



Materiales Curriculares

Historia



Educación Secundaria -CICLO BÁSICO- 2009 *Versión Preliminar*

Subsecretaría de Educación
Subsecretaría de Coordinación
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PAMPA

NÓMINA DE AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de La Pampa

Cdor. Oscar Mario JORGE

Vicegobernador

Cdor. Luis Alberto CAMPO

Ministro de Cultura y Educación

Prof. Néstor Anselmo TORRES

Subsecretario de Educación

Prof. Leopoldo Rodolfo ABOY

Subsecretaria de Coordinación

Prof. Mónica DELL ACQUA

Directora General de Educación Polimodal y Superior

Ing. Marta Edit LLUCH

Directora General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión

Lic. Jacqueline Mohair EVANGELISTA

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación:

Arcuri, Susana
Echeverría, Luis
Molinelli, Lilian
Weis, Adriana
Moslares, María Angélica

Espacio Curriculares:

Lengua y Literatura

Molinelli, Lilian
Sánchez, Norberto
Barón, Griselda

Colaboradores:

González, Adriana
Togachinsky, Claudia

Matemática

Citzenmaier, Fany
Zanín, Pablo

Colaboradores:

Castro, Nora
Comerón, Alicia

Biología

Galotti, Lucía
Andreoli, Nora
Lambrecht, Carmen
Iuliano, Carmen
Sauré, Agostina

Química y Física

Galotti, Lucía
Andreoli, Nora
Lambrecht, Carmen
Iuliano, Carmen
Sauré, Agostina
Colaboradores:
Ferri, Gustavo

Historia

Feuerschvenger, Marcela
Vermeulen, Silvia

Geografía

Varela, Liliana
Leduc, Stella

Colaboradores:

Battaglia, María Amelia
Martín, Elina

Construcción de Ciudadanía

Echeverría, Luis
Feuerschvenger, Marcela
Raiburn, Lorena
Colaboradores:
Rivas, Mabel

Educación Artística

Burke, Graciela
Mansilla, Verónica
Colaboradores:
Figueroa, Mónica

Lengua Extranjera: Inglés

Braun Estela
Cabral Vanesa

Educación Física

Carral, María Fernanda
Castel, Marcela
Crespo, Patricia
Doba, Alejandra
Franco, Ma. Silvana
Krivzov, Fabio
Tejeda, Lilia
Zabaleta, Marina

Colaboradores:

González, Stella
López, Enrique
Germán Libois
Silvia Martinez

*Taller de Orientación y
Estrategias de Aprendizaje*

Echeverría Luis
Melich Analía
Muñoz de Toro Alicia

Diseño de portada:

Mazzaferro Marina

Documentos Portables, Publicación Web y CD-ROM:

Bagatto, Dante Ezequiel
Fernández, Roberto Ángel
Llomet, Silvina Andrea
Mielgo, Valeria Liz
Ortiz, Luciano Marcos Germán
Vicens de León, Emiliano Darío

Estimados docentes:

Acercamos a ustedes la Versión Preliminar de los Materiales Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Dichos materiales han sido contruidos a través de un proceso colaborativo que incluyó, en primera instancia, la elaboración de borradores de los espacios curriculares contemplados para este ciclo, por referentes del Área de Desarrollo Curricular.

Con posterioridad se habilitaron mesas curriculares para la discusión y validación de esos borradores. Participaron de este proceso colaborativo referentes de instituciones del ámbito público y privado: docentes de instituciones del actual 3º ciclo de la EGB y Nivel Polimodal de la jurisdicción, de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), de la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPA), del Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), de la Asociación de Maestros de Escuelas Técnicas (AMET), de consejos profesionales y de los Institutos de Formación Docente (IFD).

Los materiales puestos a discusión fueron contruidos teniendo como documento marco los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) reconocidos y aprobados por todos los ministros que conforman el Consejo Federal de Cultura y Educación, además de, contemplar los avances y definiciones logradas en la jurisdicción hasta el momento. Tal como se sostiene en los NAP (2006) “...los aprendizajes prioritarios actuarán como referentes y estructurantes de la tarea docente. Es en este sentido que se resignifica la enseñanza como la función específica de la escuela. Para que tan compleja tarea pueda cumplirse en la dirección que señalan las intenciones educativas, es preciso generar y sostener condiciones de trabajo que permitan asumir plenamente esa función. Se hace necesario reposicionar al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura, construyendo entre escuela y sociedad un nuevo contrato de legitimidad, con garantía del logro de aprendizajes socialmente válidos para nuestros alumnos...”

