

# HISTORIA

6º AÑO (ES)

---



# INDICE

Historia y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria .....	37
Mapa curricular.....	38
Carga horaria .....	38
Objetivos de enseñanza.....	38
Objetivos de aprendizaje.....	39
Contenidos.....	40
Unidad 1. Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina .....	41
Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación .....	43
Unidad 3. Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo. Problemas de investigación .....	46
El cine y su trabajo en el aula .....	53
Lectura y escritura en la enseñanza de Historia .....	54
Orientaciones para la evaluación .....	56
Bibliografía .....	58
Unidad 1 .....	58
Unidad 2 .....	58
Unidad 3 .....	59
Recursos en Internet .....	59

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

La materia Historia en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, correspondiente a 6° año, propone profundizar los procesos de enseñanza planteados en los diseños curriculares de 4° y 5° año, centrados en el aprendizaje del tiempo histórico y la multiperspectividad. Por esta última, se entiende la posibilidad de estudiar un proceso histórico desde distintos puntos de vista, tanto de los protagonistas involucrados como de los historiadores que los estudian, entre otras voces. A su vez, articula y da continuidad a los enfoques, los conceptos, los contenidos y las orientaciones didácticas del diseño curricular de la misma materia correspondiente al 5° año, aunque centra su interés en los procesos de producción de conocimiento histórico y su investigación. Asimismo, se establecen correspondencias entre los diseños de 4°, 5° y 6° de Historia, que abordan el complejo siglo xx en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.

En el contexto de los nuevos desarrollos de historia social, el presente diseño formula un nuevo planteo de los grandes relatos; entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores que tienen capacidad de incidir en la vida social, o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos tales como el estructuralismo o el marxismo, corrientes historiográficas que tendieron a dejar de lado la importancia del estudio de la política y las decisiones de los sujetos partícipes tanto del conflicto y el cambio social como de la resistencia al mismo.

El enfoque de este diseño curricular propone incorporar contenidos teóricos y metodológicos, propios de la ciencia histórica actual y de las ciencias sociales en general, que faciliten un acercamiento al campo de producción de conocimientos acerca del pasado reciente, su importancia y su incidencia para pensar el futuro a medida que los alumnos avanzan en el estudio de historia durante el Ciclo Superior.

La materia Historia de 4° y 5° año, común a todas las orientaciones, trata acerca del siglo xx en diversas escalas de análisis: mundial, regional y nacional. En este sentido, es importante destacar que las relaciones de dominación y poder, las articulaciones económicas, la circulación de la cultura implican procesos complejos que no pueden reducirse en un esquema analítico. Por lo tanto, cada proceso histórico requiere una construcción que dé cuenta de las formas de interrelación entre los procesos mundiales, latinoamericanos y argentinos.

El diseño curricular para 6° año está especialmente planteado para la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y para la Escuela Secundaria Orientada en Arte. Retoma los contenidos de la Historia Reciente argentina para trabajarlos en proyectos de investigación escolar. De este modo, se profundiza el estudio del pasado reciente desde una perspectiva que incorpora al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas, que le propone hacerse preguntas y formular hipótesis. En estas tareas, el profesor deberá acompañarlo, mediante la selección del material de lectura y el trabajo recomendado a los alumnos. Será necesaria la construcción, a partir de la propia experiencia, de un banco de fuentes históricas, una secuencia de escenas de una o varias películas, la selección de obras literarias, imágenes y fotografías vinculadas, como así también fragmentos de estudios históricos.

De acuerdo con lo propuesto en la Orientación en Ciencias Sociales, las materias del sexto año, Geografía, Historia y Proyectos de investigación en Ciencias Sociales, podrán organizar su enseñanza a partir del desarrollo de distintos proyectos de investigación escolar de modo compartido entre ellas.

En este sentido, se sugiere el trabajo conjunto entre los profesores de las mencionadas materias teniendo en cuenta la posibilidad de:

- desarrollar clases compartidas entre los diferentes profesores a cargo;
- trabajar un mismo proyecto desde sus propias materias;
- emprender en conjunto salidas de trabajo de campo;
- organizar foros de discusión sobre las temáticas que se encuentren investigando;
- invitar especialistas y/o miembros de organizaciones de la sociedad civil que permitan enriquecer las investigaciones escolares.

## MAPA CURRICULAR

<b>Materia</b>	<b>Historia</b>	
<b>Año</b>	6°	
<b>Unidades</b>	Unidad 1. Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina.	Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación.
		Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo. Problemas de investigación

## CARGA HORARIA

La materia Historia corresponde al 6° año de la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y de la Escuela Secundaria Orientada en Arte. La carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual, su frecuencia será de dos horas semanales.

## OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Recuperar los conocimientos escolares trabajados en los años anteriores y los conocimientos propios de los estudiantes para analizar sus alcances y sus limitaciones.
- Fomentar la lectura crítica de textos teóricos y de la información circulante en los medios masivos de comunicación para promover la participación pública.
- Discutir y organizar los conceptos y los problemas básicos propios de la Historia Reciente en la Argentina.

- Generar instancias donde se ponga en común lo trabajado.
- Provocar intercambios grupales, en lo posible, abiertos a la comunidad.
- Incorporar, con distintos grados de complejidad, la enseñanza de la Historia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTCIX), a los fines de que sean utilizadas para el desarrollo de preguntas, formulación y tratamiento de problemas, así como para la obtención, el procesamiento y la comunicación de la información generada.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Interpretar la diversidad de los procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos como resultado del desarrollo de la trama multicultural y las transformaciones del sistema-mundo en las últimas décadas del siglo xx.
- Reconocer la conformación social y económica de América Latina en relación con las demandas de los países industrializados y la crisis de ese modelo de intercambio y su reestructuración.
- Analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que desencadenaron el terrorismo de Estado en el cono sur.
- Elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y procesos históricos, reconociendo el problema de la memoria y la desmemoria y la necesidad de justicia.
- Comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio, principalmente de aquellas que dan cuenta del estudio de la Historia Reciente.
- Fomentar el trabajo en clase, grupal e individual, que tienda a la discusión y el análisis de distintos problemas históricos mediante la incorporación de una multiplicidad de fuentes y puntos de vista.
- Incorporar como estrategia de enseñanza la diversidad de textos históricos, relatos y testimonios en un grado creciente de complejidad que sean representativos de las distintas voces de los actores implicados.
- Ejercitar prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de argumentos, hipótesis y conclusiones.
- Fomentar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros.
- Desarrollar instancias que promuevan las prácticas de investigación de la historia oral.

# CONTENIDOS

Historia es una materia de la Escuela Orientada en Ciencias Sociales y en Arte que da cuenta de las transformaciones acaecidas desde los años 70 en el campo de producción de conocimientos históricos. Acontecimientos tales como el surgimiento del movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo, el Mayo Francés o el movimiento hippie, entre otros, son hechos sociales que discutieron fuertemente los costos de las políticas intervencionistas, además de darles voz principalmente a los jóvenes como una nueva categoría política y social.

En las ciencias sociales, en esta misma década, el llamado *giro lingüístico* trajo consigo la pérdida de credibilidad en los grandes relatos y en las teorías de corte estructuralista que, a grosso modo, tendían a estudiar el pasado de una sociedad por capas o niveles.<sup>1</sup> Se discutió el valor de las taxonomías y la creencia en el progreso indefinido. En el plano historiográfico, las discusiones más destacadas se refirieron a las características del discurso histórico. Sin embargo, los cuestionamientos al estructuralismo no trajeron consigo una *meseta* en el conocimiento historiográfico, sino todo lo contrario, surgieron nuevas perspectivas de abordaje del pasado que consideran con mayor énfasis los aspectos culturales y la multivocidad, esto es la posibilidad de rastrear distintos puntos de vista, distintas voces que cuenten su mirada sobre lo vivido.

