

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS



ALBERTO LETTIERI

LA HISTORIA ARGENTINA

EN CLAVE NACIONAL, FEDERALISTA Y POPULAR



Diseño de tapa: Juan Pablo Cambariere

Diagramación: colornaranja.

Garbarini, Laura Virginia

La historia argentina : en clave nacional, federalista y popular : guía docente . - 1a ed. - Buenos Aires : Kapelusz, 2013.

32 p. ; 28x21 cm.

ISBN 978-950-13-0684-2

1. Historia Argentina. 2. Enseñanza Secundaria. 3. Guía Docente. I.

Título

CDD 371.1

© KAPELUSZ EDITORA S. A., 2013

San José 831, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Internet: www.kapelusznorma.com.ar

Teléfono: 5236-5000.

Obra registrada en la Dirección Nacional del Derecho de Autor.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723.

Libro de edición argentina.

Impreso en la Argentina.

Printed in Argentina.

ISBN: 978-950-13-0684-2

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS



Gerencia de Contenidos y Soluciones educativas

Diego Di Vincenzo

Autoría

Laura Virginia Garbarini

Editora de área

Andrea Moglia

Dirección del área de Ciencias Sociales

Sol Visbeek

Jefatura de Arte

Silvina Gretel Espil

Índice

Presentación de la propuesta	4
Presentación de los contenidos	4
Propuesta de periodización	6
Guías de lectura	7
Propuestas de enseñanza de contenidos presentados	11
Secuencias didácticas	12
Bibliografía de consulta didáctica	31

Kapelusz
norma

Presentación de la propuesta

Como afirma el autor en la introducción, este libro se inscribe en una tradición historiográfica nacional, popular, pluralista, democrática, federal e iberoamericana.

Esta tradición no ha sido la dominante en la enseñanza de la Historia en nuestro país, que se ha caracterizado por la transmisión de acontecimientos y valores que legitimaron un proyecto oligárquico iniciado en el siglo XIX, y que se fue consolidando como la realidad histórica que debía enseñarse en las aulas.

Así, en el origen mismo de la Historia como disciplina para enseñar en las escuelas, puede advertirse un reflejo del paradigma dominante en la historiografía: un claro ejemplo son las efemérides escolares, que desde principios del siglo XX conmemoran determinados acontecimientos nacionales y a determinados personajes que los protagonizaron, dejando de lado a aquellos que se hubieran interpuesto en el camino de construcción del proyecto liberal de país.

A lo largo del siglo XX, los paradigmas historiográficos fueron cambiando, discutiéndose en la comunidad académica diferentes interpretaciones del pasado nacional. Sin embargo, la enseñanza de la Historia se fue naturalizando, transformándose en un conjunto de saberes cristalizados, que reflejaban muy poco las tensiones y discusiones que se daban en el ámbito académico.

La propuesta didáctica que ofrecemos para acompañar la lectura del libro del doctor Lettieri, y que ponemos a consideración de los docentes de las escuelas secundarias de nuestro país, se realiza desde una concepción que privilegia la explicación a la repetición y la interpretación en clave democrática de nuestra historia a la memorización de acontecimientos inconexos.

En primer lugar, presentaremos los contenidos con una sugerencia para su organización y secuenciación.

En segundo lugar, proponemos guías de lectura para abordar las diversas partes del libro, esperando que sean herramientas útiles para la sistematización de la información brindada.

Por último, y no por eso menos significativo, les acercamos posibles secuencias de actividades para abordar, con diversos recursos y estrategias de enseñanza, los contenidos desarrollados a lo largo del libro, pensando en los estudiantes de nuestras escuelas secundarias como destinatarios.

Presentación de los contenidos

El libro está dividido en diez partes; se inicia con el proceso de conquista de la región del Río de la Plata por parte de España en el siglo XVI y culmina con el momento histórico que estamos viviendo en la República Argentina y en la región actualmente, una época de afianzamiento de una democracia pluralista en un marco de integración latinoamericana (ver índice del libro).

A continuación, presentamos los diferentes capítulos que lo integran, para después ofrecer una propuesta de periodización y organización de contenidos.

- **Primera parte: Antes de Mayo (1516-1810)**

- Capítulo 1. Pueblos originarios, conquistas y colonia.

- **Segunda parte: Federales y unitarios**

- Capítulo 2. La Revolución y la herencia de Mayo.

- Capítulo 3. La infeliz experiencia.

- Capítulo 4. Rosas y la Confederación.

- **Tercera parte: La organización nacional bajo el signo de la dependencia (1852-1916)**

- Capítulo 5. Buenos Aires contra la Confederación.

- Capítulo 6. La formación del Estado oligárquico (1861-1880).

- Capítulo 7. El régimen oligárquico (1880-1912).

- **Cuarta parte: La Ley Sáenz Peña y el primer ensayo de gobierno popular en la Argentina moderna (1912-1930)**

- Capítulo 8. La crisis del régimen oligárquico.

- Capítulo 9. Los primeros gobiernos radicales.

- Capítulo 10. Cambios económicos y conflictos sociales.

- **Quinta parte: La Década Infame. El golpe de 1930 y su “estatuto legal del coloniaje” (1930-1943)**

- Capítulo 11. De Uriburu a la Concordancia.

- Capítulo 12. La depresión y su impacto en la economía. Del Pacto Roca-Runciman al Plan Pinedo.

- Capítulo 13. Un nuevo clima de ideas.

- **Sexta parte: La hora de la igualdad. La revolución del 4 de junio y el primer peronismo (1943-1955)**

- Capítulo 14. El gobierno del GOU.

- Capítulo 15. El primer gobierno de Perón. Construyendo una nueva Argentina (1946-1952).

- Capítulo 16. El segundo gobierno de Perón. La reacción oligárquica contra la democracia (1952-1955).

- **Séptima parte: La corporación militar y la castración de la democracia (1955-1976)**

- Capítulo 17. La “Revolución Fusiladora” y los nostálgicos del 43.

- Capítulo 18. Frondizi e Illia: La república imposible.

- Capítulo 19. La autocracia militar con pies de barro.

- Capítulo 20. Cámpora al gobierno... ¿Perón al poder?

- **Octava parte: El terror cívico-militar (1976-1983)**

- Capítulo 21. El golpe cívico-militar y la imposición del terrorismo de Estado (1976 -1983).

- Capítulo 22. Martínez de Hoz y el desembarco del neoliberalismo.

- Capítulo 23. Malvinas y la crisis terminal de la experiencia autoritaria.

- **Novena parte: Los intentos de reconstrucción democrática (1983-2003)**

- Capítulo 24. La presidencia de Raúl Alfonsín. De las expectativas a la cruda realidad (1983 -1989).

- Capítulo 25. El menemato (1989 -1999).

- Capítulo 26. Entre De la Rúa y Duhalde. La crisis del neoliberalismo y la búsqueda del equilibrio (1999 - 2003).

- **Décima parte: Una nueva Argentina (2003 a la actualidad)**

- Capítulo 27. La presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007).

- Capítulo 28. Cristina Fernández de Kirchner (2007 a la actualidad).

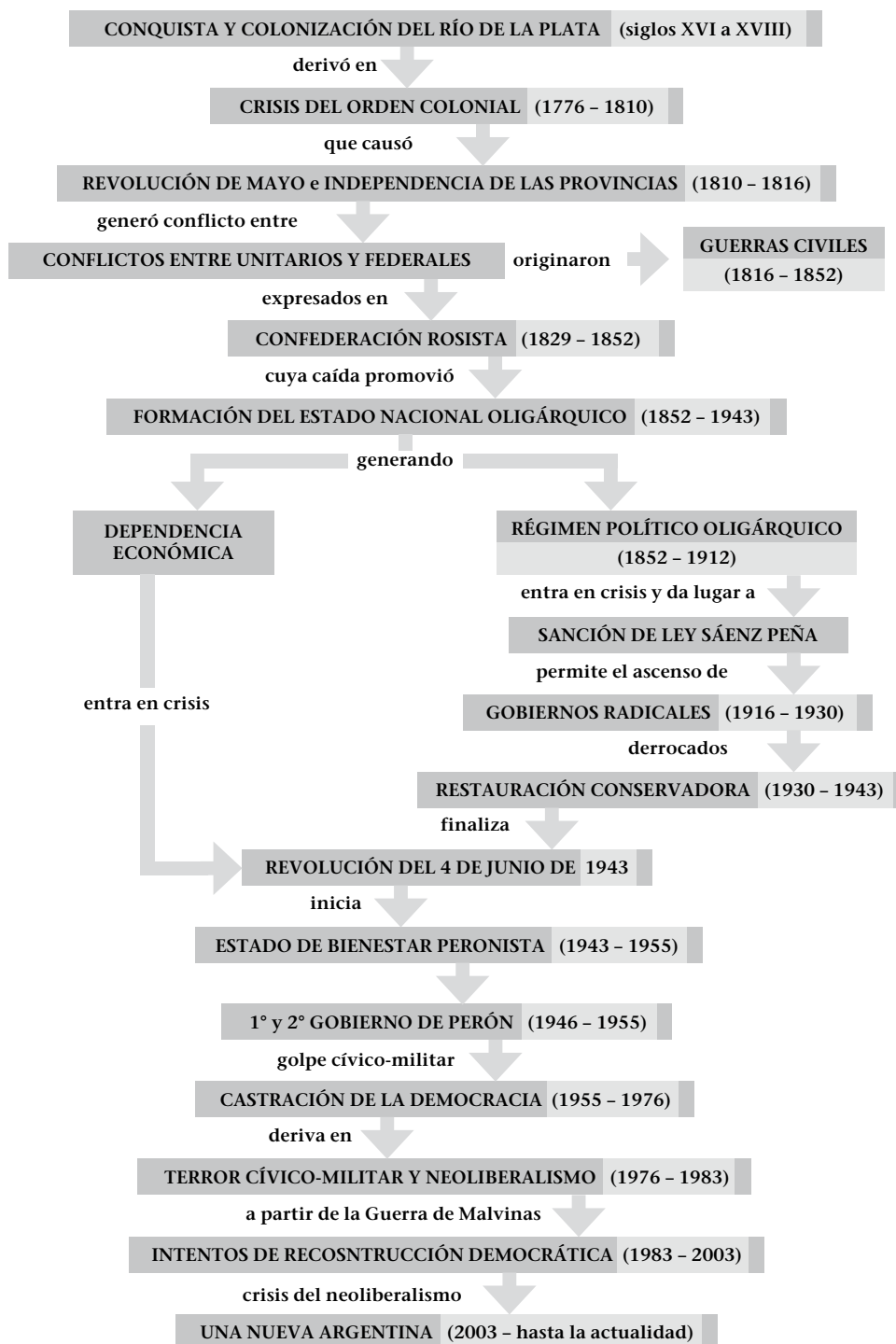
Propuesta de periodización

Las periodizaciones son herramientas importantes en la enseñanza de la Historia, ya que permiten la organización y secuenciación de los contenidos.

Sugerimos que el relato histórico propuesto en este libro se organice para la planificación de su enseñanza en tres grandes procesos:

- de la conquista a la formación del Estado Nacional (partes 1 y 2; caps. 1 a 4);
- de la organización nacional al primer peronismo (partes 3, 4 y 5; caps. 5 a 13);
- del primer peronismo a la actualidad (partes 6, 7, 8, 9 y 10; caps. 14 a 27).

A partir de estos extensos períodos, sugerimos este posible esquema de contenidos:



Guías de lectura

Estas guías, planteadas como cuestionarios, tienen como objetivo organizar la lectura de los diversos capítulos, y orientar en el estudio de los temas principales que se abordan a lo largo del libro.