Es intención que la apropiación de estos materiales se efectivice gradualmente, a partir del ciclo lectivo 2010, acompañando la implementación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

La recreación de estos materiales en las instituciones educativas, permitirá intervenciones oportunas y pertinentes. Al mismo tiempo, favorecerá su apropiación y la incorporación de

los aportes de los docentes, verdaderos promotores de cambios en los procesos de enseñanza.

Los materiales se presentan separados por espacio curricular. Todos incluyen: una fundamentación del espacio curricular, que da cuenta del enfoque propuesto y el marco teórico que lo avala; objetivos generales que explicitan las intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, de alumnos y alumnas; una justificación de cada uno de los ejes que se contemplan en el espacio curricular saberes a enseñar y aprender en cada uno de los años del Ciclo Básico Obligatorio orientaciones que guían al docente en relación con la toma de decisiones, al momento de enseñar.

Esperamos, de este modo, llegar a ustedes con un material cuyo principal objetivo será actuar al interior del sistema educativo provincial, dando cohesión, creando igualdad de acceso a los conocimientos que se construyan y condiciones equitativas que permitan “... una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, para el logro de la inclusión plena de todos/as los/as habitantes sin inequidades sociales ni desequilibrios regionales...” (Ley Provincial de Educación - Provincia de La Pampa Nº 2511/09, Art 13. Capítulo II: Fines y Objetivos de la Política Educativa).

Estimados docentes:

Acercamos a ustedes la Versión Preliminar de los Materiales Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Dichos materiales han sido contruidos a través de un proceso colaborativo que incluyó, en primera instancia, la elaboración de borradores de los espacios curriculares contemplados para este ciclo, por referentes del Área de Desarrollo Curricular.

Con posterioridad se habilitaron mesas curriculares para la discusión y validación de esos borradores. Participaron de este proceso colaborativo referentes de instituciones del ámbito público y privado: docentes de instituciones del actual 3º ciclo de la EGB y Nivel Polimodal de la jurisdicción, de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), de la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPA), del Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), de la Asociación de Maestros de Escuelas Técnicas (AMET), de consejos profesionales y de los Institutos de Formación Docente (IFD).

Los materiales puestos a discusión fueron contruidos teniendo como documento marco los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) reconocidos y aprobados por todos los ministros que conforman el Consejo Federal de Cultura y Educación, además de, contemplar los avances y definiciones logradas en la jurisdicción hasta el momento. Tal como se sostiene en los NAP (2006) “...los aprendizajes prioritarios actuarán como referentes y estructurantes de la tarea docente. Es en este sentido que se resignifica la enseñanza como la función específica de la escuela. Para que tan compleja tarea pueda cumplirse en la dirección que señalan las intenciones educativas, es preciso generar y sostener condiciones de trabajo que permitan asumir plenamente esa función. Se hace necesario reposicionar al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura, construyendo entre escuela y sociedad un nuevo contrato de legitimidad, con garantía del logro de aprendizajes socialmente válidos para nuestros alumnos...”

Es intención que la apropiación de estos materiales se efectivice gradualmente, a partir del ciclo lectivo 2010, acompañando la implementación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

La recreación de estos materiales en las instituciones educativas, permitirá intervenciones oportunas y pertinentes. Al mismo tiempo, favorecerá su apropiación y la incorporación de

los aportes de los docentes, verdaderos promotores de cambios en los procesos de enseñanza.

Los materiales se presentan separados por espacio curricular. Todos incluyen: una fundamentación del espacio curricular, que da cuenta del enfoque propuesto y el marco teórico que lo avala; objetivos generales que explicitan las intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, de alumnos y alumnas; una justificación de cada uno de los ejes que se contemplan en el espacio curricular saberes a enseñar y aprender en cada uno de los años del Ciclo Básico Obligatorio orientaciones que guían al docente en relación con la toma de decisiones, al momento de enseñar.