Los contenidos de esta materia para el 6º año de la Escuela Orientada en Ciencias Sociales y en Arte, son abordados desde dos enfoques historiográficos: la Historia Oral y la Historia Reciente. Estas perspectivas no solo posibilitan la enseñanza de la Historia Reciente desde un lugar de tolerancia y compromiso ciudadano, sino también, habilitan la enseñanza de ciertos aspectos metodológicos sobre la producción del conocimiento historiográfico.

La Historia Oral, siguiendo a Paul Thompson y a Alessandro Portelli,<sup>2</sup> es mucho más que un método historiográfico, es una forma de hacer la historia que releva aspectos del pasado que no podrían ser conocidos desde un enfoque centrado sólo en los documentos escritos. Nacida en los Workshops ingleses y en el proceso de descolonización tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, se ha convertido en la perspectiva privilegiada para conocer las miradas de los sujetos que no tuvieron voz en la historia. Este enfoque permitió y permite conocer las vivencias, las posiciones, las resistencias, las experiencias de los trabajadores, de las mujeres, de los jóvenes, entre otros.

Por su parte, la Historia Reciente, también llamada Historia del Tiempo Presente entre otras tantas denominaciones, es una perspectiva historiográfica nueva, surgida en Europa en los años 70. Aborda el estudio del tiempo pasado cercano al presente. Sin embargo, este segmento temporal se torna sumamente relativo si se considera que la Historia Reciente trata acerca de los hechos traumáticos que dejaron huellas profundas en el proceso social. En líneas generales, en la Argentina, la Historia Reciente trabaja el período de la última dictadura militar y sus consecuencias. Traba así estrechos vínculos con la Historia Oral no solo desde lo metodológico, sino también desde el punto de vista epistemológico.

<sup>1</sup> Es posible definir el *giro lingüístico* como el momento en el que las perspectivas de la lingüística postestructuralista atraviesan a las ciencias sociales con preguntas referidas al significado y a las posibilidades y los límites del lenguaje para re-presentar los fenómenos sociales.

<sup>2</sup> Thompson, Paul y otros, *Historia, memoria y pasado reciente*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.

Historia es una materia cuya propuesta pone hincapié en aspectos metodológicos e historiográficos. Invita a los estudiantes a estudiar la Historia Reciente de la Argentina desde sus propias investigaciones acerca del tema, aunque no desdibuja el estudio de los contenidos. La Unidad 1 tiene un sentido y atraviesa las unidades 2 y 3, pues son los problemas teóricos y metodológicos abordados en ella los que se pondrán a prueba en los proyectos de investigación.

## UNIDAD 1. EJES HISTORIOGRÁFICOS PARA UNA MIRADA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA ARGENTINA

- Los problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente. Historia y Memoria. Políticas del olvido. El campo de la Historia Reciente en la Argentina y en el mundo. Los objetos de la Historia Reciente. La investigación multidisciplinar.
- El surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico. La historia de los pueblos sin historia. Los vínculos entre Historia Oral e historia desde abajo. Historia Oral, relato y memoria. Los métodos cualitativos de la Historia Oral. Los métodos mixtos. Diferentes técnicas de recolección de datos. Sujetos y objetos de la Historia Oral.

### Orientaciones didácticas de la unidad

Esta unidad es de carácter transversal. Resulta necesario y deseable que los supuestos, los métodos y los procedimientos relativos a un proceso de investigación sean trabajados en una ida y vuelta constante con el objeto de indagación. Tradicionalmente, se estableció una diferencia y una relación mecánica entre teoría y práctica. Esta concepción encerraba la idea de que para investigar un tema, *ir a la práctica*, primero era necesario saber la teoría. Durante el siglo xx esta mirada ha sido superada y se entiende que un proceso de investigación es un constante diálogo entre teoría y práctica que, asimismo, no se da en abstracto sino en un contexto socioeconómico y situacional específico. La Unidad 1 presenta el marco teórico y metodológico para el análisis de la Historia Reciente en la Argentina, pero estos contenidos tomarán mayor sentido y dimensión cuando se transformen en parte de los posibles proyectos de investigación que lleven adelante profesores y estudiantes.

De acuerdo con Marina Franco y Florencia Levín,<sup>3</sup> se deben tener en cuenta algunas consideraciones propias de la Historia Reciente. Primero, su campo de producción de conocimientos es interdisciplinario, y con esto las autoras no solo se refieren a las distintas disciplinas y los estudios que producen conocimiento acerca del mismo como la historia, la antropología, el periodismo, la crítica literaria, entre otros, sino también se refieren a que este campo articula voces de varios actores que tienen mucho para decir del pasado reciente como las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, HIJOS, los sobrevivientes del terrorismo de Estado, los ex combatientes de Malvinas, los exiliados, los artistas. Segundo, su periodicidad es muy compleja y puede variar según el eje de estudio o las problemáticas que se aborden; sin embargo, existe cierto consenso entre los historiadores al considerar que la Historia Reciente se ocupa de aquellos procesos traumáticos que siguen teniendo impacto o todavía no fueron resueltos en el presente.

Tercero, la Historia Reciente se enfrenta al problema de la Memoria. Las memorias pueden ser públicas o privadas, individuales o colectivas, pueden transformarse en desmemorias u olvidos,

<sup>3</sup> Franco, Marina y Levín, Florencia (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

pueden diferir de la historia por su tendencia terapéutica. Alessandro Portelli y Peter Burke, entre otros, destacan la importancia de estudiar los actos de olvido organizados tanto por las instituciones o por distintos grupos sociales, tendientes a funcionar como "amnistías", supresiones del recuerdo en beneficio de la cohesión social.<sup>4</sup> Aquí interesa trabajar particularmente la construcción de la memoria colectiva del pasado dictatorial porque sigue constituyendo un terreno de luchas debido a las demandas sociales de justicia.

Por otro lado, la Historia Oral acompaña a la Historia Reciente proveyéndola de preguntas, enfoques y métodos de recolección de datos. Nacida tras la descolonización y la crisis de las representaciones, este enfoque se ocupa de rescatar las voces de los dominados, las memorias individuales y colectivas, lo que no está en los documentos y constituye información central para reconstruir las experiencias de vida del pasado reciente.

Esta unidad se resolverá una vez puestos en marcha los proyectos de investigación. Sin embargo, cada profesor podrá introducir la propuesta de trabajo mediante un estado del arte acerca de la Historia Reciente y los componentes propios de la investigación. Es sabido que todo proyecto de investigación se ajusta y reconfigura a medida que se avanza en la doble dimensión de la organización del trabajo de investigación y el estudio del objeto de investigación. Sin embargo, es indispensable un primer diseño del mismo, pues permite tener en claro sus componentes y su factibilidad.

---

Se recomienda la escritura, por grupos o en forma colectiva, de un borrador de un proyecto de investigación, que tienda a aclarar dudas. A continuación, se presenta un modelo posible adaptado a los fines de esta materia y a modo de ejemplo.

**Escuela:**

**Profesor:**

**Alumnos:**

**Título tentativo:**

**Palabras clave:** será interesante explicar su importancia, especialmente sus usos informáticos.

**Presentación del tema:** breve estado del arte compuesto por los textos aportados por el docente.

**Problema:** es una pregunta general de la que otras pueden desprenderse, es lo que se quiere saber y conocer a partir de una investigación.

**Estrategia metodológica:** es importante en este punto distinguir entre la demarcación del campo o de la muestra y los instrumentos para recolectar los datos y analizarlos.