Primera parte: Antes de Mayo (1516 – 1810)

1. ¿Cuáles eran los objetivos de los conquistadores españoles en el Río de la Plata?
2. ¿En qué consisten los tres encuentros o contactos que se mencionan en el capítulo 1?
3. ¿Cuándo y por qué se modificó la estrategia de la corona española?
4. ¿Cuál fue la importancia de la expedición de Pedro de Mendoza?
5. ¿Qué características tuvieron y qué ciudades fundaron las corrientes colonizadoras provenientes de Chile, Perú y Asunción?
6. ¿A través de qué instituciones se construyó el orden político y administrativo colonial?
7. ¿Cuáles eran las principales actividades económicas de la colonia y qué relación tenían con el disciplinamiento de la mano de obra indígena?
8. ¿Qué cambios sociales y económicos se produjeron con las reformas borbónicas?

Segunda parte: Federales y unitarios

1. ¿Cómo influyó el desenlace de las invasiones inglesas en la relación colonial entre España y el Virreinato del Río de la Plata?
2. ¿Qué acontecimientos europeos influyeron en la ruptura del pacto colonial?
3. ¿Qué grupos surgieron de la Revolución de Mayo y cuáles fueron sus objetivos?
4. ¿En qué consistieron los intentos de centralización política de los primeros años del proceso revolucionario?
5. ¿Cuándo comenzó el ciclo independentista y cuáles fueron sus características?
6. ¿En qué circunstancias se declaró la independencia de las Provincias Unidas?
7. ¿Cuál fue el conflicto suscitado con Artigas y la Banda Oriental y cómo fue su desenlace?
8. ¿Qué papel cumplieron el general San Martín y el Ejército de los Andes en la independencia americana?
9. ¿En qué período funcionó la institución conocida como “Directorio”? ¿Por qué se creó y cuándo? ¿Cuáles fueron los motivos de su disolución?
10. ¿Cuáles eran los proyectos de los caudillos federales en cada una de las provincias y cuáles fueron sus logros y sus dificultades?
11. ¿En qué consistió el intento unitario de centralización política y cuál fue su desenlace?
12. ¿Cuáles fueron los aspectos más destacables en la economía y la política de la confederación rosista y en qué circunstancias llegó a su fin?

Tercera parte: La organización nacional bajo el signo de la dependencia (1852-1916)

1. ¿Cuáles fueron los acontecimientos más importantes del período 1852-1861, durante el cual la provincia de Buenos Aires y la Confederación Argentina estuvieron separadas?
2. ¿En qué consistió el proyecto de Bartolomé Mitre? ¿Qué medidas lo consolidaron en su presidencia (1862-1868)?
3. ¿En qué circunstancias asumió Sarmiento la presidencia de la Nación? ¿Cuáles fueron sus principales obras de gobierno (1868-1874)?
4. ¿Qué características tenía el modelo económico que acompañó la consolidación del Estado Nacional oligárquico?
5. ¿A qué se denomina “régimen oligárquico”, en qué período funcionó, y qué relación tiene este régimen político con la denominada “generación del 80”?

6. ¿Cuál es el origen de la “Unión Cívica Radical” como partido político? ¿Cuáles eran los cuestionamientos que este realizaba al régimen oligárquico?
7. ¿Qué características tuvo la crisis que se produjo a principios del siglo XX dentro del proyecto oligárquico? ¿Cuáles fueron sus consecuencias?

Cuarta parte: La Ley Sáenz Peña y el primer ensayo de gobierno popular en la Argentina moderna (1912-1930)

1. ¿Cómo influyó la cuestión obrera en los cambios políticos propuestos por la oligarquía?
2. ¿Cuándo y con qué estrategias se organizó el movimiento obrero para reclamar por sus derechos?
3. ¿Qué cambios se produjeron en el sistema electoral con la Ley 8.871 (llamada Ley Sáenz Peña)? ¿Cuáles fueron las consecuencias políticas de estos cambios?
4. ¿Por qué puede considerarse al primer gobierno de Yrigoyen (1916-1922) como “la primera experiencia de gobierno popular” en nuestro país? ¿Quiénes y por qué se opusieron a este proyecto?
5. ¿Qué variación puede notarse en el estilo político de Alvear en relación con su predecesor? ¿Qué características tuvo la crisis dentro de la UCR durante su presidencia (1922-1928)?
6. ¿Cuáles fueron las causas del derrocamiento de Yrigoyen en 1930?
7. ¿Qué cambios y continuidades pueden observarse entre el modelo económico llevado adelante por la oligarquía desde mediados del siglo XIX y las políticas económicas del radicalismo entre 1916 y 1930?
8. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los conflictos sociales que tuvo que enfrentar el radicalismo durante sus gobiernos? ¿Cómo se resolvieron?

Quinta parte: La Década Infame. El golpe de 1930 y su “estatuto legal del coloniaje” (1930-1943)

1. ¿Qué tendencias políticas se perfilaron después del golpe cívico militar de 1930 y cuál resultó triunfante?
2. ¿Cómo influyó la crisis económica de 1929 en la economía nacional?
3. ¿En qué términos fue firmado el Pacto Roca-Runciman? ¿Qué significado tuvo este pacto para la soberanía de nuestro país?
4. ¿A partir de qué acontecimientos se calificó este período como “década infame”?
5. ¿En qué consistió la alianza denominada “Concordancia”? ¿Qué relación tuvo con el “fraude patriótico”?
6. ¿Qué nuevo rol cumplió el Estado en materia económica durante este período? ¿A partir de qué influencia teórica se redefinió este papel estatal?
7. ¿Qué objetivos se proponía Pinedo con su plan económico?
8. ¿Qué nuevas formas de organización se dieron en el movimiento obrero durante esta etapa?
9. ¿Qué aportes al pensamiento nacional hicieron los pensadores reunidos en torno a FORJA?

Sexta parte: La hora de la igualdad. La revolución del 4 de junio y el primer peronismo (1943-1955)

1. ¿Cuáles eran los objetivos del GOU al llevar adelante la revolución del año 43? ¿Qué contradicciones había entre sus integrantes?
2. ¿Qué papel cumplió el coronel Perón en el gobierno surgido de la revolución del año 1943 y qué transformaciones sociales comenzó a realizar desde sus cargos?
3. ¿Qué circunstancias confluyeron en el 17 de octubre del año 1945? ¿Cuál es la importancia de esta fecha para la historia nacional?
4. ¿Cuáles fueron las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial para la economía argentina? ¿Qué alianzas políticas se construyeron alrededor de la estrategia de neutralidad de nuestro país?
5. ¿Qué medidas de política social permiten afirmar que “el Estado peronista ocupó un rol central en el proceso de transformación de las estructuras políticas, sociales y económicas” de nuestro país?

6. ¿Qué modificaciones se produjeron en la organización del movimiento obrero durante el primer peronismo?

7. ¿Cómo se materializó el concepto de “justicia social” durante los gobiernos peronistas? ¿Qué papel cumplió Eva Perón en este proceso?

8. ¿En qué consistió la política exterior denominada “tercera posición” y cómo se relaciona con el contexto internacional en el que se desarrolló la política económica del peronismo?

9. ¿Cuáles fueron las principales medidas económicas llevadas adelante por el gobierno peronista y qué impacto tuvieron en los procesos de movilización social?

10. ¿Por qué el autor afirma que “la relación entre el peronismo y los medios de comunicación fue compleja”?

11. ¿Cuál fue la reacción oligárquica ante la transformación democrática impulsada por el peronismo? ¿Cómo se vincula esta reacción con el golpe de estado del año 1955?

Séptima parte: La república imposible. La corporación militar y la castración de la democracia (1955-1976)

1. ¿Por qué el golpe de Estado de 1955 se autodenominó “Revolución Libertadora”? ¿Por qué para el pueblo peronista el régimen cambió de nombre y se convirtió en la “Revolución Fusiladora”?

2. ¿Qué disposiciones tomó contra el peronismo el gobierno de facto de Aramburu y Rojas? ¿Cuál fue la reacción del pueblo peronista?

3. ¿Qué fórmula surgió ganadora de la salida electoral de 1958 y a partir de qué alianza logró su triunfo?

4. ¿Qué contradicciones se advierten al analizar las medidas políticas y económicas del gobierno de Frondizi? ¿Qué consecuencias tuvieron para la estabilidad del presidente?

5. ¿En qué consistió el programa económico desarrollista que promovió Illia y qué resultados tuvo?

6. ¿Qué sectores se oponían al gobierno de Illia? ¿Por qué? ¿Cuál fue la consecuencia de esta oposición?

7. ¿Cuáles fueron los objetivos que se propuso Onganía al llegar al poder?

8. ¿Qué política económica llevó adelante el gobierno surgido del golpe de estado de 1966?

9. ¿Qué relación se puede establecer entre el Cordobazo, la lucha armada y el nuevo rol de la juventud en la década de 1960?

10. ¿En qué circunstancias volvió Perón a la Argentina? ¿Qué contradicciones internas del peronismo comenzaron a evidenciarse durante la presidencia de Cámpora?

11. ¿Cuáles fueron los aspectos más significativos de la tercera presidencia de Perón? ¿Qué cambios se produjeron después de su muerte, durante el gobierno de Isabel?

Octava parte: El terror cívico-militar (1976-1983)

1. ¿Cuáles fueron las causas del golpe de Estado de 1976 que dio comienzo al autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”?

2. ¿Qué fue el terrorismo de Estado? ¿Cuál era la vinculación de este método con el Plan Cóndor?

3. ¿Qué sectores empresarios se beneficiaron con las políticas de la dictadura militar y en qué forma lo hicieron?

4. ¿En qué consistió el negociado de “Papel Prensa” y quiénes resultaron favorecidos?

5. ¿Qué significado tuvo para la dictadura la organización del “Mundial de fútbol” en 1978?

6. ¿Cuáles eran los principales lineamientos de la política económica de Martínez de Hoz? ¿Qué papel cumplió en esta política el sector financiero?

7. ¿Qué límites y resistencias encontró la política económica de la dictadura y cuál fue su desenlace?

8. ¿Qué relación se puede establecer entre la guerra de Malvinas y el fin de la dictadura militar?

Novena parte: Los intentos de reconstrucción democrática (1983-2003)

1. ¿En qué situación económica, social y política encontró al país Raúl Alfonsín al llegar a la

presidencia de la Nación, en 1983?

2. ¿Qué logros y qué desaciertos tuvo el gobierno radical en relación con la política de derechos humanos?

3. ¿Cuáles fueron los lineamientos de la política económica del gobierno de Alfonsín y cuáles fueron los resultados obtenidos?

4. ¿A qué se denomina “menemato” y qué relación puede establecerse entre este concepto y el de corrupción?

5. ¿Qué relación se puede establecer entre la política económica del menemismo y la concepción neoliberal de la economía, expresada en el Consenso de Washington?

6. ¿Cuáles fueron los principales resultados de la Reforma constitucional de 1994?

7. ¿Cómo se expresó la oposición social y política surgida durante la segunda presidencia de Menem?

8. ¿Qué cambios y qué continuidades pueden observarse entre el gobierno menemista y el gobierno de la Alianza?

9. ¿Cuáles fueron las causas de la crisis del año 2001?

10. ¿Qué salida institucional tuvo dicha crisis y en qué circunstancias Duhalde debió convocar a elecciones?

Décima parte: Una nueva Argentina (2003 a la actualidad)

1. ¿Cuáles eran los fundamentos del proyecto político de Néstor Kirchner? ¿Por qué puede afirmarse que se distanció del proyecto neoliberal de la década del 90?

2. ¿En qué consistieron las principales medidas de política económica asumidas por el presidente Kirchner?

3. ¿Qué rol cumplió el Estado en el renacimiento de la soberanía económica y la defensa del patrimonio nacional?

4. ¿A través de qué proceso se consolidó la integración iberoamericana en la primera década del siglo XXI?

5. ¿Qué medidas sociales se implementaron a partir del año 2003 en sintonía con la bandera de la justicia social?

6. ¿Qué cambios se produjeron en comparación con las décadas de 1980 y 1990 en relación con los derechos humanos y con las políticas de la memoria?

7. ¿Qué sectores se vieron perjudicados por la profundización del modelo de inclusión llevado adelante por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner y cómo reaccionaron?

8. ¿De qué manera la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual contribuye a la consolidación de la democracia?