Esperamos, de este modo, llegar a ustedes con un material cuyo principal objetivo será actuar al interior del sistema educativo provincial, dando cohesión, creando igualdad de acceso a los conocimientos que se construyan y condiciones equitativas que permitan “... una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, para el logro de la inclusión plena de todos/as los/as habitantes sin inequidades sociales ni desequilibrios regionales...” (Ley Provincial de Educación - Provincia de La Pampa Nº 2511/09, Art 13. Capítulo II: Fines y Objetivos de la Política Educativa).

**MATERIALES CURRICULARES
PARA EL PRIMER, SEGUNDO Y TERCER AÑO DEL
CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

HISTORIA

ÍNDICE	Página
Nómina de Autoridades	i
Equipo de Trabajo	ii
Presentación	iv
Materiales Curriculares	vi
Fundamentación	1
Objetivos generales para el Ciclo Básico	3
Ejes que estructuran el espacio curricular	4
Saberes seleccionados	
Primer año	5
Segundo año	9
Tercer año	14
Bibliografía	19
Orientaciones didácticas	22
Bibliografía	35
Mesa de Validación	viii

FUNDAMENTACIÓN

La Historia forma parte del campo de las Ciencias Sociales conjuntamente con Geografía, Sociología, Antropología, Economía, Ciencias Políticas, entre otras. Todas comparten la complejidad sociocultural como objeto de estudio, y los investigadores, a partir de sus objetivos de investigación, recortan esa complejidad analizable como una totalidad organizada y construyen las representaciones socioculturales. Así, lo local y lo global, lo concreto y lo abstracto, lo conocido y lo desconocido, lo incluido y lo excluido, el presente y el pasado, se tornan indispensables para construir respuestas diversas a las necesidades y demandas de una sociedad en permanente cambio.

La enseñanza de la Historia se complejiza ante un contexto atravesado por procesos de globalización y a su vez de fragmentación. Partiendo de la premisa de que el conocimiento histórico resulta útil para comprender la situación del mundo actual y su transformación, los historiadores, los científicos sociales y también los docentes, se plantean diferentes interrogantes: ¿qué presente hay que entender?, ¿qué pasado habría que conocer?, ¿qué futuro queremos propiciar? En este contexto, su enseñanza se presenta como un campo de conocimiento propicio para dar respuestas a algunos de los interrogantes planteados y a su vez, brindar herramientas para interpretar el presente; de este modo es necesario abordar los saberes desde una mirada sistémica de la complejidad sociocultural, sin dejar de considerar las partes que se relacionan dentro de esa complejidad.

El estudio de la historia de manera estructural y sistémica (sin perder de vista a los sujetos sociales), permite comprender los cambios, movimientos y complejidades que caracterizan la dinámica de las sociedades.

El conocimiento histórico -desde el pasado remoto al reciente- cualquiera sea su escala de análisis (local, nacional, americana y mundial) contribuye a dotar a la ciudadanía de elementos de juicios racionales y referentes claros. De este modo, su enseñanza se convierte en un instrumento de emancipación individual y social para brindar a los/as alumnos/as herramientas que les permitan insertarse en el presente y proyectar el futuro. Dar sentido al presente y entender los conflictos de la sociedad actual invita a las nuevas generaciones a protagonizar la historia e imaginar y construir un mundo mejor.

Este enfoque epistemológico prepara a los alumnos para la reflexión, el análisis, la duda y la valoración de argumentos, así, se evita la repetición memorística y acrítica de un supuesto saber enciclopédico. Es decir, una enseñanza de la Historia que suministre al alumno un cierto dominio de las destrezas del historiador y del científico social, al mismo tiempo que le permita defenderse de las narraciones míticas "prêt-à-porter" (Blanco y Rosa, 1997).