<sup>4</sup> Burke, Peter, "La Historia como memoria colectiva" en Burke, Peter, *Formas de Historia Cultural*. Madrid, Alianza, 2000, pp. 81-83; Portelli, Alessandro, *La orden ya fue ejecutada*. Roma, las fosas ardeatinas, la memoria. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.



**Factibilidad:** posibilidad real de llevar dicha investigación a cabo con los recursos con los que se cuenta.

**Cronograma:** plan de trabajo estipulado, cuánto tiempo llevará cada acción dentro del marco de la investigación.

**Bibliografía:** es oportuno señalar los materiales bibliográficos utilizados, ya sean libros, artículos periodísticos, páginas en Internet, etcétera.

## UNIDAD 2. LOS AÑOS 70. MOVILIZACIÓN SOCIAL Y REPRESIÓN.

### PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

- La historia, memoria colectiva y olvido. La entrevista, el testimonio y la historia de vida.
- Elaboración de un proyecto de trabajo que aborde algunos de los siguientes problemas historiográficos.
  - La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar.
  - El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro *underground*.

### Orientaciones didácticas de la unidad

Esta unidad recupera los temas de la anterior con el fin de reforzar la transversalidad de la enseñanza de los enfoques de la Historia Reciente y la Historia Oral, marcos en los que se estructurarán los proyectos de investigación desarrollados con los alumnos. Los ejes temáticos se encuentran divididos en dos: uno aborda los procesos históricos previos al golpe de Estado –que se decide no enmarcarlo en una periodización cerrada, justamente para que este problema sea trabajado con los estudiantes– y otro referido a la última dictadura cívico-militar. Luego de analizar estos ejes, el curso podrá tomar uno de sus temas para ser abordado en un proyecto de investigación colectivo, que implique a todo el curso o, según los acuerdos establecidos entre profesor y estudiantes, a diferentes grupos por curso. En el caso de abordar la primera opción, se recomienda que se desarrollen dos proyectos de investigación colectivos por ciclo escolar, con el fin de que un mismo curso pueda comparar y evaluar cómo llevaron adelante dichos procesos de investigación.

Para realizar los proyectos de investigación en Historia Reciente será necesario trabajar las metodologías de recolección de datos, especialmente las cualitativas. Respecto de las entrevistas, cabe aclarar que son un producto construido entre entrevistado/a y entrevistador, y sus

potencialidades como fuente variarán según sean entrevistas estructuradas (cuestionarios), semi-estructuradas o abiertas. De acuerdo con Dora Schwarzstein se puede decir que en el caso del “uso de la Historia Oral en el aula”,<sup>5</sup> la segunda opción es la más indicada porque es recomendable que los alumnos formulen y trabajen con el docente las preguntas de la entrevista oral. Vinculado con los testimonios y los relatos de testigos y actores directos de los hechos, un problema metodológico puede ser su sobrevaloración. Por lo tanto, cuando se aborda un proyecto de investigación en Historia Reciente para evitar algún posible reduccionismo a una única mirada, siempre es conveniente llevar adelante un método de investigación que cruce distintos tipos de fuentes materiales, orales y escritas.

De este modo, una posible perspectiva de trabajo con los alumnos sobre las temáticas de la Unidad 2, que incorpora los conocimientos transversales de la Unidad 1, podría basarse en el diseño de un proyecto de investigación del impacto de la dictadura en la vida cotidiana.

Los alumnos y el docente, luego de trabajar los contenidos de la Unidad 1 y 2, podrán decidir cuál es el objeto de su indagación y diseñar su metodología de trabajo, su muestra, sus preguntas y sus hipótesis. Si el tema elegido, entre otros posibles, es el impacto de la dictadura en la vida cotidiana durante los años 76 al 79, los años más cruentos del terrorismo de Estado, el curso primero buscará información en distintos soportes y formatos que documenten aspectos del objeto de estudio. Por ejemplo, el texto de Mariana Caviglia *Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada*, ofrece variados testimonios de personas que no tuvieron una participación directa en la última dictadura militar y comentan cómo vivieron aquellos años, de qué manera la presencia de los uniformados en la calle, los tiroteos, la violencia y la autocensura se fue naturalizando.<sup>6</sup> A su vez, el video ensayo-documental *Cámara fría: cine/ vida cotidiana en las películas de la última dictadura militar (1976-1983)* de Marcos Martínez y Hernán Lucas,<sup>7</sup> en el que se registran/ resignifican 42 películas de la época que enfatizan una realidad social y familiar ideal, *feliz*, frívola y conservadora, indica cierto clima de ideas que el gobierno deseaba transmitir para ocultar lo que realmente estaba sucediendo.

Luego de obtener conocimiento sobre el tema, junto con el profesor, los estudiantes podrán diseñar un modelo de entrevista, pensar cuáles son las mejores preguntas tendientes a obtener información y definir el universo de la muestra. Se recuerda que en una investigación escolar de corte cualitativo no es necesario que la muestra (por ejemplo: personas entrevistadas) sea extensa. Las entrevistas podrán administrarse en el modo que el curso lo crea conveniente. Cada estudiante o grupo de estudiantes podrá realizar la/s entrevista/s extracurricularmente o la/s persona/s elegida/s podrán ser citadas en la escuela. Luego, la información obtenida a partir de la lectura de las entrevistas, el análisis documental y los contenidos aprendidos en clase podrán triangularse y cotejarse con las hipótesis de trabajo que seguro se idearán antes y durante el proceso de investigación. Finalmente, el curso decidirá cual es el mejor género para exponer los resultados; en otras palabras, las conclusiones de su proyecto de investigación. No solamente es el informe el producto final de una investigación escolar, sino también lo puede ser una muestra de arte, historia y política, que articule diversos tipos de lenguajes, un docu-

<sup>5</sup> Schwarzstein, Dora, *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>6</sup> Caviglia, Mariana, *Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.

<sup>7</sup> *Cámara fría: cine/ vida cotidiana en las películas de la última dictadura militar (1976-1983)* de Marcos Martínez y Hernán Lucas, 2006.

mental o un relato histórico novelado, entre otras posibilidades. Asimismo, en el caso de optar por uno de estos últimos productos, por ejemplo la muestra de arte, historia y política, sería deseable que los estudiantes también diseñaran cómo expondrán los conocimientos obtenidos y sus expresiones artísticas con contenido político, con el fin de comunicar al resto de los estudiantes de la escuela y a la comunidad el trabajo realizado.

Otra propuesta de trabajo tendiente a vincular distintos discursos, especialmente el literario y el histórico, podría tomar como objeto de estudio la Guerra de Malvinas. Este tema se presenta en forma escurridiza en los libros de texto escolares y el material de estudio disponible se presenta muy variado.<sup>8</sup> De este modo, para organizar un recorrido didáctico de este tema, puede partirse de la búsqueda de varios libros de textos escolares, editados en los últimos 20 años, e indagar con los estudiantes qué tipo de tratamiento se le da a la Guerra de Malvinas. Se trata de identificar cuáles son los actores sociales en cada texto, qué papel se le otorga a la sociedad y a los medios masivos de comunicación, cómo se relaciona en el texto el fin de la guerra con la caída de la dictadura, qué papel se le otorga a los poderes internacionales, qué fotografías se presentan, entre otros. Una vez obtenida esta información de los libros escolares, la misma puede cotejarse con otros discursos, por ejemplo, con el literario.