Propuestas de enseñanza de los contenidos presentados

A continuación, se proponen algunas estrategias de enseñanza para acercar los temas a los estudiantes de la escuela secundaria. Estas estrategias están pensadas para que puedan ser realizadas a partir de la lectura de cada una de las diez partes en la que se divide el libro. Se incluyen, también, algunas sugerencias de evaluación, concebidas como orientaciones didácticas flexibles, que pueden adecuarse a los intereses y necesidades de los grupos, a los recursos disponibles, y que pueden realizarse en forma individual o grupal. Asimismo, se proponen algunas lecturas de consulta didáctica, para quienes estén interesados en profundizar sobre las estrategias de enseñanza sugeridas.

Trabajar con mapas conceptuales¹

Tanto para la organización de los contenidos históricos como para acompañar a los estudiantes en el estudio de la Historia, Antonio Ontoria propone la estrategia de la construcción de mapas conceptuales, técnica de organización y jerarquización de contenidos que tiene su fundamento teórico en la concepción de que el aprendizaje se logra si los contenidos son significativos. El criterio de significatividad remite tanto a que los contenidos tengan relevancia social, como a que sean conceptos clave del proceso histórico que estamos enseñando y, además, que sean posibles de ser comprendidos por los estudiantes que deben aprenderlos.

Se señalan tres características o condiciones propias de los mapas conceptuales:

- Son jerárquicos: en los mapas conceptuales los conceptos están dispuestos por orden de inclusividad. Los conceptos más generales ocupan los lugares superiores del gráfico. Todos los conceptos van enmarcados. Los ejemplos, hechos o datos se sitúan en último lugar y no se enmarcan.

- Requieren una selección previa: antes de la construcción del mapa hay que elegir los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención. Se pueden realizar mapas con diversos niveles de generalidad; algunos presentando un panorama global de un tema y otros centrándose en subtemas más concretos.

- Tienen impacto visual: un buen mapa conceptual es conciso, simple y vistoso, pues uno de sus objetivos es aprovechar la capacidad humana para la representación visual.

El mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender significativamente es ayudarles de una manera explícita a que vean la naturaleza y el papel de los conceptos y las relaciones entre ellos.

Una secuencia de trabajo puede ser la siguiente:

- Primero, el docente explica brevemente y con ejemplos la diferencia entre los “conceptos” y los “datos”.

- Luego, a partir de la lectura de un texto, la clase en conjunto selecciona los conceptos principales que los estudiantes descubren y los datos o hechos más significativos. Para diferenciarlos, se pueden organizar en dos columnas.

- El docente, en diálogo con el grupo, construye el mapa, haciendo ver cuáles son los conceptos más generales y cuáles las palabras que pueden relacionarlos y sirven de enlace entre las ideas. A continuación, escribe otros conceptos más específicos hasta que todo quede plasmado en el mapa conceptual.

- También puede dividirse la clase en pequeños grupos y que cada uno de ellos elabore un mapa sobre otro texto de similar complejidad. La idea es que cada grupo pueda explicar su mapa, previa aclaración de que no deben ser iguales para ser correctos.

Los estudiantes suelen captar la técnica al descubrir su valor con respecto a la comprensión, asimilación y retención de las ideas básicas de los textos. La memoria a largo plazo se facilita cuando se reduce el número de elementos a recordar, cuando se agrupan esos elementos significativamente y cuando se recibe información a través de la vista.

La elaboración de mapas conceptuales también puede ser útil como herramienta de evaluación de los textos trabajados en clase.

Si bien los mapas conceptuales pueden hacerse con papel y lápiz, también existe un programa para elaborarlos, denominado “Cmap tolos”.

Este programa está instalado en las *netbooks* del Programa “Conectar Igualdad”, y también se pueden descargar libremente de la Web.

¹ Elaborado en base a Antonio Ontoria: *Mapas conceptuales, una técnica para aprender*, Madrid, Nercea ediciones, 1995.

La aplicación es ofrecida por el Institute for Human and Machine Cognition, asociado a la University of West Florida y dirigido por Joseph Novak. Es gratuito, interactivo y permite guardar los trabajos en su servidor, admitiendo así participar desde distintas instituciones. Se puede bajar en la dirección <http://cmap.ihmc.us/>. Solo es necesario registrarse y asumir el compromiso de que no se lo utilizará de modo comercial.

Esta estrategia de enseñanza y de aprendizaje con mapas conceptuales puede ser útil para abordar cualquiera de los capítulos de este libro.

Secuencias didácticas

A continuación, realizamos algunas sugerencias didácticas para abordar cada una de las diez partes del texto. Estas orientaciones de trabajo pueden utilizarse para uno o varios capítulos.

Primera parte: Antes de Mayo (1516 – 1810)

Trabajo con ubicación en el tiempo y en el espacio: “Conquista y colonización del actual territorio argentino”

El tiempo como construcción social e histórica es creado para explicar y comprender los cambios y permanencias de la dinámica social.

Las cronologías priorizan el orden de los acontecimientos y los hechos en una linealidad histórica, y la ubicación de dichos hechos en una fecha o siglo. Las periodizaciones son recortes de la realidad histórica, que permiten establecer cambios y continuidades en los procesos históricos que se analizan, y cuyos límites temporales están condicionados por el nivel de análisis que se esté privilegiando en esa periodización: mientras los procesos económicos y sociales son de mayor duración, los acontecimientos políticos tienen tiempos más cortos, en tanto, los aspectos culturales cambian más lentamente que los anteriores.

La realización de cronologías, así como las periodizaciones, es útil para lograr la ubicación temporal de los procesos históricos estudiados, de los acontecimientos significativos y de las personalidades nombradas a lo largo del libro.

El espacio también es entendido aquí como construcción social. La dimensión espacial de las sociedades, es decir, el ámbito dónde las sociedades despliegan su vida y se relacionan con el medio físico, lejos de ser natural, es una construcción social e histórica. Se construye por efecto de las decisiones de los actores sociales en un tiempo determinado, y de la resolución de los conflictos que esos actores mantienen entre sí por sus diversos intereses. La comprensión del espacio geográfico implica el reconocimiento de las relaciones de apropiación, uso, ocupación y organización del territorio, desafiadas por las limitaciones de los ambientes naturales.

La representación del espacio a través de los mapas es el lenguaje de la Geografía.

Situados desde la perspectiva de la geografía crítica, entendemos que se trata de considerar los mapas no como objeto de conocimiento por sí mismos, sino como instrumentos analógicos básicos para enseñar a pensar el espacio y lograr hacer una representación mental de él.

Sugerencias de actividades

A partir de la lectura de la primera parte del libro, sobre la conquista y colonización española de estas tierras, sugerimos la realización de una línea de tiempo del período, que incluya tanto procesos como acontecimientos puntuales, y la confección de un mapa que identifique el recorrido de las corrientes colonizadoras del actual territorio argentino.

Si bien estas actividades pueden realizarse con papel y lápiz, para facilitar estas actividades sugerimos utilizar dos herramientas para el aula² que vienen incluidas en las *netbooks* del Programa “Conectar Igualdad” o bien pueden bajarse gratuitamente de la web.

Xtimeline: Este sistema permite crear líneas del tiempo con gran facilidad. Es obligatorio registrarse para poder acceder a la aplicación. El primer paso para crear una nueva línea del tiempo es introducir los datos generales, que suelen ser muy parecidos en todos los sistemas: título, descripción del contenido, URL, una imagen significativa, etiquetas y el grado de privacidad deseada. Puede ser editada de manera colaborativa por varias personas autorizadas o hacerla pública, de modo que cualquiera pueda añadir contenido. La aplicación permite embeber la línea en los sistemas más habituales de *blogs*, en redes sociales, etc. A partir de estos datos generales, se comienza a crear cada uno de los hitos que formarán la línea del tiempo.

Dirección Web: <http://www.xtimeline.com/>

Google Maps: Es un servidor gratuito de mapas online creado y gestionado por la empresa Google. Entre otras cosas, podemos acercarnos o alejarnos de un mapa, modificando el nivel de *zoom*. También podemos evaluar diversas alternativas de “cómo alcanzar” o llegar a diversos puntos, utilizando rutas alternativas, o de cómo unir dos coordenadas de lugares distantes. Los alumnos pueden armar y gestionar una mapoteca regional digital, y trabajar sobre los mapas en base a las directivas del docente y utilizando las opciones y comandos que nos brinda *Google Maps*.

Dirección Web: <http://maps.google.com.ar/>

Segunda parte: Federales y unitarios

Trabajo con fuentes: La Confederación Rosista y la Ley de Aduanas

Puede considerarse “fuentes” a todos aquellos documentos escritos, orales, imágenes y objetos de los que puede extraerse información sobre el pasado de las sociedades humanas. El trabajo con fuentes por parte del historiador transcurre por lo general en tres fases: la de la búsqueda de fuentes, la de la crítica externa e interna de la fuente y, finalmente, la de la interpretación y de la inserción en un contexto narrativo sobre acontecimientos pasados. Es importante aclarar que en las escuelas, en cambio, se acude a fuentes recopiladas y explotadas, ya trabajadas. En muchos casos, su presentación lingüística ha sido modernizada y asimilada al vocabulario actual de los estudiantes. Además, los estudiantes realizan su trabajo con las fuentes según las indicaciones que, en mayor o menor medida, formulan los docentes. Es decir, que los documentos se trabajan en la escuela en una secuencia que forma parte de un proceso de enseñanza organizado.

Por lo general abarca –la secuencia puede variar– mínimamente los siguientes pasos del trabajo: el análisis de sus características formales (autor, destinatario, lugar, fecha), el análisis del contenido (construcción, ideas principales, conceptos), la evaluación en el contexto de la época (forma de argumentar, intereses, ubicación del autor) y, finalmente, el análisis de su contexto histórico (descripción de la situación histórica y contrastación con otras fuentes).

El proceso del trabajo con fuentes puede transformarse en algo más que el aprendizaje de los contenidos mismos, ya que es una oportunidad de fomentar en los estudiantes el conocimiento sobre las condiciones de producción del saber histórico. Desde este punto de vista, la enseñanza debe hacer transparente el proceso de construcción del conocimiento sobre lo social.

² Estas y otras herramientas pueden consultarse en el sitio de Educ.ar: <http://especiales.educ.ar/herramientas-para-el-aula/>

Sugerencias de actividades

Proponemos trabajar con la Ley de Aduanas, dictada el 18 de diciembre de 1835 por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires³.

- A partir de la lectura y el análisis del capítulo 4: “Rosas y la Confederación”, sintetizar la política económica llevada adelante por el gobierno de Juan Manuel de Rosas en la Provincia de Buenos Aires.

- En las primeras actividades del trabajo con fuentes, se recomienda la lectura de fuentes breves, preferentemente controvertidas, para poder elaborar preguntas acerca del contexto histórico.

Para ello, sugerimos trabajar algunos párrafos de la discusión entre Roxas y Ferré sobre proteccionismo y librecambio, en los que puedan identificarse argumentos a favor y en contra del proteccionismo económico.

En los intercambios provinciales previos a la firma del Pacto Federal de 1831, se enfrentaron dos posiciones de política económica contrapuestas, que, con sus matices, permanecen, incluso en estos tiempos, en la discusión sobre el proyecto de Nación de nuestro país.

Memorando de Roxas y Patrón

Dos cosas se pretenden a la vez: primera, el que Buenos Aires no perciba derechos por los efectos extranjeros que se introducen a las provincias litorales del Paraná, y por consiguiente, a las de interior; y el que se prohíban o impongan altos derechos a aquellos efectos extranjeros, que se producen por la industria rural o fabril del país.

Como en mi concepto ambas proposiciones tomadas en todo el rigor que se desea están en contradicción con los intereses generales de la República, y particulares de las provincias entre sí, me permitiré manifestar francamente las razones con que debo demostrarlo.