OBJETIVOS GENERALES PARA EL CICLO BÁSICO

- ✓ Analizar la complejidad de los procesos sociales en diferentes escalas espaciales y temporales, identificando actores sociales (individuales y colectivos) con sus conflictos, intereses, acuerdos, diferentes puntos de vista, como también las formas en que las diferentes sociedades se organizan y organizaron.
- ✓ Identificar y analizar problemas socio-históricos, en los contextos abordados, a través de la formulación de hipótesis; la búsqueda, selección y sistematización de información de diferentes fuentes, elaborando conclusiones.
- ✓ Reconocer y analizar las transformaciones operadas en las sociedades humanas en su devenir, desde el pasado remoto al presente, identificando los cambios (tecnológicos, económicos, culturales, etc.), las continuidades y las permanencias.
- ✓ Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje para reconocer los saberes adquiridos.
- ✓ Implicarse en propuestas pedagógicas colectivas desde un rol activo y protagónico.

EJES QUE ESTRUCTURAN EL ESPACIO CURRICULAR

Con el propósito de presentar los saberes¹ a enseñar y aprender en este ciclo, se han establecido ejes que permiten agrupar, organizar y secuenciar anualmente los saberes, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivo, y a la necesaria flexibilidad dentro del ciclo.

Además, se tomaron en cuenta, en la instancia de enunciación de los saberes, los criterios de progresividad, coherencia y articulación al interior del ciclo y con los de ciclos anteriores.

Otro de los criterios considerados es la identificación de saberes para cada año que integra el ciclo. "Proponer una secuencia anual no implica perder de vista la importancia de observar con atención, y ayudar a construir los niveles de profundización crecientes que articularán los aprendizajes de año a año en el ciclo" y con el nivel anterior (CFCE-MECyTN, 2006: 13).

En este marco, reconociendo la heterogeneidad de nuestras realidades como un elemento enriquecedor, el Estado provincial se propone la concreción de políticas educativas, sociales, económicas, entre otras, orientadas a desarrollar acciones específicas con el objeto de propender a la calidad, equidad e igualdad de aprendizajes, y en consecuencia, lograr que todos los alumnos alcancen saberes equivalentes. De este modo, la jurisdicción aporta a la concreción de la unidad del Sistema Educativo Nacional.

Desde esta perspectiva, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del 3º ciclo EGB/Nivel medio 7º, 8º y 9º Años (2006) actúan como referentes y estructurantes de la elaboración de los primeros borradores de los Materiales Curriculares de la Educación Secundaria de la provincia de La Pampa.

¹ Saberes: conjunto de procedimientos y conceptos que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural.

SABERES SELECCIONADOS PARA EL PRIMER AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

FUNDAMENTACION

En el espacio curricular de Historia para el ciclo básico de la educación secundaria, se definieron diferentes ejes de acuerdo con los períodos históricos abordados. Para el primer año de la educación secundaria se definieron los ejes que a continuación se indican:

- **La sociedad neolítica, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales.**
- **Las sociedades del Antiguo cercano oriente y de la Antigüedad clásica, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales.**
- **La sociedad feudoburguesa, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales.**

Los saberes que se desarrollan en los ejes mencionados contemplan problemáticas y procesos complejos de las sociedades del pasado, que permiten interpretar los cambios y transformaciones del presente.

El abordaje de conceptos claves tales como **producción de excedente, distribución de bienes materiales y culturales, mano de obra, conflicto, poder, Estado, Imperio** desde los saberes previos de los alumnos posibilita su asimilación y resignificación. La interacción entre los conceptos nuevos y los saberes previos, favorece un proceso de aprendizaje que implica reflexionar, criticar y explorar la realidad en la que el alumno está inmerso, teniendo en cuenta entre otras cuestiones, el mundo del trabajo, las decisiones de la comunidad y la vida política.

En el primer año del ciclo básico secundario se abordan los saberes referidos a la organización sociopolítica y cultural de las sociedades a través del tiempo. Estos saberes incluyen las sociedades neolíticas, del Antiguo cercano oriente, de la Antigüedad clásica y de la sociedad feudoburguesa, en relación a la producción de excedentes, organización del

trabajo, cambios técnicos, ejercicio y distribución del poder, conflictos políticos y resurgimiento de las ciudades.