La dupla historia/ literatura puede ser entendida de distintos modos. Primero, la literatura puede concebirse como el objeto de la indagación histórica. En otras palabras, se pueden estudiar en una perspectiva histórica sus movimientos estéticos, los autores representativos de cada corriente literaria o sus orígenes. Segundo, la literatura puede tomarse como fuente para la indagación histórica, tal vez esta línea es la más explorada por los historiadores y la que se propone abordar en esta propuesta de trabajo para el aula. Y tercero, tomando los aportes de los Estudios Culturales, se puede atender a una mirada cruzada en la que historia/ literatura sea tanto fuente como objeto una de la otra y las indagaciones respondan, por ejemplo, a preguntas tales como: ¿cuáles son las funciones del discurso literario en cada momento histórico?<sup>9</sup>

Sin embargo, la literatura como fuente no traduce un depósito de saberes históricos. Pues la literatura acerca al tono de una época en términos que no son explícitos o "a partir de sus elecciones específicamente literarias. [...] Ofrece ideas precisas sobre el clima de una época, no tanto por lo que se dice de ellas sino por el tono con que se escribe sobre ella o sobre otros objetos. La literatura puede ofrecer modelos según los cuales una sociedad piensa sus conflictos, ocluye o muestra sus problemas, juzga a las diferencias culturales, se coloca frente a su pasado e imagina su futuro".<sup>10</sup>

Teniendo en cuenta qué es lo que le puede preguntar la historia a la literatura, se le propone a los alumnos la lectura de tres textos literarios.

- Fogwill, Rodolfo, *Los pichiciegos*. Buenos Aires, Iterzona, 4ª ed., 2006. (Se recuerda que la primera edición es de 1983).
- García Reig, Juan Carlos, "Martín, Diego y yo en la Rambla", en García Reig, Juan Carlos, *Los días de miércoles y otros cuentos*. Buenos Aires, de la Flor, 2008, pp. 149-154.

<sup>8</sup> Para un análisis del tratamiento de la Guerra de Malvinas en los libros de texto escolares y en el ámbito educativo, se sugiere ver Amézola (de) Gonzalo y otros, "Cuentos de guerra. El conflicto de Malvinas en la escuela" en *Clio Et Asociados. La Historia Enseñada*, n° 11. Santa Fe, 2007, pp. 69-88.

<sup>9</sup> Sarlo, Beatriz, "Literatura e Historia" en *Boletín de Historia Social Europea*, n° 3. La Plata, UNLP, 1991, pp. 25-36.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 33-34.

- Valentino, Esteban, "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja", en Valentino, Esteban, *Un desierto lleno de gente*. Buenos Aires, Sudamericana, 2002, pp. 7-17.

Los tres textos literarios pueden ser analizados en forma comparativa, teniendo en cuenta cuáles son las elecciones estéticas de cada autor para referirse a la Guerra, cómo construyen la trama y utilizan el tiempo. Se registra qué aspectos de la Guerra se ponen en juego en la construcción literaria, cuáles son los tópicos que se tematizan. Luego de realizar este análisis, podrá compararse qué saberes, qué sentidos, se obtienen mediante la lectura de estos textos literarios que no se evidencian o se escurren en los textos escolares producidos para comunicar el objeto de estudio en cuestión.

Como otro momento de esta propuesta de trabajo de la Guerra de Malvinas, podrá pasarse a la lectura del siguiente texto.

- Sarlo, Beatriz, "No olvidar la Guerra: sobre Cine, Literatura e Historia. Sobre *Los pichiciegos*" (1994).<sup>11</sup>

La autora publicó este texto cuando se editó la novela por tercera vez. El artículo no solo da cuenta en forma accesible de los cruces entre literatura e historia, sino también reseña y valora la importancia de la mirada del autor de *Los pichiciegos*, Rodolfo Fogwill, porque habla acerca de la materialidad de la guerra. Sin esta verdad, dice la autora, es muy difícil aludir a un relato que recupere el conocimiento de que quiénes fueron a combatir sufrieron las consecuencias de un conjunto de ideas y acciones previas que no conocían.

Como cierre de la secuencia, podrá pedírsele a los alumnos que escriban una reseña histórico-literaria de *Los pichiciegos* en homenaje a su cuarta reedición. Para chequear su actualidad, pueden buscarse otros textos tanto escolares, como académicos, periodísticos, o películas y documentales que hayan sido producidos o editados desde 2006 en adelante con el fin de observar si dan cuenta de los mismos aspectos que la novela de Fogwill tematiza.

### UNIDAD 3. LOS AÑOS 80 Y 90. EL REGRESO DE LA DEMOCRACIA, LA CRISIS DEL ESTADO Y NEOLIBERALISMO. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

- Las nuevas preocupaciones de la ciencia histórica: la multivocidad, el estudio de las representaciones del pasado y los procesos de construcción identitaria.
- Elaboración de un proyecto de trabajo que aborde algunos de los siguientes problemas historiográficos.
  - El regreso de la democracia y la recuperación de la cultura democrática. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), el juicio a las Juntas y el *Nunca Más*. La "teoría de los dos demonios" y sus críticas. Las leyes de Punto Final y la Obediencia Debida. La hiperinflación y la búsqueda infructuosa de un modelo económico. El cine nacional y su relectura del pasado dictatorial.
  - La Argentina neoliberal: características de los gobiernos menemistas. Privatizaciones y el Plan de Convertibilidad. La política de Carlos Menem frente a las Fuerzas Armadas. AMIA: el impacto de la guerra del Golfo y el terrorismo internacional. Los nuevos con-

<sup>11</sup> Este texto se encuentra disponible en el sitio en Internet de Literatura Argentina Contemporánea [www.literatura.org, sitio consultado en marzo de 2011].

sumos neoliberales: la cultura del *shopping* y sus efectos. La reforma de la Constitución Nacional de 1994 y la reelección. El desempleo y el incremento de la pobreza estructural. La profundización de la brecha entre pobres y ricos.

## Orientaciones didácticas de la unidad

La Unidad 3 pone un énfasis especial en la multiperspectividad y en la multivocidad de la historia. A partir de los cambios sucedidos con la descolonización y, específicamente, en la disciplina pos *giro lingüístico*, los historiadores comenzaron a prestarle más atención a los sujetos, a sus memorias y a sus representaciones de la experiencia vivida. La mirada de las últimas décadas del siglo xx varía de una generación a otra, de un grupo social a otro. Sin embargo, estas miradas pueden ser valoradas de acuerdo con sus consideraciones políticas y éticas.

Para el proyecto de investigación enmarcado en los procesos históricos de la Unidad 3, alumnos y docentes podrán trabajar uno de los temas propuestos en tres ejes temáticos: el primero aborda el regreso de la democracia y las respuestas jurídicas al *terrorismo de Estado*; el segundo trata acerca de la cristalización del modelo neoliberal; y el tercero, las consecuencias de dicho modelo.

En este caso, se propone que mediante un proyecto de investigación escolar en Historia se revise el proceso del Juicio a las Juntas y sus consecuencias. De este modo, los alumnos guiados por el profesor pueden, luego de estudiar los contenidos de la Unidad 3, volver a revisar y trabajar en profundidad el período 1983-1990 que coincide mayormente con el gobierno de Raúl Alfonsín y puede caracterizarse como una etapa muy problemática de transición a la democracia. Tras las elecciones de 1983, el nuevo gobierno debió enfrentarse a la tensión entre las Fuerzas Armadas que justificaban su accionar y a los organismos de Derechos Humanos que reclamaban justicia. La investigación podrá tomar varios caminos que se interrelacionan para asir este tema.

Por un lado, la tarea implica acceder a la lectura crítica de las siguientes fuentes, normativas jurídicas, informes y registros sobre procesos judiciales.