(...) Es cosa averiguada que los derechos percibidos por los efectos de todo género a su importación en un país, son pagados casi en su totalidad por los consumidores. En este sentido las provincias pagan en la Aduana de Buenos Aires el valor de los que se consumen (...) Pero también es un hecho que Buenos Aires paga la deuda nacional, contraída en la guerra de la Independencia y en la que últimamente se ha tenido con el Brasil. También lo es que mantiene la seguridad de las costas y guarda el río, agentes y cónsules en países extranjeros, las relaciones exteriores, y que responde de los perjuicios causados en esta guerra a los neutrales, por los corsarios de la República; lo mismo que de cuantiosas deudas de honor contraídas durante dicha guerra, y de multitud de compromisos en que entró el gobierno central bajo la influencia del Congreso.

(...) las restricciones son un embarazo al comercio extranjero, un motivo de queja entre las diferentes partes de la Nación y un obstáculo interminable al desarrollo de la industria natural de cada país. De ningún modo puedo persuadirme la justicia con que se deben prohibir algunos productos extranjeros para fomentar otros, que, o no existen todavía en el país, o son escasos o de inferior calidad.

La industria casi exclusiva de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos es la ganadería; y aun en Corrientes es como la base de las demás. Esta es la que más le conviene, porque para ella los brazos son un gran capital, empleando aun los menos útiles. Por otra parte nuestros campos, en la mayor parte están despoblados, siendo baratos por lo mismo; y como la demanda que hacen los extranjeros de cueros y demás que producen los ganados, es siempre creciente, resulta que cuantos hombres y capitales se emplean, hacen una ganancia exorbitante.

Y entonces, ¿por qué a estos hombres y sus familias se les ha de obligar a comprar caro, y por lo mismo escaso, lo que puede tener barato y abundante, y distraer una parte del capital que podía economizar?

(...) A la prohibición y subida de derechos sobre los efectos del exterior, se sigue naturalmente la disminu-

³ Fuente: José María Rosa: *Defensa y pérdida de nuestra independencia económica*. Haz, Buenos Aires, 1954. Puede conseguirse una versión digital en la página: http://www.pensamientonacional.com.ar/biblioteca_josemariarosa/Defensa_y_perdida/index.htm
Sugerimos la consulta del siguiente sitio dónde pueden encontrarse fuentes documentales de los diferentes períodos de la historia nacional: <http://archivohistorico.educ.ar/indice>

ción del comercio extranjero, y a la baja de precio en los cueros y frutos de exportación, y, por consiguiente, la ruina del pastoreo en Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba y otras provincias cuyos frutos ya se exportan. Agréguese a esto que en la misma razón disminuirían las rentas nacionales.

Quedando establecido que la prohibición y carestía de los efectos pesa sobre la mayor parte de la población, se conoce a primera vista cuanto descrédito y falta de opinión pública reportarían los gobiernos que sancionasen las restricciones.

Repuesta del Representante Correntino Pedro Ferré

(...) Aunque he leído el memorándum presentado por el señor diputado por Buenos Aires, con toda la atención que merece la materia sobre que se versa, y la persona que enuncia en aquella pieza su modo de pensar, debo manifestar con sinceridad, que las razones en que este se apoya, no han producido el convencimiento en mi ánimo.

Expondré con la misma franqueza con que lo ha hecho aquel señor, como el actual arreglo del comercio daña, en mi juicio, a los intereses de la República, por lo tanto demanda una variación; y concluiré dando las razones que me parece destruyen las que opone el memorandum.

(...) Hay dos puntos importantes sobre los que está cimentado el comercio de la República y son:

1º La libre concurrencia de toda industria.

2º La exclusión del puerto de Buenos Aires para el comercio de importación y exportación.

Considero la libre concurrencia como una fatalidad para la Nación. Los pocos artículos industriales que produce nuestro país no pueden soportar la competencia con la industria extranjera. Sobreviene la languidez y perecen o son insignificantes. Entonces se aumenta el saldo que hay contra nosotros en la balanza del comercio exterior. Se destruyen los capitales invertidos en estos ramos y se sigue la miseria. El aumento de nuestros consumos sobre nuestros productos y la miseria son, pues, los frutos de la libre concurrencia.

(...) debe mirarse como indispensable una variación en el actual sistema del comercio. Me parece también que esta debe fundarse en los puntos siguientes:

1º Prohibición absoluta de importar algunos artículos que produce el país, y que se especificaran en el acta que la establezca.

2º Habilitación de otro u otros puertos más que el de Buenos Aires.

(...) Tenemos, se dice, producciones que emplean nuestros brazos y capitales con ganancia, y sin protección; las restricciones son un embarazo para el comercio exterior y ninguna utilidad nos traen. Muy bien. Tenemos algunas provincias a las que quizá esto será aplicable; mas, tenemos otras, y son varias, cuyas producciones hace mucho tiempo que dejaron de ser lucrativas, que viven exclusivamente de ellas; que no pueden abandonar su industria sin perder su capital; que no pueden tampoco, aun con capitales, abrazar otra porque su territorio no lo permite; más claro y más corto, que han de ser favorecidas con la prohibición de la industria extranjera, o han de perecer. Hay otras cuyo territorio es a propósito para producir muchos y distinguidos artículos, que solo algunas de sus partes son propias para la ganadería, único ejercicio a que se nos quiere limitar, y que habiendo hecho considerables ensayos en distintos ramos han tenido suceso feliz. Sin embargo, no pueden competir con la industria extranjera, ya por la perfección de la última, ya por los enormes gastos de todo establecimiento nuevo. ¿Y qué haremos? ¿Condenaremos a los unos a morir de miseria, y sujetaremos a los otros que cultiven uno solo de los muchos ramos de riqueza que poseen? Pero sufrirán mucho en la privación de aquellos artículos a que están acostumbrados ciertos pueblos. Sí, sin duda, un corto número de hombres de fortuna padecerán, porque se privarán de tomar en su mesa vinos y licores exquisitos. Los pagarán más caros también, y su paladar se ofenderá. Las clases menos acomodadas, no hallarán mucha diferencia entre los vinos y licores que actualmente beben, sino en el precio y disminuirán su consumo; lo que no creo sea muy perjudicial. No se pondrán nuestros paisanos ponchos ingleses; no llevarán bolas y lazos hechos en Inglaterra; no vestiremos la ropa hecha en la extranjería y demás renglones, que podemos proporcionar, pero en cambio empezará a ser menos desgraciada la condición de pueblos enteros de argentinos, y no nos perseguirá la idea de la espantosa miseria y sus consecuencias, a que hoy son condenados (...)

Memoria del brigadier general Pedro Ferré, octubre de 1821 a diciembre de 1842, Buenos Aires, Imprenta Coni, 1921.

- En un segundo momento, se sugiere ofrecer a los estudiantes una fuente más extensa que les brinde la posibilidad de identificar cuáles eran los objetivos y el alcance de la ley de Aduanas de 1835 y cómo esta normativa respondía al nuevo contexto de la Confederación Argentina:

Ministerio de Hacienda. - Buenos Aires, 18 de diciembre de 1835 - Año 26 de la Libertad, 20 de la Independencia y 6 de la Confederación Argentina.

El Gobierno en uso de las facultades extraordinarias que inviste ha tenido a bien promulgar la siguiente ley de Aduana.

Capítulo I

De las entradas marítimas

Artículo 1º: Se suprime el derecho de cuatro por mil, que bajo la denominación de Contribución Directa, se exigía a los capitales a consignación, tanto nacionales como extranjeros.

Art. 2º: Desde el 1º de enero de 1836, serán libres de derechos a su introducción a la provincia, las pieles crudas o sin manufacturar, la cerda, crin, lana de carnero, pluma de avestruz, el sebo en rama y derretido, las astas, puntas de astas, huesos, carnes tasajo y el oro y plata sellada.

Art. 3º: Pagarán un cinco por ciento las azogues, máquinas, instrumentos de agricultura, ciencias y artes; los libros, grabados, pinturas, estatuas, imprentas; lanas y peleterías para fábrica; telas de seda, bordadas de oro y plata, con piedras o sin ellas, relojes de faltriquera, alhajas de plata y oro, carbón fósil, salitre, yeso, piedra de construcción, ladrillo, maderas; el bronce y acero sin labrar, cobres en galápagos o duelas, estaño en planchas o barras, fierro en barras, planchas o flejes, hojalatas, bejuco para sillas, oblón y soldadura de estaño.

Art. 4º: Pagarán un diez por ciento las armas, piedras de chispa, pólvora, alquitrán, brea, cabullería, seda en rama o manufacturada y arroz.

Art. 5º: Pagarán un veinticuatro por ciento el azúcar, yerba mate, café, té, cacao, garbanzos, y comestibles en general; las bordonas de plata, cordones de hilo, lana y algodón, las obleas y pabulo.

Art. 6º: Pagarán un treinta y cinco por ciento los muebles, espejos, choches, volantas, las ropas hechas, calzados, licores, aguardientes, vinos, vinagres, cidra, tabacos, aceite de quemar, valijas de cuero, baúles vacíos o con mercancías, betún para el calzado, estribos y espuelas de plata o platina, látigos, frazadas o mantas de lana, fuelles para chimeneas o cocinas, fuentes de estaño o peltre, jeringas o jeringuillas de hueso, marfil o estaño, guitarras y guitarrillas, semillas de lino, máquinas para café, pasas de uva y de higo, quesos y la tinta negra para escribir.

Art. 7º: Pagarán un cincuenta por ciento la cerveza, los fideos y demás pastas de masa, las sillas solas para montar, papas y sillas del estrado.

Art. 8º: Pagarán un diecisiete por ciento todos los demás frutos y manufacturas que no sean expresados en los artículos anteriores.

Art. 9º: Se exceptúan de esta regla: 1º Los sombreros de lana, pelo o seda, armados o sin armar que pagarán trece pesos cada uno. 2º La sal extranjera que pagará ocho reales por fanega. (...)

Capítulo II

Efectos prohibidos

Artículo 1º: Queda prohibida la introducción en la provincia de los efectos siguientes: herrajes de fierro para puertas y ventanas, alfajías, almidón de trigo, almas de fierro para bolas de campo y velas hechas, toda manufactura de lata o latón, argollas de fierro y latón, argollas de fierro y bronce, asadores de fierro, arcos para calderos o baldes, espuelas de fierro, frenos, cabezadas, riendas, coronas, lomillos, cinchas, cojinillos, sobrecinchas, maneadores, fiadores, lazos, bozales, bozalejos, rebenques y demás arreos para caballos; batidores o peines escarmenadores de talco, box o carey, botones de aspa, hueso o madera, y hormillas de uno o cuatro ojos del mismo material; baldes de madera, calzadores de talco, cebada común, cencerros, cola de cueros, cartillas, y catones, escobas de paja, eslabones de fierro o acero, espumaderas de fierro, estaño o acero, ejes de fierro, ceñidores de lana, algodón o mezclados, flecos para ponchos y jergas,

porotos; lentejas, alverjas y legumbres en general; galletas, sunchos de fierro, acero o metal para baldes o calderos, herraduras para caballos, jaula para pájaros, telas para jergas, jergas y jergones para caballos, ligas y fajas de lana, algodón o mezclada, maíz; manteca, mates que no sean de plata u oro, mostaza en grano o compuesta, perillas, peines blancos que no sean de marfil, tela para sobrepellones, ponchos y la tela para ellos, peinetas de talco o carey; pernos de fierro, rejas para ventana, romanas de pilón, ruedas para carruajes, velas de sebo, hormas para sombreros y zapateros.

Art. 2º: Queda, igualmente prohibida la introducción de trigo y harinas extranjeras, cuando el valor de aquél no llegue a cincuenta pesos por fanega.

Art. 3º: En pasando de cincuenta pesos, el Gobierno concederá permiso a todo aquel que lo pida, debiendo determinarse en la solicitud el tiempo en que se ha de hacer introducción. (...)

Capítulo III

De la salida marítima

Artículo 1º: Los cueros de toro; novillo, vaca, becerro, caballo y mula, pagarán por único derecho ocho reales por la pieza.

Art. 2º: Los cueros de nonato pagarán dos reales por pieza.

Art. 3º: El oro y la plata labrada o en barras pagará el uno por ciento sobre el valor de plaza.