SABERES SELECCIONADOS

En una situación de enseñanza y aprendizaje, los saberes enunciados al interior de cada uno de los ejes pueden ser abordados solos o articulados con saberes del mismo eje o de otros ejes.

EJE: LA SOCIEDAD NEOLÍTICA, LA PRODUCCIÓN DE EXCEDENTE Y LA DISTRIBUCIÓN DE BIENES MATERIALES Y CULTURALES

El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando las formas de organización para satisfacer sus necesidades básicas.

Esto supone:

- Identificar las técnicas utilizadas en la producción de excedente y distribución de bienes materiales y culturales atendiendo especialmente a la producción de alimentos.
- Conocer la importancia de la división de tareas en la organización de las sociedades, comprendiendo la división sexual del trabajo.
- Comprender la Revolución Neolítica en función de la producción de excedente y distribución de bienes materiales y culturales analizando la transformación de las comunidades nómades a sedentarias.
- Relacionar la producción de excedente y distribución de bienes materiales y culturales a partir de la jerarquización social y la organización del poder.

EJE: LAS SOCIEDADES DEL ANTIGUO CERCANO ORIENTE Y DE LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA, LA PRODUCCIÓN DE EXCEDENTE Y LA DISTRIBUCIÓN DE BIENES MATERIALES Y CULTURALES

El conocimiento de las formas de organización de los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la producción de excedente y distribución de bienes materiales y culturales, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos.

Esto supone:

- Caracterizar la organización de la ciudad estado y del imperio del antiguo cercano oriente y de la antigüedad clásica seleccionando dos sociedades, una entre la egipcia o las mesopotámicas y otra entre las griegas (ateniense o espartana)².
- Identificar la organización del trabajo de las sociedades estatales antiguas seleccionadas caracterizando los distintos tipos de mano de obra.
- Relacionar la producción de excedentes, la jerarquización social y la organización del poder de las sociedades seleccionadas a partir del análisis de los sectores dominantes y dominados.
- Comprender los conflictos políticos, y la apropiación y el control de excedentes analizando las relaciones de poder.
- Comparar la organización económica, social y política de las sociedades seleccionadas a partir de las categorías analizadas anteriormente.

El conocimiento de la organización del Estado romano, la comprensión de la crisis del Imperio y el análisis de la ruralización económica y la fragmentación política del occidente europeo.

Esto supone:

- Caracterizar las diferentes formas de gobierno enfatizando el ejercicio y la distribución del poder.

² Se sugiere la selección de la sociedad egipcia y ateniense.

- Identificar la organización del trabajo caracterizando los distintos tipos de mano de obra.
- Comprender la expansión del imperio como consecuencia de la apropiación y del control de bienes y recursos.
- Relacionar el control comercial, la acumulación de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales a partir del análisis de los sectores dominantes y dominados.
- Analizar la fragmentación política y la ruralización socio - económica a partir de la crisis del imperio.

EJE: LA SOCIEDAD FEUDOBURGUESA, LA PRODUCCIÓN DE EXCEDENTE Y LA DISTRIBUCIÓN DE BIENES MATERIALES Y CULTURALES

El conocimiento del proceso de surgimiento y desarrollo de las ciudades en el mundo feudal a partir del siglo XI, los cambios técnicos y el reconocimiento de las principales características de la sociedad feudoburguesa.

Esto supone:

- Conocer la organización agraria y la utilización de la mano de obra de la sociedad feudal analizando los sectores dominantes y dominados.
- Identificar las técnicas utilizadas en la producción de bienes analizando su impacto en la producción de excedentes.
- Relacionar la acumulación de excedentes del señorío con el resurgimiento de las ciudades y el comercio analizando el rol de los nuevos sectores sociales.
- Comprender los conflictos políticos y el pacto entre la burguesía y la monarquía identificando el nuevo rol de la ciudad.
- Analizar la crisis del siglo XIV enfatizando las estrategias de recuperación socioeconómicas.