- *Derogación de la Ley de Autoamnistía* (1983). La ley 23.040 anuló la autoamnistía decretada por el último presidente de facto, Reynaldo Bignone, y de este modo pudo iniciarse el proceso del Juicio a las Juntas Militares.
- *La Ley 23.049 de Reforma del Código de Justicia Militar* (1984). Se trata de la derogación de la ley 14.029, que inicia así una serie de constantes reformas de este Código que principalmente tienden a incorporar los principios de los Derechos Humanos.
- *Decreto de arresto 157/83*. Mediante este decreto se imputa y ordena el juicio a los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas por delitos comunes (decisión que acarreará posteriores consecuencias jurídicas), específicamente se acusa a la Junta de llevar adelante: "un plan de operaciones contra la actividad subversiva y terrorista, basado en métodos y procedimientos manifiestamente ilegales".
- *Creación y organización de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (Conadep, 1983). Esta investigación prueba más de 8.900 casos de detención-desaparición forzada de personas y, sin embargo, muchos otros casos quedaron fuera. Su informe titulado *Nunca Más* contiene los testimonios de los familiares de las víctimas y de los sobrevivientes. Fue entregado al gobierno de Raúl Alfonsín el 20 de septiembre de 1984.
- *Juicio a las Juntas* (abril-diciembre 1985). El fallo consta de 300 páginas, pero el juicio fue

filmado por lo que se cuenta con material audiovisual para trabajar. Cabe decir que, a lo largo de estos años, varios canales de televisión locales han emitido sus especiales sobre el mismo y también se han producido documentales tales como: *El Nuremberg argentino*, de Miguel Rodríguez Arias (2004).

- *La Ley de Punto Final 23.492* (diciembre 1986). Extingue la acción penal sobre los delitos del artículo 10 de la Ley 23.049, "contra toda persona que hubiere cometido delitos vinculados a la instauración de formas violentas de acción política hasta el 10 de diciembre de 1983".
- *La Ley de Obediencia Debida* (1987). Esta ley se aplicó en las causas pendientes e indicó que todos los oficiales de las Fuerzas Armadas y del cuerpo de Policía de rango menor, actuaron en los hechos de violencia de la dictadura obedeciendo órdenes de sus mayores, se entiende que estas personas "obraron en estado de coerción bajo subordinación a la autoridad superior". El artículo 2º explica en qué casos no es aplicable.
- *Decretos 1.002, 1.003, 1.004 y 1.005* del año 1989 y *2.741, 2.742 y 2.743* del año 1990. Con estos decretos, el presidente Carlos Menem indultó a unas 1.200 personas juzgadas o procesadas, en su mayoría represores, pero también altos líderes de las organizaciones políticas armadas y personas demandadas por delitos comunes.

Estas fuentes pueden ser rastreadas, localizadas y ubicadas tanto en textos escolares especializados, como en textos académicos o en páginas en Internet tales como las que se mencionan a continuación.

- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar) (A.P.D.H)
- Nuncamas.org, [www.asociacionnuncamas.org](http://www.asociacionnuncamas.org)
- Comisión Provincial por la Memoria, [www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org)
- Red Nacional, [www.hijos.org.ar](http://www.hijos.org.ar) (H.I.J.J.O.S)
- IEEBA- Instituto de Estudios Estratégicos de Buenos Aires, [www.ieeba.com.ar](http://www.ieeba.com.ar)
- Memoria Abierta, [www.memoriaabierta.org.ar](http://www.memoriaabierta.org.ar)
- Revista Pensamiento Penal, [www.pensamientopenal.com.ar](http://www.pensamientopenal.com.ar)

Toda esta información, obtenida, analizada y enmarcada en el estudio de este proceso histórico, puede relacionarse con una indagación paralela de las fuentes periodísticas de la época y posterior. Los estudiantes podrán rastrear cómo la prensa y los medios masivos de comunicación en general fueron interpretando este proceso y reinterpretando la discutible "teoría de los dos demonios". Sin embargo, como sostiene Hugo Vezzetti, cabe aclarar que esta representación de dos posturas irreconciliables: la ultraizquierda encarnada, especialmente por montoneros y la ultraderecha encarnada por la Fuerzas Armadas, no nace con la reinterpretación democrática de dicho fenómeno para darle encuadre jurídico en el Juicio a las Juntas, sino que es una reelaboración del discurso militar,<sup>12</sup> un discurso militar sociopatológico que veía y concebía al ideario revolucionario como morbo, *pathos*, enfermedad, "mal que hay que extraer de raíz". Este imaginario demoníaco no solo tuvo reminiscencias nacionales, sino también internacionales. En el Diseño Curricular de Historia para 5º año, precisamente en la Unidad 4, se alude a que fue el presidente norteamericano Ronald Reagan quien a fines de 1980 "ideologizó al extremo su posición anticomunista, refiriéndose a la Unión Soviética como el 'imperio del mal'".<sup>13</sup> Los 70 y los 80 marcaron este tipo de lecturas teleológicas y maniqueas, de buenos y malos.

<sup>12</sup> Vezzetti, Hugo, *Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, pp.121-122.

<sup>13</sup> Boersner, Demetrio, *Relaciones internacionales de América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1990, p. 21.

La "teoría de los dos demonios" exculpó a la sociedad civil, indicando que el pueblo argentino fue víctima del enfrentamiento entre Fuerzas Armadas y guerrilla, pero para muchos sociólogos e historiadores esta simplificación del fenómeno no explica el apoyo de algunos sectores de la sociedad tal como las grandes corporaciones empresariales.<sup>14</sup> El trabajo para esta unidad se completa con la elaboración de un cuestionario, entrevista estructurada auto-administrada, ideada para obtener datos acerca de los conocimientos que la gente posee sobre dicho proceso jurídico y sus consecuencias. De este modo, los alumnos y el profesor tendrán que diseñar el cuestionario. Tanto el diseño de encuestas o de entrevistas de distinto tipo son técnicas de investigación que suponen que si se quiere conocer el comportamiento, opinión o conocimiento de las personas con respecto a un tema, directamente, se les puede preguntar a ellas.

Para un proyecto de investigación escolar la muestra puede ser pequeña. Por ejemplo, un curso podría asumir el desafío de administrar entre 90 y 150 cuestionarios. Estas entrevistas estructuradas cuentan con la ventaja de que pueden ser autoadministradas. En otras palabras, los estudiantes pueden repartir estos instrumentos de recolección de datos a las personas que desean o quieran participar de la muestra y luego retirarlos.

---

Se presenta un ejemplo de un posible cuestionario.

### **Escuela Secundaria (...) orientada en Ciencias Sociales**

#### **Proyecto: Justicia, Historia y Memoria**

**1983 - 1990**

**Edad:**

**Sexo:**

**Actividad laboral:**

**Responda brevemente las siguientes preguntas.**

1. ¿Sabe usted a qué proceso jurídico se lo llama "Juicio a las Juntas"? ¿Conoce su fallo?
2. ¿Cuál fue la participación de la Conadep en el "Juicio a las Juntas"?
3. En 1986 se dictaminó la Ley de Punto Final, ¿cuál es el contenido de la misma?
4. En 1987 se dictaminó la Ley de Obediencia Debida, ¿cuál es el contenido de la misma?
5. Entre los años 1989 y 1990 el presidente Carlos Menem firmó varios decretos de indulto, ¿sabe usted a qué personas se benefició con dicha medida?
6. ¿Sabe usted a qué proceso jurídico se lo llama "Juicios por la Verdad"?

Para tabular y procesar los datos obtenidos será importante que los alumnos organicen tres o cuatro grupos etarios en su muestra. Esta tarea la pueden realizar de antemano: pueden divi-

<sup>14</sup> Vezzetti, Hugo, ob. cit.

dirlos, por ejemplo, en jóvenes (de 20 a 30 años), adultos jóvenes (30 a 40 años), adultos (de 40 a 65 años) y adultos mayores (de 65 a 90 años). Con este corte etario podrían obtenerse 25 cuestionarios de cada grupo.