Art. 4º: El oro y plata sellada pagará el uno por ciento en la misma especie.

Art. 5º: Todas las producciones del país que no sean expresadas en los artículos anteriores, pagarán a su exportación por único derecho el cuarto por ciento sobre valores de plaza.

Art. 6º: Son libres de derecho a su exportación, los granos, miniestras, galleta, harina, las carnes saladas que se exporten en buques nacionales, la lana y piel de carnero, toda piel curtida, los artefactos y manufacturas del país.

Art. 7º: Los efectos de entrada marítima, el tabaco en rama o manufacturado, y la yerba del Paraguay, Corrientes y Misiones su trasbordo, pagarán la quinta parte de los derechos que les correspondiesen introduciéndose en la provincia, y el dos por ciento a su reembolso. (...)

Capítulo IV

De la entrada terrestre

Artículo 1º: La yerba mate y el tabaco del Paraguay, Corrientes y Misiones pagarán a su introducción el diez por ciento sobre valores de plaza.

Art. 2º: Los cigarros pagarán el veinte por ciento.

Art. 3º: La leña y el carbón beneficiado de ella que venga en buque extranjero, pagarán el diecisiete por ciento.

Art. 4º: Serán libres de derecho todos los efectos que no se expresan en los artículos anteriores: como igualmente las producciones del Estado de Chile que vengan por tierra.

Capítulo V

De la salida terrestre

Artículo Único: Los frutos y mercaderías que se extraigan para las provincias interiores serán libres de todo derecho, con la obligación de sacar la guía correspondiente.

(...)

Art. 12º: Esta ley, que deberá regir desde primero de enero de 1836, será sometida al examen y deliberación de la Honorable Junta de Representantes de la Provincia.

Art. 13º: Publíquese y comuníquese a quienes corresponde,

- JUAN M. ROSAS - José María Roxas.

- Posteriormente, se propone analizar la valoración del hecho histórico por parte de los contemporáneos. Como expresa José María Rosa⁴:

4 Idem nota anterior.

“El bienestar económico se dejó sentir inmediatamente después de dictada la ley, especialmente en las provincias del interior, que tan castigadas fueran por la ordenanza de 1809, Salta votaba el 14 de abril de 1836 una ley de homenaje a Rosas, entre cuyos considerados se decía: “(...) 3°) Que la ley de Aduana expedida en la provincia de su mando consulta muy principalmente el fomento de la industria territorial de las del interior de la República, 4°) Que dicha ley es un estímulo poderoso al cultivo y explotación de las riquezas naturales de la tierra, 5°) Que el comercio interior es por ella descargado de un peso considerable, a que será consiguiente su fomento y prosperidad. 6°) Que ningún gobierno de los que han precedido al actual de Buenos Aires, ni nacional ni provincial, han contraído su atención a consideración tan benéfica y útil a las provincias interiores”.

Tucumán, el 20 de abril del mismo año, votaba una ley análoga: “Considerando (...) que impelido de sentimientos en tan alto grado nacionales y filantrópicos, ha destruido ese erróneo sistema económico que había hundido a la República en la miseria, anonadado a la agricultura y a la industria, con lo que ha abierto canales de prosperidad y de riqueza para todas las provincias de la Confederación, y muy particularmente para la nuestra.

Catamarca, por ley de agosto 17, decía a su vez: “Considerando (...) 2°) Que la ley de Aduana expedida en su provincia (la de Rosas) refluye poderosamente en el aumento de la industria territorial de la República. 3°) Que dicha ley puede considerarse como la base o fundamento de muchas mejoras que puedan recibir las producciones del interior.

(...) No debe extrañar que Alberdi, en uno de sus frecuentes rasgos sinceros, escribiera en 1847: “Si digo que la República Argentina está próspera en medio de sus conmociones, asiento un hecho que todos palpan; y si escribo que posee medios para estarlo, no escribo una paradoja. Palabras que Sarmiento criticaba, pues era ‘darle armas a Rosas ensalzarlo, enaltecerlo’. Para éste, la mejor política era negarlo todo, y por eso en su Facundo estampaba esta curiosa negación, que todavía hoy algunos toman al pie de la letra: En 15 años no ha tomado (Rosas) una medida administrativa para favorecer el comercio interior y la industria naciente de nuestras provincias”.

- Finalmente, puede proponerse a la clase que en pequeños grupos elaboren un discurso argumentando a favor o en contra del proteccionismo económico, para hacer luego una puesta en común.

Tercera parte: La organización nacional bajo el signo de la dependencia (1852-1916)

Trabajo con resolución de problemas: ¿Cómo se formó el Estado nacional oligárquico?

En términos pedagógicos, un problema es un interrogante que planteamos a los estudiantes para generarles un conflicto cognitivo que los invite a indagar y proponer. Se trata de una situación para la que no hay una única vía de solución prefijada, cuyos pasos uno pueda aprender y aplicar de forma casi automática, sino que se trata siempre de cuestiones cuya respuesta debe ser necesariamente explorada. En este punto, es necesario distinguir entre problema y ejercicio: un ejercicio es una tarea para cuya realización se han de seguir unos pasos bien establecidos, y que se puede llegar a realizar de manera mecánica o automática. Por ejemplo, sería un ejercicio la realización de un eje cronológico o la elaboración de un esquema con la información básica que proporciona un texto. Tales tareas pueden ser más o menos difíciles y ser ejecutadas con mayor o menor rigor pero, en principio, tanto sus resultados como los pasos para llegar a ellos son bastante definidos y precisos.

No ocurre lo mismo con propuestas como, por ejemplo, explicar por qué el Estado nacional surgido a partir del fin de la experiencia de la Confederación Argentina fue un Estado oligárquico y por qué el modelo económico adoptado fue el modelo agroexportador y la política de inserción

de la Argentina en la división internacional del trabajo liderada por Inglaterra.

En el contexto disciplinar de la Historia, los problemas habituales y característicos presentan ciertos rasgos que los distinguen de otras áreas de conocimiento.

En primer lugar, las hipótesis y conceptos no son modelos acabados; se comportan más como marcos de expectativas para la organización de la información. Por este motivo, es de gran utilidad ejercitar a los estudiantes en el análisis de las numerosas y complejas conexiones que habitualmente están en la raíz de los problemas humanos y sociales, ya que se busca superar la utilización de esquemas explicativos simplistas, basados en una causalidad lineal.

En segundo lugar, otra característica de los problemas en Historia es que la interpretación de estos no es neutra desde el punto de vista ideológico. El punto de vista del historiador introduce, desde el mismo momento de la elección del objeto de estudio y la perspectiva de su investigación, opciones y criterios que son subjetivos. Esto, sin embargo, no invalida el conocimiento científico de lo social, que se fundamenta en el cumplimiento de procedimientos metodológicos rigurosos y compartidos por la comunidad científica.

Sugerencias de actividades

En el Capítulo 6, “La formación del Estado nacional oligárquico (1861-1880)”, puede leerse:

“Durante las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda se conformó en nuestro país un Estado nacional oligárquico, en el marco de un proceso de agresiva expansión de la Revolución Industrial, que impuso la División Internacional del Trabajo (DIT) y la difusión de las relaciones de trabajo asalariadas. Fuertemente condicionada por las exigencias británicas, la Argentina adquirió una matriz colonial, dependiente y agroexportadora, consolidando una alianza desigual con el Imperio.”

- A partir de la lectura, se pueden plantear los siguientes interrogantes:

¿Qué elementos pueden encontrarse en esas tres presidencias para corroborar esta afirmación? Es decir, ¿sobre qué bases se construyó un Estado nacional oligárquico y quiénes se opusieron a ese proyecto?

- Búsqueda y análisis de la información:

Se sugiere identificar en la tercera parte del texto –especialmente en los párrafos correspondientes a las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda– los elementos que pueden dar cuenta de la formación de un estado nacional: unificación del territorio, del mercado y la moneda, con la consiguiente infraestructura de transportes; la guerra contra las naciones indígenas y contra el Paraguay; la política inmigratoria y el rol de la educación en la construcción de la nacionalidad, y la organización jurídica que sienta, desde la sanción de la Constitución nacional y demás leyes del período, las bases para la integración del país en la división internacional del trabajo.

Además del libro, pueden encontrarse otras fuentes de información en algunos sitios de internet, como: <http://vocesbicentenario.educ.ar/>

Se sugiere también trabajar sobre la figura de los caudillos de las provincias del Interior, cuyas concepciones políticas distaban mucho del modelo oligárquico. Una propuesta de trabajo puede orientarse a buscar en el texto a alguno de estos personajes y profundizar en su biografía y su proyecto político, indagando acerca de por qué y de qué manera se opusieron al proyecto oligárquico y qué resultados tuvieron sus acciones.

- Exposición de las conclusiones:

Es importante proponer a la clase la elaboración de una producción que tenga como objetivo comunicar el resultado de la indagación realizada. En la elaboración grupal del producto (puede ser un afiche, un collage de imágenes, la elaboración de una nota periodística, un ensayo) se pone en común lo aprendido y se debate sobre la mejor manera de comunicarlo a los demás.

Cuarta parte: La ley Sáenz Peña y el primer ensayo de gobierno popular en la Argentina moderna (1912-1930)

Trabajo con cine: *La Patagonia rebelde*

La propuesta de enseñar Historia utilizando la producción cinematográfica es pertinente para abordar muchos de los temas de la historia nacional. El conocimiento de la historia a través de los medios audiovisuales aumenta el interés de los estudiantes, más familiarizados con la que muchos autores llaman “civilización de la imagen”.

Que los docentes empleemos las películas como un recurso para enseñar Historia tiene como propósito que los estudiantes puedan analizar el pasado. Sin embargo, es necesario tener los mismos recaudos que utilizamos con otras fuentes de información: contextualizar el material, analizarlo y acompañar a los estudiantes para que realicen interpretaciones críticas y no ingenuas.

La intervención de los docentes es importante para orientar al grupo de estudiantes hacia la identificación de las diferencias entre hechos históricos y ficción. Con este fin, la elaboración de una ficha técnica de las películas permite recopilar la información necesaria para reconstruir el contexto de filmación que originó esa narración cinematográfica, como particular tipo de relato.

Al trabajar con películas se debe tener presente que se trata de un relato ficcional que evoca hechos históricos.

Al estar frente a un determinado discurso, se presentan dos posibilidades de trabajo complementarias: tanto estudiar el acontecimiento histórico sobre el cual se construyó la película, como considerar la película en tanto objeto de análisis, es decir, estudiarla como producto social, determinar qué motivó su filmación en determinado momento, cómo se hizo, para qué se hizo, con qué recursos fue realizada.

Será entonces un trabajo conjunto, por un lado, de análisis de la estructura narrativa de la película, y por otro, de confrontación con otras fuentes de información acerca de los acontecimientos estudiados, con el objetivo final de que el grupo de trabajo elabore un razonamiento propio y crítico.

Sugerencias de actividades

Una propuesta de enseñanza de los contenidos de esta parte del libro, y en especial los conflictos sociales de la primera presidencia de Hipólito Yrigoyen, es ver y analizar de la película *La Patagonia rebelde* del director Héctor Olivera, del año 1974.

Sugerimos un análisis que tenga en cuenta tres “tiempos” de la película:

1- El tiempo de la historia que narra la película, que aborda los sangrientos hechos ocurridos en Santa Cruz a comienzos de la década de 1920, como consecuencia del conflicto entre los trabajadores rurales y los estancieros, debido a las condiciones de maltrato y explotación a que los primeros eran sometidos, y que tuvo como desenlace el asesinato de cientos de trabajadores rurales a manos del ejército nacional.

En primer lugar, se propone contextualizar el conflicto a partir de la lectura y el análisis de los capítulos 9 y 10: “Los primeros gobiernos radicales.” y “Cambios económicos y conflictos sociales”, respectivamente, y prestar especial atención a los siguientes temas:

- los aspectos económicos y sociales del primer gobierno de Yrigoyen;
- las características del espacio geográfico de la Patagonia, y las particularidades de su producción económica;
- los actores sociales que participan del conflicto, los trabajadores y sus representantes, los estancieros, los capitales extranjeros ligados al modelo agroexportador y el Estado nacional y provincial;

- el planteo del conflicto, los diferentes intereses de cada grupo, sus argumentos y el registro del desarrollo y desenlace del conflicto.