SABERES SELECCIONADOS PARA EL SEGUNDO AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

FUNDAMENTACION

El estudio de la historia de manera sistémica involucra procesos sociales que, para su comprensión, requieren ser analizados a partir de múltiples relaciones e interacciones entre problemáticas diversas, e integrantes de un conjunto más vasto de acontecimientos históricos. Por ello se hace necesario focalizar las relaciones internas de cada problemática para comprender sus particularidades y los procesos desde una perspectiva multicausal; y, además, valorar las motivaciones e intencionalidades a que dichos fenómenos obedecen. Todo ello permite comprender los cambios, movimientos y complejidades que caracterizan la dinámica de las sociedades. En este sentido, la enseñanza de la historia está centrada en conceptos significativos, comprendidos en su propia trama discursiva e introducidos en el presente en la que adquieren significación.

Se pretende que los alumnos piensen la complejidad sociocultural a partir de conceptos y de sus relaciones explicativas, para tal fin se proponen contextos de producción de ideas alrededor de ejes problematizadores. Los saberes que se abordan en los ejes procuran que los alumnos logren desarrollar su conciencia histórica, para comprender la sociedad en que viven y desarrollar una conciencia ciudadana que afirme los valores democráticos, posibilite la participación y promueva el respeto a la diversidad.

Teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje se encuentra en permanente reformulación y formulación de ideas, es necesario que el conocimiento y la comprensión de la información permita internalizar conceptos a partir de representaciones previas, que por diferentes interacciones socioculturales los alumnos poseen y les permiten construir saberes. Se abordan conceptos claves tales como producción de excedente, distribución de bienes materiales y culturales, mercantilismo, red urbana, mano de obra, liberalismo, Estado, rebelión, revolución, imperio, entre otros y su integración.

En el espacio curricular de Historia para segundo año, de la educación secundaria, se definieron los siguientes ejes:

- Las sociedades indígenas americanas, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales.
- La sociedad del occidente europeo, la expansión mercantil y las formas de dominación para la obtención y acumulación del excedente
- La sociedad hispanoamericana, la construcción de la red urbana y la organización de la mano de obra en función de la acumulación de excedentes y distribución de bienes materiales y culturales
- La presencia de países europeos competidores de España y el desplazamiento del eje económico del Pacífico al Atlántico
- Los movimientos independentistas hispanoamericanos.

SABERES SELECCIONADOS

EJE: LAS SOCIEDADES INDÍGENAS AMERICANAS, LA PRODUCCIÓN DE EXCEDENTE Y LA DISTRIBUCIÓN DE BIENES MATERIALES Y CULTURALES

El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias³, a partir del tratamiento y comparación de al menos dos casos⁴

Esto supone:

- Caracterizar la organización socio-económica de las comunidades indígenas en relación a la tributación a partir del análisis de la relación de parentesco.
- Relacionar la acumulación de excedente, la jerarquización social y la legitimación del poder a partir del análisis de los principios de reciprocidad y redistribución.

³ Las creencias y el culto atraviesan la jerarquización social, las relaciones de parentesco, entre otras.

⁴ Se sugiere la selección de una cultura imperial y otra no imperial

EJE: LA SOCIEDAD DEL OCCIDENTE EUROPEO, LA EXPANSIÓN MERCANTIL Y LAS FORMAS DE DOMINACIÓN PARA LA OBTENCIÓN Y ACUMULACIÓN DEL EXCEDENTE

La comprensión de la expansión capitalista mercantil y el proceso de concentración del poder monárquico.

Esto supone:

- Conocer los aportes de la técnica, de la experiencia y de la ciencia del occidente europeo que incidieron en la expansión ultramarina.
- Comprender los intereses de los diferentes sectores⁵ de poder de la modernidad, en la expansión capitalista mercantil
- Analizar la relación entre la burguesía y la monarquía enfatizando el rol de las compañías comerciales.

EJE: LA SOCIEDAD HISPANOAMERICANA, LA CONSTRUCCIÓN DE LA RED URBANA Y LA ORGANIZACIÓN DE LA MANO DE OBRA EN FUNCIÓN DE LA ACUMULACIÓN DE EXCEDENTES Y DISTRIBUCIÓN DE BIENES MATERIALES Y CULTURALES

La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América, enfatizando el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que estas establecieron con los conquistadores.