Una vez obtenidos los datos, se procederá a la tabulación de los mismos. Lo más sencillo será trabajar primero cada consigna por separado y por grupo etario. El análisis de las mismas podrá ser tanto cualitativo como cuantitativo, en este último caso, se podrá trabajar con estadísticas y gráficos.

Ejemplo: se supone que para la pregunta 1, se obtienen seis tipos de respuestas distintas; a cada respuesta se le puede asignar un código: A, B, C, etc. Para procesar los datos antes de cuantificarlos en porcentajes los alumnos podrán realizar el siguiente gráfico.

	20 a 30 años	30 a 40 años	40 a 65 años	65 a 90 años
Pregunta 1	C	B	E	C

Cada letra (código) indica la respuesta de una persona sobre la pregunta 1 en la que se han tipificado seis respuestas distintas posibles. Estos cuadros, o paquetes de tabulación, tendrán tantos códigos como personas entrevistadas y sirven para el conteo de la información. Por supuesto que este es un ejemplo, existen diversas maneras de procesar los datos, y algunos programas de computación como *Rotator* pueden facilitar la tarea.<sup>15</sup> Este software se encuentra diseñado para estudiantes y público en general, permite procesar encuestas y tabular planillas para la formación de encuestas. Asimismo, la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales dispone en su último año de la materia Matemática-Ciclo Superior, que justamente está diseñada para enseñar el uso de las estadísticas en los trabajos de investigación en Ciencias Sociales.

Una vez obtenidos los datos, los estudiantes junto con su profesor, podrán realizar un informe sobre los resultados obtenidos con este instrumento de recolección y trazar hipótesis que expliquen por qué se conoce/desconoce tal o cuál tema.

Por último, sería interesante, para tender vínculos entre la escuela y la comunidad, que el curso se contacte con alguna organización de Derechos Humanos que pueda llevar a la escuela su mirada con respecto al tema. Además, será de sumo interés compartir y discutir los resultados de la investigación de campo con dicha organización.

El fin de esta tarea de investigación escolar reside, primero, en el estudio de la multivocidad, pues cada sector o sujeto tiene formada una opinión, un punto de vista, con respecto al "terrorismo de Estado" vivido en la última dictadura militar y el Juicio a las Juntas. Mediante el análisis de las fuentes mencionadas y el estudio de dicho proceso histórico, se podrán reconocer las voces y las posturas de los poderes ejecutivos democráticos actuantes, de la fiscalía, del tribunal, de los sobrevivientes, de los organismos de Derechos Humanos, de las Fuerzas Armadas, de los *carapintadas*, de los medios de comunicación, en otras palabras, de los distintos actores sociales. Segundo, y de mayor importancia, este tema plantea la pregunta acerca de las consecuencias de esta justicia incompleta, producto del Juicio a las Juntas y su resolución para nuestra sociedad democrática y especialmente para los familiares de los desaparecidos. En este punto, el proyecto puede articularse también con los Juicios por la Verdad. Este es el nombre que se le da al proceso judicial abierto en la Cámara Federal de La Plata en abril de

<sup>15</sup> Disponible en <http://rotatorsurvey.com>, sitio consultado en agosto de 2011.



1998. Ante una presentación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) se logró llevar adelante 2.200 expedientes sobre causas penales en las que están imputados represores responsables del Terrorismo de Estado. Tercero, brindará información sobre los conocimientos que tiene la ciudadanía con respecto a dichos procesos jurídicos y sus consecuencias.

Otra propuesta de Proyecto de Investigación en Historia Reciente podría centrarse en los contenidos referidos a la Argentina neoliberal de la Unidad 3. Especialmente se refiere a las consecuencias de la adopción definitiva de un modelo neoliberal en los 90 y el impacto de las medidas de los gobiernos democráticos posdictatoriales en el mercado laboral. De este modo, la investigación también podrá abarcar tres momentos.

Primero, luego del desarrollo temático del eje a partir de las explicaciones del profesor y la lectura de bibliografía del período posterior a la última dictadura cívico-militar, podrá pasarse a la lectura de textos académicos. Es de suponer que los alumnos de 6° año ya se encuentran a un paso de su egreso de la Escuela Secundaria y no solo deben saber trabajar y practicar la lectura de textos académicos, sino también conocer cuáles son las particularidades del mercado laboral en la actualidad y qué cambios se sucedieron en los últimos 30 años. Para ello, a continuación se presenta una lista de artículos en los que se tematiza la relación políticas económicas/mercado laboral/pobreza, y además se la historiza. Estos artículos también pueden entenderse como documentos históricos si se los lee a contrapelo de la situación vivida por el país en las fechas en que dichos estudios se realizaron y/o publicaron. Para el trabajo en clase, el profesor podrá elegir tres de los siguientes textos.

- Alonso, Guillermo, *Políticas y seguridad social en la Argentina de los 90*. Madrid, Miño Dávila Editores-Flacso, 2000.
- Feijoo, María, *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Golbert, Laura y Tenti Fanfani, Emilio, "Nuevas y viejas formas de pobreza en la Argentina: la experiencia de los 80" en *Sociedad*, n° 6. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 1994, pp. 85-103.
- Iriarte, Alicia (comp.), *Sur, menemismo y después*. Buenos Aires, del Signo, 1998.
- Minujin, Alberto y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Unicef-Losada, 1992.
- Sidicaro, Ricardo, *Los tres peronismos*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, pp. 143-217.
- Torrado, Susana, "Vivir apurado para morir joven" en *Sociedad*, n° 7. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 1995, pp. 36-56.

Una vez seleccionados los artículos, de los mencionados aquí u otros que aborden los temas propuestos, se pasará a la tarea de lectura, estudio y análisis. Será importante trabajar cuáles son los problemas que abordan cada texto, cómo lo hace, con qué investigaciones y datos cuentan los autores, cuáles son sus hipótesis, cómo las comprueban y a qué conclusiones llegan. Además, se deberá enumerar si se presentan similitudes o diferencias entre los distintos artículos y a qué razones se deben, si el planteo de los textos más recientes es diferente o no al de los textos editados a principios de los 90. El trabajo con los textos debe ser minucioso, el profesor explicará el sentido de las notas a pie de página y de los gráficos de ser necesario, como también podrá enseñar a sus alumnos ciertas técnicas de estudio como la de la nota al margen. Una vez hecho este trabajo, podrá solicitarse la resolución de una única consigna de trabajo tal como: "Según los autores analizados, cuál es la tendencia del mercado laboral en la Argentina y qué consecuencias trae al conjunto de la población". Este tipo de consignas de trabajo supone una gran tarea de conceptualización y apropiación de significados. Es una tarea

compleja donde se ponen en juego los procesos de lectura habilitados por la capacidad de conceptualización y reorganización del material por parte de los alumnos. A su vez, la resolución de una única consigna de integración, es una tarea que propone la reconstrucción del objeto de estudio y no su fragmentación, de aquí su riqueza si la pretensión didáctica es que los alumnos puedan explicar procesos sociales complejos.

Además, el profesor podrá plantear el desafío de enseñar a citar y a referenciar con claridad voces de autores, en otras palabras, a trabajar la escritura académica. Además, seguir ejercitando el pensamiento crítico, la necesidad de que tanto los alumnos como el profesor puedan leer distintas intenciones en los argumentos de las voces de los autores y especialmente en los provenientes de los medios masivos de comunicación.