A partir de este planteo, pueden seleccionarse aquellas escenas que expresen el conflicto y su resolución.

Además, la comprensión del conflicto social analizado puede ser el punto de partida para profundizar otras temáticas relacionadas, como es la historia del movimiento obrero en la Argentina: buscar información sobre la FORA (origen e influencias, principios ideológicos, metodología de acción y objetivos); hacer un listado de escenas que permitan asociar a los huelguistas con la FORA, registrando elementos visuales y sonoros.

- Por último, se puede profundizar el análisis con la escena de la asamblea, disponible en: www.vocesbicentenario.com.ar, a través del análisis de las alternativas que se presentan y quiénes las plantean, y la caracterización de los distintos discursos.

2- Tan importante como el tiempo de la historia narrada, es el **tiempo de producción de la película**.

A partir de la lectura de los capítulos 20 y 21 del libro: “Cámpora al gobierno... ¿Perón al poder?” y “El golpe cívico-militar y la imposición del terrorismo de Estado (1976 -1983)”, respectivamente, es interesante contextualizar el momento de producción del filme, las vicisitudes que atravesó después del golpe de 1976 y cuánto tiempo estuvo prohibido.

Elaborar la ficha técnica de la película también brinda datos referidos al director y a los actores, que enriquecen el análisis.

3- Por último, se puede analizar el **tiempo del espectador**, que, al variar con cada generación de público que ve la película, inmerso en distintos presentes, otorga diversos sentidos y propone diferentes interpretaciones sobre lo que visualiza. Por ejemplo, en la década de 1980 se revalorizó la película no solo porque se levantó su prohibición, sino porque el accionar del ejército en el filme se relacionaba con la experiencia traumática de la inmediatamente anterior dictadura militar.

Pensar qué sentidos puede tener para el espectador de hoy ver *La Patagonia rebelde* permite acercarnos a la interpretación que pueden hacer los jóvenes de esta valiosa película.

Quinta parte: La Década Infame. El golpe de 1930 y su “estatuto legal del coloniaje” (1930-1943)

Trabajo con lecturas de autores nacionales: FORJA

En el capítulo 11, “De Uriburu a la Concordancia”, el doctor Lettieri dice:

“En este marco de corrupción, entrega y desorden, se destaca la creación de la Fuerza de Organización Radical Joven Argentina (FORJA), de impronta yrigoyenista, compuesta inicialmente por Juan Bautista Fleitas, Manuel Ortiz Pereyra, Arturo Jauretche, Homero Manzi, Luis Dellepiane, Gabriel del Mazo, Atilio García Mellid, Jorge del Río y Darío Alessandro (padre). Raúl Scalabrini Ortiz, inspirador y referente del grupo, no estuvo incluido institucionalmente en un principio, ya que se requería afiliación previa a la UCR para participar, aunque colaboró activamente de este espacio. Esta minoría activa realizó investigaciones, aportó compromiso militante e instaló las bases de conciencia iberoamericana antiimperialista, postulando a través de su obra la necesidad de construir un gran movimiento nacional y popular, que sería corporizado a partir de la década siguiente por el peronismo”.

Algunos de estos pensadores mencionados en el texto se han convertido en “malditos” de la historia para la historiografía liberal, y son muy poco leídos en las escuelas secundarias de nuestro país.

Proponemos aquí profundizar acerca de estos intelectuales, sus biografías y sus pensamientos, y rescatar algunos textos que dan testimonio de la etapa conocida como “la Década Infame”.

La consulta del sitio de internet: <http://discepolo.org.ar/taxonomy/term/4> brinda acceso a los principales documentos publicados por este grupo de intelectuales.

A partir de su lectura, puede proponerse a los estudiantes la elaboración de un texto explicativo sobre los motivos de la creación de FORJA en 1935 y también los de su disolución en 1945.

Sugerencias de actividades

“La Década Infame vista desde algunos pensadores de FORJA”

Proponemos que, a partir de la lectura de las fuentes presentadas a continuación.

- Se indague la biografía de cada pensador.
- Se mencione si algún edificio, calle, plaza o ciudad lleva el nombre de alguno de ellos.
- Se elabore un texto argumentativo acerca del pensamiento de cada autor en relación con la “Década Infame”.

Arturo Jauretche

“Esto nos permite fijar, y para más adelante, el alcance y los límites de ese progreso. Cuando en 1934 el vicepresidente de la República, Dr. Julio Roca, como embajador argentino (negociación del tratado Roca-Runciman) dice en Londres que: ‘La Argentina forma parte virtual del Imperio británico’, no hace más que confirmar la naturaleza dependiente de nuestra economía como pieza en el puzzle imperial. Si la frase es lesiva para nuestra soberanía y honor nacional y provocó las consiguientes reacciones patrióticas en quienes las sentimos profundamente, esto no ocurrió porque estuviéramos ajenos al conocimiento de esa realidad que, precisamente, estábamos denunciando. Lo indignante era la aceptación como destino definitivo y como finalidad por los gobernantes argentinos cuando ya la miopía de los fundadores no era posible. Porque el Dr. Julio Roca no lo expresaba como la comprobación de un hecho destinado a superarse, sino como ratificación de la conformidad de ese gobierno y los sectores que representaba con la condición de dependencia que allí se reconocía. El Tratado Roca-Runciman lo confirmó, porque fue un compromiso para que al precio de algunas ventajas a un sector dirigente del país se cristalizase definitivamente esa virtual incorporación al Imperio. Así, las leyes votadas en 1935, y que constituyeron el estatuto legal del coloniaje, tuvieron por finalidad detener cualquier progreso argentino en otra dimensión que pudiera modificar su situación en el puzzle. La política del ‘progreso’ devenía ya la del antiprogreso, y la fuerza que nos había impulsado a andar, era ahora la que nos detenía. Sintetizando: se aceleró nuestro desarrollo para integrarnos eficazmente en el Imperio. Ahora éste había llegado a los límites técnicamente exigidos y cualquier progreso de otro orden implicaría una alteración de la finalidad propuesta”.

Arturo Jauretche: *El medio pelo en la sociedad argentina (Apuntes para una sociología nacional)*, A. Peña Lillo. Ed., Buenos Aires, 1966.

Homero Manzi

*“Forjista que estás de guardia,
si te preguntan, contesta
que estás de guardia en la noche
esperando que amanezca...”*

*Bajo la luz del crucero,
signo plateado de estrella
el sol del inca y de mayo
dora el afán de tu espera.*

*Está velando la noche
en que Argentina despierta;
mañana cuando haya sol,
será libre nuestra América.*

*Bajo la luz del crucero
si alguna a caer acierta,
¡un laurel para su frente
y adelante los que quedan...!*

*Que se rompa y no se doble,
esa es la voz de tu espera
¡qué lindo será mañana,
mañana cuando amanezca!”*

Milonga de Forja (1936)

Raúl Scalabrini Ortiz

“Todo lo material, todo lo venal, transmisible o reproductivo es extranjero o está sometido a la hegemonía financiera extranjera. Extranjeros son los medios de transportes y de movilidad. Extranjeras las organizaciones de comercialización y de industrialización de los productos del país. Extranjeros los productores de energía, las usinas de luz y gas. Bajo el dominio extranjero están los medios internos de cambio, la distribución del crédito, el régimen bancario. Extranjero es una gran parte del capital hipotecario y extranjeros son en increíble proporción los accionistas de las sociedades anónimas. Hay quienes dicen que es patriótico disimular esa lacra fundamental de la patria, que denunciar esa conformidad monstruosa es difundir el desaliento y corroer la ligazón espiritual de los argentinos, que para subsistir requiere el sostén del optimismo. Rechazamos ese optimismo como una complicidad más, tramada en contra del país. El disimulo de los males que nos asuelan es una puerta de escape que se abre a una vía que termina en la prevaricación, porque ese optimismo falaz oculta un descreimiento que es criminal en los hombres dirigentes: el descreimiento en las reservas intelectuales, morales y espirituales del pueblo argentino”.

Raúl Scalabrini Ortiz: *Política británica en el Río de la Plata, Plus Ultra*, Buenos Aires, 1936.

Juan José Hernández Arregui

“La formación de la conciencia nacional está estrechamente vinculada a esta evidencia posterior a 1930. En esa década nace la conciencia histórica de los argentinos. Cuando un país no ha logrado aún su autodeterminación nacional, pero está consciente de su necesidad, asiste al despliegue conjunto de sus fuerzas espirituales. Este hecho es la resultante de una realidad material: la opresión imperialista, con su reverso, la lucha por la liberación nacional. Comprender el pasado es tomar conciencia del porvenir. El peronismo o el antiperonismo en la Argentina existían antes de Perón (nota: los dos países en pugna desde 1810, el librecambista portuario y el proyecto nacional). El saladero dio una sociedad de hacendados y gauchos, la chacra una sociedad agraria e industrial incipiente, la industria moderna una Argentina revolucionaria, consciente de sus fines, pese a los parciales eclipses provocados por las fuerzas que resisten al desarrollo nacional. La conciencia nacional es la lucha del pueblo argentino por su liberación”.

Juan José Hernández Arregui: *La formación de la conciencia nacional*, A. Peña Lillo. Ed., Buenos Aires, 1960.

- Como conclusión, se propone la elaboración grupal de un afiche o dibujo que exprese los postulados del grupo, para que puedan ser exhibidos en la cartelera de la escuela o publicados en su blog.

Se sugiere para esta tarea la escucha y el análisis del tema del grupo musical Los Piojos: *San Jauretche*. Las primeras estrofas de esta canción dicen lo siguiente:

*Perdimos el tiempo justo
para ser la gran nación
el ser chicos hoy nos duele
en el alma y la ambición.
Hubo un día en que la historia
nos dio la oportunidad
de ser un país con gloria
o un granero colonial.
(...)*

Sexta parte: La hora de la igualdad. La revolución del 4 de junio y el primer peronismo (1943-1955)

Trabajo con Historia comparada: La Constitución de 1949

Aprender historia implica, entre otras actividades, aprender a comparar, ya que la comparación es considerada por algunos especialistas en didáctica de la Historia una de las capacidades que los estudiantes deben desarrollar para aprender a pensar históricamente y formar su conciencia histórica.

Además, permite construir lazos entre el presente y el pasado, cargando de significado los objetivos de la enseñanza.

Para evitar los riesgos que la comparación puede acarrear, se propone elegir temáticas que sean portadoras de sentido y que permitan a los estudiantes tomar conciencia de los diversos casos que pueden presentarse cuando se interroga al pasado para comprender mejor un aspecto u otro del presente.

Por otro lado, la analogía es una estrategia cognitiva que se pone en funcionamiento para lograr la apropiación del saber histórico, a partir de la comparación pueden establecerse similitudes y diferencias.

Entonces, la comparación entre dos situaciones o entre dos procesos, es una de las principales estrategias para la enseñanza de los cambios y de las continuidades y, por lo tanto, una estrategia efectiva para el aprendizaje de la historia y para la comprensión de las diferencias y de las similitudes.

La variedad y profundidad del conocimiento histórico consiste, entre otros aspectos, en establecer relaciones, conexiones y comparaciones, en identificar semejanzas y diferencias dentro y entre períodos.

Sugerencias de actividades

Con el objetivo de acercarnos a una perspectiva histórica comparada que nos permita dar cuenta de la complejidad del período que estamos analizando, sugerimos las siguientes actividades.

- Proponemos trabajar comparativamente algunos aspectos de la Constitución de 1853 y la de 1949, para poder establecer algunos cambios y continuidades que permitan una mejor comprensión de los procesos históricos nacionales.

Tal como expresa el libro en su capítulo 15: “La expansión de los derechos sociales y políticos quedó consagrada en la letra y el espíritu de la Constitución nacional Justicialista de 1949. En el preámbulo de la Nueva Constitución se exponían los objetivos de la Nueva Argentina: Construir una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”.

