo Gilli, 1980.

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

personaje...”; “por qué la cámara en tal escena...”, “por qué el sonido en la escena de...”; pues no sólo importa qué se cuenta sino cómo se cuenta. Un ejemplo concreto: ¿por qué, en el film *La misión* (1986) dirigido por Roland Joffé, Warner Bros Pictures, basado en las guerras guaraníicas, uno de sus protagonistas se tira a las cataratas del Iguazú para perder la vida y su cuerpo toma forma de cruz invertida?

Asimismo, es posible aprovechar el cine para idear consignas de reconstrucción del objeto de estudio. En otras palabras, actividades en las que se ejercita la producción escrita sin fragmentar el objeto como sí puede suceder con un cuestionario. De este modo, se le puede solicitar a los alumnos, tras la proyección del film, que realicen una reseña del mismo, un artículo periodístico, o que tomen alguna escena y la cambien por otra que ellos inventen, o que cambien su final. Sería interesante, en este sentido, realizar un trabajo de articulación con el profesor o profesora de Literatura.

### **Lectura y Escritura en la enseñanza de 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. Dentro de éstas, la lectura es una de las formas más destacadas para aprender esta disciplina, sus problemas y debates. La escritura constituye, también, un momento central de estos aprendizajes en tanto requiere un proceso de apropiación y resignificación de los saberes aprendidos en el ámbito escolar y en el propio medio cultural por parte de los alumnos. 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, el relato oral sobre lo vivido circula con mayor fluidez. Subyace en general, y en particular en la enseñanza de las Historia una concepción de la lectura pasiva, literal, directa, en la que se utiliza una técnica simple, en la que se entiende que si una persona puede reconocer las letras y las palabras, estaría en condiciones de leer cualquier texto, sobre cualquier tema o especialidad. Pero, justamente, esta concepción literal y mecánica es la que debe revisarse para considerar posible enseñar a hablar, leer y escribir en Historia en un grado cada vez mayor de autonomía y pertinencia por parte del alumnado. En sintonía con lo anterior, se parte de una definición de 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 estos sentidos y saberes puestos en circulación a partir de las posibles lecturas debido a que en las prácticas de enseñanza de Historia, los docentes interpretan, también, los textos con los que trabajan y comparten sus lecturas en el aula. Una de las tareas de la escuela secundaria en su Ciclo Superior es 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, identificar supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico, identificar voces de autores y argumentos, identificar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, y vincular dichas lecturas con otras lecturas o identificarse con sus supuestos y contenidos. En otras palabras, ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal cara a la enseñanza de la Historia que apela al memorismo, a la repetición del dato.

Para ello, los docentes deberán propiciar situaciones de lectura vinculadas con los temas trabajados que permitan aproximarse a la complejidad, a la multiperspectividad y a la relación problemática subjetividad/objetividad del conocimiento social, sosteniendo situaciones de lectura individual y grupal, relectura de textos, formulación de preguntas, elaboración de interpretaciones e hipótesis, entre otras. Para que esto sea posible es necesario abordar los temas del currículum articulando el desarrollo de secuencias

didácticas que prevean situaciones de lectura específicas y que consideren aspectos tales como: 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.

Respecto a las prácticas de escritura, la propuesta reside en superar las formas de escritura positivista que sólo apuntan, como se dijo, a la reposición del dato. Es necesario trabajar las diferencias entre las explicaciones y descripciones, proponer consignas de trabajo problemáticas o desafiantes, que habiliten una relación con los textos y sus sentidos tendiente a la producción de conocimiento en Historia y no a su mera reproducción. Preguntar por las posiciones de los autores, los contextos de producción de los discursos, los intereses en disputa puestos en discurso, o preguntar por los géneros y / o medios elegidos para transmitir ciertos mensajes, realizar puestas en común de los textos producidos, también es tarea de una educación orientada en Ciencias Sociales superadora de un enfoque memorístico que asuma la responsabilidad de formar sujetos críticos 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*, porque esta medición no da cuenta de la dinámica de todo proceso de vinculación de los sujetos entre sí y con el conocimiento. La evaluación debe recuperar la información sobre todos los procesos involucrados en prácticas de enseñanza y de aprendizaje en Historia, respetando e incluyendo todos los itinerarios que recorren los estudiantes al involucrarse con un objeto de estudio.