Luego de que cada estudiante tenga su texto corregido y reelaborado según los comentarios del profesor, la investigación puede pasar a la etapa de la recolección de datos cualitativos a partir de las metodologías de la Historia Oral. En este caso, en vez de trabajarse con entrevistas, podría optarse por el análisis de una historia de vida. Esta es también una técnica de investigación cualitativa que se centra no solamente en entrevistar a la persona elegida para tal fin, sino en abordar su historia a partir del relato que otros hacen de ella, de documentos escritos que digan algo sobre su vida, del conocimiento de su lugar de residencia, de su origen, de su biografía, además de lo que esta misma persona quiera contar sobre sí en una entrevista libre. De este modo, se construye un estudio de caso, que puede arrojar conjeturas acerca de lo que le ocurrió a esta persona y a otras con respecto a su/s trabajo/s en los últimos 30 años.

Se entiende que esta opción metodológica excede los tiempos escolares y la dinámica de trabajo de un curso. Sin embargo, los estudiantes podrán dividirse en grupos y elegir una persona que esté disponible para contarles sus derroteros en materia laboral en las últimas décadas. Sería deseable que el entrevistado no tuviera una edad mayor a los 50 años, porque de este modo su historia de vida se enmarcaría en el proceso histórico analizado con anterioridad. Los estudiantes, teniendo conocimiento del tema, podrán guiar la indagación preguntando no solo a su entrevistado sino también a otras personas que lo conocen cómo vio afectada su actividad laboral en las últimas décadas: ¿qué medidas económicas tomadas por los gobiernos democráticos post dictatoriales lo beneficiaron o perjudicaron, de qué modo, por qué?; ¿qué problemas debió enfrentar durante la hiperinflación y en tiempos de recesión?; entre otras. Una vez obtenidos los distintos relatos y alguna documentación, los alumnos podrán escribir la historia de vida de la persona con la que han trabajado y explicar los vínculos entre lo particular y lo general.

Para cerrar el trabajo y seguir explorando distintos géneros y formatos que los contenidos históricos y sociales pueden adquirir, se puede proyectar alguno/s de los siguientes filmes, entre otros.

- *Cama adentro*, dirigido por Jorge Gaggero, Argentina, 2004.
- *El abrazo partido*, dirigido por Daniel Burman, Argentina, 2003.
- *La dignidad de los nadie*s, dirigido por Fernando Solanas, Argentina, Brasil y Suiza, 2005.
- *Memoria del saqueo*, dirigido por Fernando Solanas, Argentina y Suiza, 2004.
- *Luna de Avellaneda*, dirigido por Juan José Campanella, Argentina, 2004.
- *Mundo grúa*, dirigido por Pablo Trapero, Argentina, 1999.

Estos documentales y películas cuentan, a su manera, algunos aspectos de los desarrollados en este proyecto de investigación escolar tales como los efectos de la adopción de las políticas neoliberales, la flexibilización laboral, la regularización fiscal del mercado de trabajo y las posibles estrategias que esgrimen las personas perjudicadas para salir adelante.

Por último, cada grupo de alumnos, como trabajo final de la materia y el recorrido propuesto por este ejemplo de proyecto de investigación de las consecuencias de la adopción definitiva de un modelo neoliberal en los 90 y el impacto de las medidas de los gobiernos democráticos posdictatoriales en el mercado laboral, podrá escribir un guión para un filme documental. Pues, si ellos tuvieran que filmar la historia de vida de la persona con la cual construyeron su estudio de caso, la pregunta sería: ¿cómo lo harían? Se puede estipular una proyección corta, de este modo, los alumnos diseñarán cerca de diez escenas. ¿Qué se contaría en ellas? ¿Cómo? ¿Cómo se trabajaría el tiempo? ¿Lineal? ¿En *feedback*? ¿Qué planos se elegirían? Otros.

## EL CINE Y SU TRABAJO EN EL AULA

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

Asimismo, se debe tener bien presente que el cine se trata de un producto cultural que requiere de ciertas lógicas de narración para ser incluido en la producción cultural y que, en ese proceso, se apela en varias ocasiones a planteos maniqueos, milenaristas. También estas tramas cinematográficas no dejan de ser una ficción con sus personajes principales y sus vueltas de tuerca para mantener la intriga y el suspenso.

Tanto el cine como la literatura ponen en juego un mundo de significados y sentidos que impactan al espectador/lector fuertemente. Como dice Jerome Bruner, "los relatos verdaderos o ficticios marcan y moldean nuestras vidas. Los utilizamos desde temprana edad para comprender el mundo que nos rodea y luego estos mismos relatos estructuran las explicaciones que nos damos sobre el mundo".<sup>17</sup>

Para trabajar con una película se debe tener en cuenta qué tipo de actividad se espera que realicen los estudiantes con ese material de antemano. Algunos profesores y profesoras son partidarios del "cine-debate". Luego de presentar la película o las escenas seleccionadas (como es sabido, siempre se corre con la desventaja del tiempo) y mirarla, se abre el debate. Es conve-

<sup>16</sup> Ferro, Marc, *Cine e Historia*. Barcelona, Gustavo Gilli, 1980.

<sup>17</sup> Bruner, Jerome, *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 11-12.

niente que se les diga a los estudiantes previamente cuáles serán los puntos acerca de los que se quiere discutir, para que se afine la mirada sobre eso. Lograr que se origine un debate y conducirlo no es fácil, y es tarea del profesor, en su calidad de mediador, preguntar y repreguntar, tensionar el sentido común y además matizar alguna mirada peculiar implícita o explícita en el mismo film, sustentar contraposiciones o abrir el juego de las lecturas y significados para que la clase sea enriquecedora.

Otra posibilidad, luego de la presentación y la proyección de la película o de las escenas seleccionadas, podría ser trabajar con una guía de actividades. Esta guía de actividades no tiene por qué solo dirigirse a la reposición del dato o la información que se encuentra en el filme. Se puede conectar esto con otros temas que se trabajaron durante el año o solicitar la resolución de consignas de interpretación, como por ejemplo: "por qué creen ustedes que tal personaje..."; "por qué la cámara en tal escena..."; "por qué el sonido en la escena de..."; pues no solo importa qué se cuenta sino cómo se cuenta. Un ejemplo concreto: ¿por qué, en la *Historia oficial*, dirigida por Luis Puenzo, 1985, en la escena que Alicia, la protagonista, se encuentra con su amiga Ana, cuando esta comienza a contarle sobre el horror que vivió cuando estuvo detenida-desaparecida, la música se va intensificando y por momentos se la enfoca a Gaby?

Asimismo, es posible aprovechar el cine para idear consignas de reconstrucción del objeto de estudio. En otras palabras, son actividades en las que se ejercita la producción escrita sin fragmentar el objeto como sí puede suceder con un cuestionario. De este modo, se le puede solicitar a los alumnos, tras la proyección del filme, que elaboren una reseña del mismo, un artículo periodístico, o que tomen alguna escena y la cambien por otra que ellos inventen, o que cambien su final. Sería recomendable, en este sentido, realizar una acción de planificación conjunta con docentes de Literatura y Proyectos de investigación en Ciencias Sociales.

## LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

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

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

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

En sintonía con lo anterior, se parte de una definición de lectura como práctica sociocultural. Los sentidos de los textos son construidos en un diálogo constante entre el lector, sus conocimientos,

sus deseos y el universo que el texto propone y habilita. Sin embargo, la intervención docente cumple un rol fundamental como mediadora de los sentidos y los saberes puestos en circulación a partir de las posibles lecturas. Esto se debe a que en las prácticas de enseñanza de Historia los docentes también interpretan los textos con los que trabajan y comparten sus lecturas en el aula.

Una de las tareas de la Escuela Secundaria en el Ciclo Superior consiste en profundizar la formación de lectores y escritores en las clases de Historia, generando prácticas de enseñanza que permitan a los alumnos y a los docentes discutir sus lecturas, sus posturas políticas, identificar géneros discursivos conforme a sus reglas, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo en los textos de corte académico, analizar voces de autores y argumentos, examinar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, y vincular dichas lecturas con otras e identificarlas con sus supuestos y contenidos. En otras palabras, se trata de ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal que apela a la enseñanza de la historia mediante el memorismo y la repetición del dato.