Así, si comparamos los preámbulos de las constituciones de 1853 y de 1949, pueden identificarse las similitudes y diferencias:

Preámbulo 1º de mayo de 1853

“Nos los representantes del pueblo de la Confederación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución para la Confederación Argentina”.

Preámbulo 16 de marzo de 1949

“Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general y **la cultura nacional**, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino; **ratificando la irrevocable decisión de constituir una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana**, invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución para la Nación Argentina”.

- A partir de la lectura del Capítulo 15: “El primer gobierno de Perón: construyendo una nueva Argentina (1949 -1952)”, y de la visualización del Programa del Canal Encuentro: “Escenas de la Historia de un país: La Reforma constitucional de 1949” (disponible en: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec_id=102752&capitulo_id=102944), se pueden comparar los textos constitucionales de 1853 y de 1949 teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- el contexto político en que ambas constituciones fueron sancionadas;
- el rol del Estado en la economía y la sociedad;
- el concepto de propiedad;
- los derechos sociales.

Ambas constituciones se pueden consultar en:

<http://www.biblioteca.jus.gov.ar/constitucionargentina1853.html>

<http://www.catedrasampay.com.ar/constitucion1949.php>

- Con respecto a la constitución justicialista de 1949 se sugiere indagar qué grupos se opusieron y por qué, cuándo y en qué circunstancias fue derogada y cómo se incluyen los derechos sociales en el texto constitucional de 1853 repuesto.

- Como conclusión, se puede pedir al grupo que, a partir del análisis del programa visto, reflexionen acerca de la vigencia de la Constitución de 1949 en la actualidad.

Séptima parte: La república imposible. La corporación militar y la castración de la democracia (1955-1976)

Trabajo con textos literarios: *Operación Masacre*

La lectura y el análisis e interpretación de fuentes diversas es central en la producción del conocimiento histórico. Tradicionalmente, el estudio de la Historia se basó en la lectura lineal, pasiva y basada en la descripción informativa.

Actualmente, desde la enseñanza de la Historia, se considera que la lectura sigue siendo fundamental para aprender la disciplina, y se complementa con una concepción de práctica de escritura que busca en los estudiantes el desarrollo de un proceso de apropiación y reelaboración de los saberes.

Si la lectura y la escritura son concebidas como prácticas socioculturales, es necesario enseñar a los estudiantes a leer y escribir en Historia cada vez con mayor autonomía, ya que el sentido que cobran los textos leídos se construye en el diálogo entre la obra y el lector. Esto no excluye la pertinencia de la intervención docente, que además de ser quien interpreta y selecciona las fuentes con las que trabajará en clase, cumple un rol central como mediador de los sentidos y saberes que proponen las obras abordadas, especialmente desde la tarea de contextualización. La propuesta de

lectura y escritura en las clases de Historia tiene como objetivos tanto enriquecer y ampliar la interpretación de los textos como evitar la concepción tradicional de una lectura y una escritura literales, que busca el aprendizaje de la historia a través de la memorización y la repetición de los datos.

En este sentido, es importante propiciar situaciones de lectura que, vinculadas con los temas que se trabajan, permitan que los estudiantes se aproximen a la complejidad de la mirada histórica, a la multiperspectividad y a la relación problemática entre la subjetividad y la objetividad del conocimiento histórico.

Las situaciones de lectura pueden ser individuales o grupales, se puede proponer relecturas, formulación de preguntas y elaboración de hipótesis e interpretaciones sobre lo leído.

Las situaciones de escritura deben sostener una propuesta que supere la reposición del dato y la transcripción literal de lo leído.

En ambos casos, es importante para la enseñanza de nuestra disciplina la interrogación acerca de las posiciones ideológicas y políticas de los autores leídos, situar las obras en su contexto de producción y tener en cuenta qué medios son elegidos para difundir esas ideas.

Así, se busca superar un enfoque memorístico y colaborar en la formación de lectores críticos que, además de consumir y adquirir los conocimientos, estén en condiciones de crearlos y producirlos.

Sugerencias de actividades

La relación entre Historia y Literatura es compleja. Si bien pueden considerarse los textos literarios como fuentes importantes para la enseñanza de la Historia, no debe perderse de vista que las obras literarias son construcciones ficcionales.

Sin embargo, hay algunas obras que pueden considerarse dentro de un género conocido como “no ficción”. En esta tradición puede incluirse el libro de Rodolfo Walsh: *Operación Masacre*, que puede ser pensado como un entrecruzamiento entre periodismo, literatura, antropología y discurso político.

Fue escrito a partir de una serie de notas de prensa que denunciaban el fusilamiento ocurrido el 9 de junio de 1956 durante el gobierno de la “Revolución fusiladora” y exhibían a los responsables directos y a los funcionarios que los encubrieron.

Proponemos la lectura y el análisis del prólogo de *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh.

- ¿Cuál es el hecho histórico que se presenta?
- ¿Por qué el autor decide escribir sobre este hecho?

En una autobiografía⁵ Rodolfo Walsh dijo: “*Operación Masacre* me cambió la vida”, y en una conversación con el escritor Ricardo Piglia, en el año 1970⁶, Walsh expresó que “Es imposible hoy en la Argentina hacer literatura desvinculada de la política o hacer un arte desvinculado de la política, es decir si está desvinculado de la política por esa sola definición ya no va a ser arte ni va a ser política”.

La esposa de Rodolfo Walsh expresa: “como una piedra en el agua que va ampliando el impacto de su caída, la investigación sobre los fusilamientos en el basural de José León Suárez también significó para Rodolfo ir más allá de la denuncia del crimen y la identificación de los responsables. Quiso llegar a comprender en toda su extensión las razones políticas de esos trágicos hechos. Y mientras avanzaba en la investigación comenzó a entender, comenzó a conocer quiénes eran y habían sido los destinatarios de tanto odio, y quiénes los ejecutores”.

Lilia Ferreyra, “Walsh y los fusilamientos” (puede leerse el texto completo en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/subnotas/68131-22211-2006-06-10.html>).

- Los estudiantes pueden buscar la biografía de Rodolfo Walsh y, a partir de su lectura, explicar su compromiso político.

⁵ Incluida en Walsh, Rodolfo: *Ese hombre y otros papeles personales* (edición a cargo de Daniel Link), Buenos Aires, Planeta, 1996.
⁶ Idem.

- Se puede sugerir al grupo que elabore un breve texto con sus opiniones personales acerca de la relación entre los intelectuales y la militancia y el compromiso político.

- Jorge Cedrón adaptó el libro de Rodolfo Walsh a la pantalla en el año 1972, puede verse la escena de la masacre en: <http://vocesbicentenario.educ.ar/>, además puede ser una buena invitación a leer todo el libro.

- Otra posibilidad de trabajo es invitar a los estudiantes a producir un breve texto literario a partir de una noticia periodística de actualidad.

Octava parte: El terror cívico-militar (1976-1983)

Trabajo con imágenes fijas: El mundial '78 y los medios masivos de comunicación

Una imagen es una representación de la realidad; aunque estemos frente a una nítida fotografía o visualizando un material documental, la realidad que estamos viendo está mediada por el fotógrafo o el camarógrafo que tomó esas imágenes poniendo en juego su propia subjetividad.

Así, a pesar de que los estudiantes están rodeados de imágenes, es un desafío el trabajo con ellas en la escuela, pues hay que problematizar algo que se nos presenta como natural. La simple pregunta hecha a los estudiantes: “¿alguien se ha visto la cara alguna vez?” permite comenzar a desnaturalizar la propia mirada.

Las imágenes juegan un importante papel en la visualización de las actividades políticas, sociales y culturales de las sociedades, y son, por ende, un verdadero documento social.

La disciplina histórica es particularmente propicia para el trabajo con imágenes en el aula porque no sólo son una fuente de información, sino que su lectura y su análisis suponen formar a los estudiantes en los procedimientos de la investigación histórica.

El trabajo metódico con este recurso didáctico favorece el desarrollo de actividades de reflexión, interpretación, decodificación y del mensaje visual, en relación con otras fuentes de información. Para realizar este trabajo hay que tener en cuenta dos niveles de análisis posibles.

Por un lado, un nivel descriptivo, en el cual le damos sentido a la realidad a partir de la relación directa con la o las imágenes. Este nivel de análisis supone una descripción y enumeración de personas, objetos o paisajes, en un contexto espacio-temporal, y sus relaciones. En esta primera instancia, la lectura de imágenes está acompañada de algunos datos, como el nombre del autor, el título, el lugar y la fecha de aparición.

Por otro lado, un nivel interpretativo, en el cual analizamos los mensajes que contiene la imagen pero que no se observan a simple vista. Es en este momento donde ponemos en juego nuestra subjetividad e interpretamos la imagen en función de la información que podamos haber recibido de otras fuentes y que relacionamos con lo que estamos viendo. Estos mensajes no suelen captarse de inmediato, por el contrario, se construye su sentido desentrañando el significado que podamos alcanzar a través de nuestra subjetividad y nuestros conocimientos previos.

Sugerencias de actividades

En este trabajo con imágenes proponemos un análisis de los mensajes visuales que circularon socialmente en ocasión del mundial de fútbol organizado en la Argentina en el año 1978.

Podemos organizar el trabajo de lectura de imágenes fijas en tres momentos.

- **Observación y descripción:** momento en que, presentadas las imágenes, el grupo enumera minuciosamente los elementos presentes en ellas. En este caso, se sugiere la búsqueda de imágenes en internet de las tapas de las principales revistas y diarios argentinos de junio de 1978, mes y año del mundial de fútbol realizado en nuestro país. Puesta en común de la descripción de las imágenes.

- **Interpretación:** en este momento se establece la relación entre la imagen y el contexto social

en el que fue creada. Para enriquecer la interpretación de estas imágenes, se sugiere la lectura y análisis del capítulo 21: “El golpe cívico-militar y la imposición del terrorismo de Estado (1976 -1983)”.

- **Síntesis:** a partir de la puesta en común de los momentos anteriores, puede analizarse qué rol cumplieron los medios durante la dictadura. Luego, puede proponerse, como conclusión, la producción de un texto o la realización de un afiche que cuestione el rol de los medios durante el mundial '78.

Novena parte: Los intentos de reconstrucción democrática (1983-2003)

Trabajo con Historia oral: “Diciembre de 2001”

La Historia oral es una metodología de trabajo muy importante en la enseñanza de la Historia⁷.

El interés fundamental del testimonio oral en la enseñanza es que constituye una fuente creada por los estudiantes, convertidos en entrevistadores. Se trata de una fuente peculiar: es artificial, ha sido creada por la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. De ahí deriva el énfasis puesto en las precauciones que hay que tener en su realización y posterior utilización.

La fuente oral presenta características específicas, tanto por su contenido –no siempre transparente– como por los problemas derivados de la memoria del entrevistado. Estas particularidades deberán ser trabajadas en etapas sucesivas para poder hacer uso de las fuentes orales en el aula. Así como los documentos escritos del pasado que se encuentran en los archivos no son la historia, tampoco las entrevistas, por más ricas que sean, lo son. Las fuentes de cualquier naturaleza, incluyendo las orales, son solo la materia prima para elaborar la narración histórica.

El trabajo con testimonios orales ayuda a los estudiantes a ubicarse en el contexto sociocultural del que son parte, estableciendo relaciones con las personas e instituciones que lo forman, ya que ellos quienes buscan a los potenciales entrevistados en relación con el valor que podría tener su testimonio para la investigación que se lleva adelante. Asimismo, lo ideal es que los testimonios revelen aspectos poco conocidos de la historia, que puedan generar lazos más estrechos entre las generaciones.