Asimismo, una multiplicidad de variables se ponen en juego al momento de planificar y poner en marcha los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas variables, como por ejemplo, qué tiempo se le dedicó al desarrollo de cada tema, qué recursos se utilizaron o qué estrategias de enseñanza el docente desplegó, 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.

Es aconsejable que se planifiquen momentos de auto evaluación de y con los estudiantes facilitando 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, observación, interpretación, análisis, comprensión de relaciones, reformulación de la información, apropiación y construcción de discursos propios.

Se propone reconocer y detectar algunas variables del proceso de evaluación que consideramos básicas pero no excluyentes como:

- los conocimientos escolares y propios que sobre la Historia tienen los estudiantes y ponen en juego en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

- la utilización de diversas estrategias para seleccionar información relevante según el tipo de fuentes históricas, procedencia de las mismas, intencionalidad, contenido, formato textual, soporte. Estas estrategias son: la toma de notas, la elaboración de cuadros comparativos, la organización de redes conceptuales, informes de síntesis, producción de textos descriptivos, análisis y producción de gráficos, entre otros.
- la toma de notas del discurso docente, atender a los interrogantes planteados por parte de los alumnos y a la pertinencia de los mismos.
- el desarrollo de la oralidad a través de distintas situaciones: en la comunicación a sus pares de información específica, debates en pequeños grupos, la comunicación de informes parciales requeridos por el docente o necesarios para el avance del grupo total.
- el uso correcto del vocabulario específico, claridad en las producciones escritas.
- el cuidado en la presentación de los trabajos, tanto grupales como 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)
- la utilización de soportes alternativos para información y/o comunicación de los aprendizajes (redes conceptuales en afiches, producción de mapas históricos u otros registros gráficos elaborados en grupo o en forma individual); registro de la defensa de estos trabajos al ser 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 sus responsabilidades y compromisos: considerando básicamente: asistencia, cumplimiento de trabajos propuestos y análisis de las lecturas obligatorias, en tiempo y forma, 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.

Hobsbawm, Eric, *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, Editorial 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, Víctor, *Historia económica de América Latina desde la independencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Falcon, Ricardo (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. 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)*. 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. Nacionalismo y bolchevismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

Torre, Juan Carlos. *La vieja guardia sindical y Perón*. Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

Torre, Juan Carlos, (dir.) *Los años peronistas (1943-1955)* Nueva Historia Argentina, (Tomo VIII), Buenos Aires, Sudamericana, 2002.

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 formulas políticas en América Latina", en: Bertranaou, Julian 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

#### **Páginas de Internet de interés y consulta**

[www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)

[www.hindustria.com.ar](http://www.hindustria.com.ar)

[www.mundoagrario.unlp.edu.ar](http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar)

[www.ub.edu./rhi/](http://www.ub.edu./rhi/) Revista de Historia industrial, economía y empresas.

[www.institutomora.edu.mx](http://www.institutomora.edu.mx) : América Latina en la historia económica

[www.unsam.edu.ar](http://www.unsam.edu.ar) Centro de estudios Historia Política. Unsam. Biblioteca.

[www.causaarmeria.com](http://www.causaarmeria.com)

[www.fmh.org.ar/holocausto/museo](http://www.fmh.org.ar/holocausto/museo)

[www.wdl.or/](http://www.wdl.or/) Biblioteca digital mundial. Documentos gráficos, fotografías, mapas.

[www.agn.gob.mx](http://www.agn.gob.mx). Pagina del Archivo General de la Nación de México. Con iconografía y documentos de la revolución mexicana.

[www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe) Sitio web para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador  
Sr. Daniel Scioli

Vicegobernador  
Dr. Alberto Balestrini

Director 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  
Lic. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Secundaria  
Mg. Claudia Bracchi