Los docentes deberán propiciar situaciones de lectura vinculadas con los temas trabajados, que permitan una aproximación del alumno a la complejidad, la multiperspectividad y la relación problemática entre subjetividad/objetividad del conocimiento social. Se sugiere mantener situaciones de lectura individual y grupal, la relectura de textos, la formulación de preguntas y la elaboración de interpretaciones e hipótesis. Para que esto sea posible resultará necesario abordar los temas del currículum articulando el desarrollo de secuencias didácticas que prevean situaciones de lectura específicas y que consideren, entre otros aspectos, la reposición de vocabulario específico, el uso de categorías de análisis y el reconocimiento de perspectivas teóricas necesarias para comprender y discutir las explicaciones dadas desde la historia en los textos que exponen sus objetos, enfoques e indagaciones.

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

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

## ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

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

Asimismo, una multiplicidad de variables entra en juego al momento de planificar y poner en marcha los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas variables, como por ejemplo, qué tiempo se le dedicó al desarrollo de cada tema, qué recursos se utilizaron o qué estrategias de enseñanza el docente puso en juego, señalan información indispensable para reafirmar o revisar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de introducir modificaciones que favorezcan el cumplimiento de los objetivos planificados. En este sentido, evaluar adquiere un significado mucho más amplio que la mera calificación. Sin embargo, se debe precisar y explicitar la consistencia de la tarea de evaluación, con el objeto de orientar las acciones didácticas y las consignas de trabajo tendientes a determinar los logros posibles de la enseñanza. Es aconsejable que se planifiquen momentos de autoevaluación de y con los estudiantes facilitando tiempos y espacios para el intercambio y la participación.

Por otra parte, es necesario establecer indicadores que permitan recoger información sobre el tipo de vínculos establecidos, el nivel de conceptualización alcanzado, las lecturas desarrolladas, la expresión oral y escrita, observación, interpretación, análisis, comprensión de relaciones, reformulación de la información, apropiación y construcción de discursos propios.

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

- Los conocimientos escolares y propios que los estudiantes tienen acerca de la historia, puestos en juego en el aprendizaje de nuevos conocimientos.
- La utilización de diversas estrategias para seleccionar información relevante según el tipo de fuentes históricas, su procedencia, intencionalidad, contenido, formato textual y soporte. Estas estrategias son: la toma de notas, la elaboración de cuadros comparativos, la organización de redes conceptuales, la realización de informes de síntesis, la producción de textos descriptivos, el análisis y la producción de gráficos, entre otros.
- La pertinencia de los interrogantes planteados por los alumnos mediante la toma de notas que realizan acerca del discurso docente.
- El desarrollo de la oralidad en distintas situaciones: la comunicación con sus pares para compartir información específica, los debates en pequeños grupos y la comunicación de informes parciales requeridos por el docente, o necesarios para el avance del grupo total.
- El uso correcto del vocabulario específico y la claridad en las producciones escritas.
- El cuidado en la presentación de los trabajos grupales e individuales (inteligibilidad, legibilidad, respeto por el orden de consignas, citas del material utilizado, ajuste a los acuerdos realizados en cuanto al tipo de consignas, glosario de conceptos específicos, etcétera).

- La utilización de soportes alternativos para informar y/o comunicar los aprendizajes (construcción de redes conceptuales en afiches, producción de mapas históricos u otros registros gráficos elaborados en grupo o en forma individual).
- Las producciones escritas solicitadas en forma parcial, o como cierre de un trabajo, acordada como forma de reelaboración crítica de los contenidos estudiados.
- Las actitudes de reconocimiento de las responsabilidades y los compromisos de los alumnos. Se considerarán básicamente la asistencia, el cumplimiento de trabajos propuestos y el análisis de las lecturas obligatorias en tiempo y forma, como así también la participación en clase.

# BIBLIOGRAFÍA

## UNIDAD 1

- Amézola (de), Gonzalo, "Historia del tiempo presente, cine y enseñanza" en *Novedades educativas*, año 19, n° 202. Buenos Aires, octubre de 2007, pp. 64 – 67.
- – –, "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente" en *Entrepasados*, n° 17. Buenos Aires, 1999, pp. 137-162.
- Benadiba, Laura, *Historia Oral, Relatos y Memorias*. Buenos Aires, Maipue, 2007.
- – – y Plotinsky, Daniel, *Historia Oral: construcción del archivo histórico escolar: una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.
- Franco, Marina y Levin, Florencia (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (comp.), *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Edhasa, 2004.
- Thompson, Paul y otros, *Historia, memoria y pasado reciente*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Schwarzstein, Dora, *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

## UNIDAD 2

- Alabarces, Pablo, *El fútbol y las narrativas de la Nación en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo, 2002.
- Balderston, Daniel y otros, *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires, Alianza, 1987.
- Cavarozzi, Marcelo, *Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del Estado al Mercado en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel, 1997.
- Caviglia, Mariana, *Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.
- De Diego, José Luis, *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina. (1970-1986)*. La Plata, Al Margen, 2001.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia. *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- O'Donnel, Guillermo, *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Raggio, Sandra y Salvatori Samanta, *La última dictadura militar en la Argentina*. Rosario, Homo Sapiens, 2009.
- Sabino, Carlos, *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1997.
- Suriano, Juan (comp.), *Dictadura y democracia (1976-2001). Nueva Historia Argentina (Tomo x)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- Vezzetti, Hugo, *Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.



## UNIDAD 3

- Acuña, Carlos (comp.), *Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Carretero, María Rosa y González, María Florencia (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), *Nunca más*. Buenos Aires, Eudeba, 1984.
- Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Norma, 2001.
- Iriarte, Alicia (comp.), *Sur, menemismo y después*. Buenos Aires, del Signo, 1998.
- Jelin, Elisabeth, (comp.), *Movimientos sociales y democracia emergente / 1*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.
- Pollak, Michael, *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata, Al Margen, 2006.
- Svampa, Maristella, *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus, 2005.
- – – y Pereyra, Sebastián, *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos, 2003.
- – –, *Los que ganaron. La vida en las countries y barrios privados*. Buenos Aires, Biblos, 2001.
- Vasilachis de Gialdino, Irene, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa, 2003.

## RECURSOS EN INTERNET

- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (A.P.D.H.), [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Carpetas Docentes de Historia-Cuadernos de Historia. Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, [www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Comisión Provincial por la Memoria, [www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Genocidio Armenio, [www.causaarmeria.com](http://www.causaarmeria.com), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Red Nacional (HIJOS), [www.hijos.org.ar](http://www.hijos.org.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Instituto de Estudios Estratégicos de Buenos Aires (IEEBA), [www.ieeba.com.ar](http://www.ieeba.com.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Instituto Mora, [www.institutomora.edu.mx](http://www.institutomora.edu.mx), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Literatura Argentina Contemporánea, [www.literatura.org](http://www.literatura.org), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Memoria Abierta, [www.memoriaabierta.org.ar](http://www.memoriaabierta.org.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Asociación Nuncamas, [www.asociacionnuncamas.org](http://www.asociacionnuncamas.org), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Revista H-industri@, [www.hindustria.com.ar](http://www.hindustria.com.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Revista Pensamiento Penal, [www.pensamientopenal.com.ar](http://www.pensamientopenal.com.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Revista de Historia Industrial (RHI), [www.ub.edu/rhi/](http://www.ub.edu/rhi/), sitio consultado en Septiembre de 2011.
- Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), [www.unsam.edu.ar](http://www.unsam.edu.ar), sitio consultado en Septiembre de 2011.