Las técnicas de la historia oral son un recurso clave para introducir la voz de mujeres y hombres comunes, y para poder acceder a la faz más humana de la historia. A través de esas voces se pueden recuperar los fenómenos asociados con la vida cotidiana, con la historia familiar y con otras problemáticas que se hallan poco presentes tanto de la historia más tradicional como de la enseñanza de la historia en todos los niveles de nuestra escuela. La confiabilidad de la memoria como evidencia histórica, tema central de la entrevista, ayuda a plantear las modalidades posibles para tratar todas las evidencias de manera crítica y cautelosa. Este es un aporte fundamental de la Historia oral a la enseñanza de las ciencias sociales. El diseño de la investigación, con las discusiones y elecciones que implica, y la realización de la entrevista comprometen activamente a los estudiantes en la producción del conocimiento y los sensibiliza respecto de las fuentes y del trabajo de los historiadores.

Las entrevistas se convierten así en una herramienta privilegiada para aproximarnos a las prácticas y representaciones de los actores históricos concretos.

Las historias particulares de personas reales que se recogen en las entrevistas sirven como punto de referencia para llegar a construir una visión de la sociedad y de procesos del pasado que trascienden su propia vida y la de la comunidad de la que somos parte.

La Historia oral, además, al trabajar normalmente con fenómenos que difícilmente superen los cien años, fortalece el conocimiento de la historia contemporánea, la más descuidada en la enseñanza escolar habitual pero la que más influye en la realidad actual. En este sentido las entrevistas ofrecen, indudablemente, el complemento a una bibliografía insuficiente o de difícil acceso sobre momentos críticos de nuestra historia reciente.

Este tipo de actividades requiere de un trabajo que es, por sobre todas las cosas, colectivo. Se

⁷ Este texto es una elaboración propia en base al libro de Dora Schwarzstein: *La historia oral*, CEAL, Buenos Aires, 1991.

trata de un aprendizaje cooperativo en el que hay que saber escuchar opiniones contrapuestas, aceptar errores y corregirlos, puesto que de ello dependerá el avance positivo del proyecto grupal.

Sugerencias de actividades

- Lectura y análisis en clase del capítulo 26 “Entre De la Rúa y Duhalde. La crisis del neoliberalismo y la búsqueda del equilibrio (1999 -2003)”.

- Presentación de la metodología de la Historia oral por parte del docente.

- Preparación de la primera entrevista. Fijar los objetivos de la entrevista (el tipo de información que se quiere conseguir y el perfil del entrevistado que podría suministrar la). Para esta primera experiencia, puede resultar conveniente pensar en entrevistar a alguna persona conocida, del entorno familiar. Una vez familiarizados con la metodología, podrán decidir a quiénes van a entrevistar y elaborar los primeros cuestionarios guía o guiones de las entrevistas (borradores).

- Tener en cuenta la selección del o los entrevistados, quienes deben ser informados del uso que se hará de su testimonio. Si prefieren no dar su verdadero nombre, puede usarse un seudónimo.

- Elaboración del guión de la entrevista. Las preguntas surgirán del debate del capítulo propuesto, a partir del cual los estudiantes acordarán qué les interesa conocer de la experiencia de las personas entrevistadas acerca de los sucesos de diciembre de 2001. Conocer el tema les permitirá intervenir en la entrevista cuando las personas hayan acabado su relato, para completar cuestiones importantes que hayan quedado fuera de él. Se sugiere que las preguntas sean abiertas y permitan una respuesta amplia.

- Finalizada la entrevista, y luego de haber organizado la transcripción del testimonio obtenido y su archivo, comienza la etapa del análisis del contenido, con el fin de construir conocimiento y elaborar conclusiones. Es el momento también de poner en contexto la información proporcionada por el entrevistado y de confrontar los datos por él aportados con los datos aportados por otras fuentes de información.

- En el análisis de la fuente construida, se debe tener en cuenta que, más que información, las personas entrevistadas manifestarán su experiencia vivida, sus juicios de valor y puntos de vista acerca de los acontecimientos relatados. Lo que los entrevistados cuentan es su propia percepción de los hechos, más que los hechos en sí, que deben buscarse en otro tipo de fuentes (en el caso de este tema pueden consultarse las crónicas periodísticas).

- Por último, se sugiere poner en común las entrevistas analizadas y elaborar una conclusión acerca del significado de los sucesos de diciembre de 2001. Se pueden subir las entrevistas al *blog* de la escuela u organizar un debate abierto a la comunidad para tratar el tema.

Décima parte: Una nueva Argentina (2003 a la actualidad)

Trabajo con un estudio de caso: El caso “Papel Prensa”

El estudio de distintos temas a través de “casos” permite crear situaciones didácticas motivadoras y dinámicas que proporcionan un clima de aula diferente al de las clases puramente transmisivas, además de afianzar el trabajo en grupo y colaborar para incrementar el interés de los estudiantes por el tema a trabajar.

Se denomina “caso” a un recorte de una determinada situación de la realidad social presente o pasada, que se ofrece a los estudiantes para que, individual y grupalmente, lo sometan a análisis. La metodología consiste en estudiar la situación, definir los problemas y elaborar conclusiones sobre las acciones que se deberían emprender. Permite contrastar ideas, justificarlas, defenderlas y reelaborarlas con los aportes del grupo.

Por otro lado, el trabajo sobre un caso es útil para hacer aflorar las ideas y concepciones de los estudiantes acerca de un tema, permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas y desarrollar habilidades comunicativas.

Los casos que se presentan deben reunir ciertas condiciones: ser verosímiles o auténticos; es decir, la situación debe ser real o posible, lógica y admisible; debe tener significatividad social para el grupo, ya que si ellos se identifican con la situación aumenta su implicación y su compromiso con la resolución del caso; debe presentarse como una situación problemática, cuya solución no es única necesariamente, de manera que la polémica y la discrepancia puedan ser posibles y, finalmente, debe propiciar la participación y el protagonismo de los estudiantes.

Sugerencias de actividades

Proponemos tomar parte del texto del capítulo 21, para realizar el análisis del caso.

“La compra del paquete accionario de Papel Prensa por parte de los diarios Clarín, La Nación y La Razón combinó política y negocios en una oscura trama de intereses. Luego de la sospechosa muerte de David Graiver, accionista mayoritario de Papel Prensa, en un confuso accidente aéreo en agosto de 1976, la dictadura encabezó una cruzada para confiscar las propiedades que habían pertenecido al empresario y ofreció las acciones de Papel Prensa a los cuatro diarios de mayor circulación del país: La Nación, Clarín, La Razón y La Prensa (este último rechazó el ofrecimiento).

El 2 de noviembre de 1976 la dictadura obligó mediante presiones y amenazas a la viuda de Graiver, Lidia Papaleo, a firmar el preboletto de venta de las acciones a Papel S.A., la empresa que habían constituido los tres diarios en 1974, con peso mayoritario del Grupo Clarín. Esta empresa, que se había creado para construir una planta ante la eventualidad de quedar fuera del proyecto de Papel Prensa, solo tenía en 1976 una existencia formal.

Lidia Papaleo no tuvo más opción que ceder las acciones y el gobierno apuró la resolución de la venta, para inmediatamente secuestrar a la familia Graiver y a otros colaboradores del grupo por sus relaciones con la “subversión”. La Comisión Nacional de Recuperación Patrimonial (CONAREPA) incautó la mayor parte de los bienes de Graiver. En el caso de Papel Prensa, la operación se concretó el 18 de enero de 1977. Con esta asociación entre el Estado y los diarios, las Fuerzas Armadas –que ya tenían en sus manos a los medios radiales y televisivos– se aseguraron un control directo sobre la estratégica producción de papel, ya que el 25% del paquete accionario que mantuvo el Estado le otorgaba derecho a veto sobre sus socios privados”.

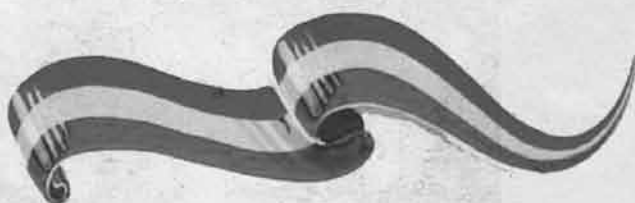
Propuestas de consignas para trabajar en clase:


- Sintetizar la situación descripta.
 - A partir de la lectura completa del apartado del capítulo 21, “Clarín y Papel Prensa: ¿periodismo independiente?”, contextualizar el problema planteado en el marco histórico en el que se produjo y explicar los motivos que desencadenaron esa situación.
 - Identificar a los actores sociales que participaron de la situación, teniendo en cuenta que son tanto individuos como grupos o instituciones.
 - Señalar los conflictos que se mencionan y de qué índole son (económica, política, social), reconociendo cuáles eran las intenciones de los actores sociales.
 - Compartimos el documental *Papel Prensa, la historia* con entrevistas exclusivas y declaraciones de periodistas y personas relacionadas con la historia de la conformación del grupo empresarial: <http://www.tvpublica.com.ar/tvpublica/articulo?id=4415>
 - A partir de la lectura del capítulo 28, “Cristina Fernández de Kirchner (2007 a la actualidad)” y del análisis del contexto, realizar un informe sobre la situación actual de la problemática y su relación con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.
- Sugerimos complementar la lectura con la visita al sitio de Internet del Canal Encuentro: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Noticias/getDetalle?rec_id=114241


Bibliografía de consulta didáctica

- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comp.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Asencio, M., Carretero, M. y Pozo, J. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Aprendizaje Visor, Madrid, 1979.
- Ausubel, Novak y otros: *Un punto de vista cognoscitivo*, Edit. Trillas, 1995.
- Barbero, J. M.: *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*, Gustavo Gilli, México, 1993.
- Barthes, R.: *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Paidós, Buenos Aires, 2006.
- Benejam, P. y Pagés, J. (coord): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e historia en la educación secundaria*, ICE-Horsori, Barcelona, 1997.
- Carretero, M.: *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Aique, Buenos Aires, 1995.
- Carretero, M., Pozo, J. y Asencio, M. (comp.): *La enseñanza de las ciencias sociales*, Visor, Madrid, 1989.
- Domínguez Castillo, J.: “La solución de problemas en ciencias sociales” en: Pozo y otros: *La solución de problemas*, Santillana, 1997.
- Ferres, J.: *Video y educación*, Paidós, Barcelona, 1992.
- Manso, M. y otros: *Las Tic en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2011.
- Monteverde, J.: *Cine, historia y enseñanza*, Laia, Barcelona, 1986.
- Ontoria, A.: *Mapas conceptuales, una técnica para aprender*, Nercea ediciones, Madrid, 1995.
- Quinquer, D.: “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”. En Benejam, P. y Pagés, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE/HORSORI, Barcelona, 1997.
- Pagés, J.: “La comparación en la enseñanza de la historia”, en *La Historia enseñada* n° 9-10, años 2005-2006.
- Riekenberg, M.: “El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia”, en: *Propuesta Educativa*, Flacso, 1993.
- Schwarzstein, D.: *La historia oral*, Ceal, Buenos Aires, 1991.
- Sánchez Iniesta, T.: *La construcción del aprendizaje en el aula*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.
- Sánchez Iniesta, T.: *Organizar los contenidos para ayudar a aprender*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1999.
- Sancho, J.: *Tecnología educativa*, Horsori, Barcelona, 1994.
- Santomé, J.: “Contenidos interdisciplinarios y relevantes”, en: *Cuadernos de Pedagogía* n° 225, Ed. Praxis, Barcelona.
- Sitton, T. y Davis, G.: *Historia oral. Una guía para los profesores (y otras personas)*, F.C.E., México, 1989.
- Sorlin, P.: *Sociología del cine*, F.C.E., México, 1985.
- Souto, M.: *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993.
- Topolsky, J.: *Metodología de la historia*, Cátedra, Madrid, 1973.
- Torp, L. y Sage, S.: *El aprendizaje basado en problemas*, Amorrortu Editor, Buenos Aires, 1999.
- Trepat, C. y Comes, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Editorial Graó, Barcelona, 1998.
- Vargas, L.: *Técnicas participativas para la educación popular*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1988.
- Wasserman, S.: *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu Editor, Buenos Aires, 1999.

Kapelusz
norma



 /kapeluszeditora

 @kapeluszeditora

CC 2900

ISBN 978-950-13-0684-2



9 789501 306842