Esto supone:

- Reconocer el proceso de aculturación sobre el imaginario indígena desde las políticas del Estado y el rol de la Iglesia
- Comprender la ruptura de los principios de reciprocidad y redistribución de a partir del análisis de la alianza entre los jefes de las comunidades y los españoles.
- Comprender la apropiación indígena de los mecanismos del poder dominante y la construcción de las formas de resistencia cultural.

⁵ Burguesía, Iglesia, Monarquía, nobleza

El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial.

Esto supone:

- Interpretar la explotación minera como motor del sistema económico colonial a partir del análisis del funcionamiento de la minería potosina.
- Relacionar la producción con la organización del trabajo indígena a partir del análisis de la economía colonial.
- Comprender la función del cabildo y el rol de los vecinos en la administración y el control del mundo urbano.
- Analizar los vínculos socio culturales a partir del proceso de mestizaje.
- Analizar las rebeliones indígenas del siglo XVII y XVIII como consecuencia de la subordinación impuesta por los españoles

EJE: LA PRESENCIA DE PAÍSES EUROPEOS COMPETIDORES DE ESPAÑA Y EL DESPLAZAMIENTO DEL EJE ECONÓMICO DEL PACIFICO AL ATLÁNTICO

El conocimiento de las posesiones y dominios de países europeos competidores de España en relación a la explotación económica y comercial del continente Americano.

Esto supone:

- Comprender el control del Atlántico a partir del comercio de contrabando y de la presencia de las compañías comerciales de países europeos competidores de España.
- Analizar el proceso de crisis del imperio español y el desplazamiento del eje económico del Pacífico al Atlántico bajo el predominio inglés

EJE: LOS MOVIMIENTOS INDEPENDENTISTAS HISPANOAMERICANOS

El conocimiento de las innovaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas que introduce la Revolución francesa e industrial y su influencia en los procesos independentistas americanos.

Esto supone:

- Conocer las nuevas formas de representación y los derechos ciudadanos derivados de la Revolución Francesa.
- Conocer las nuevas formas de organización del trabajo industrial y sus consecuencias sociales, a partir del análisis de situaciones de la vida cotidiana europea.
- Conocer las formas de inclusión de los mercados americanos en el marco de las innovaciones introducidas por la Revolución Industrial.
- Comprender los movimientos emancipadores de América latina y su legitimación ideológica con especial tratamiento en el Río de La Plata.

SABERES SELECCIONADOS PARA EL TERCER AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

FUNDAMENTACION

El estudio de la historia de manera sistémica involucra procesos sociales que, para su comprensión, requieren ser analizados a partir de múltiples relaciones e interacciones entre problemáticas diversas, e integrantes de un conjunto más vasto de acontecimientos históricos. Por ello, se hace necesario focalizar las relaciones internas de cada problemática para comprender sus particularidades y los procesos desde una perspectiva multicausal; y, además, valorar las motivaciones e intencionalidades a que dichos fenómenos obedecen. Todo ello permite comprender los cambios, movimientos y complejidades que caracterizan la dinámica de las sociedades. En este sentido, la enseñanza de la historia está centrada en conceptos significativos, comprendidos en sus propias tramas discursivas e introducidos en el presente en la que adquieren significación.

Se pretende que los alumnos piensen la complejidad sociocultural a partir de conceptos y de sus relaciones explicativas, para tal fin se proponen contextos de producción de ideas alrededor de ejes problematizadores. Los saberes que se abordan en los ejes procuran que los alumnos logren desarrollar su conciencia histórica, para comprender la sociedad en que viven y desarrollar una conciencia ciudadana que afirme los valores democráticos, posibilite la participación y promueva el respeto a la diversidad.

Teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje se encuentra en permanente reformulación y formulación de ideas, es necesario que el conocimiento y la comprensión de la información permita internalizar conceptos a partir de representaciones previas, que por diferentes interacciones con el mundo social, los alumnos poseen y les permiten construir ideas. El abordaje de conceptos claves tales como independencia, Estado, ciudadanía política, democratización, sustitución de importaciones, entre otros, permitirán esta integración e interconexión de conocimientos e ideas.

La historia permite compartir una memoria común de decisiones y valores del pasado aún vigentes en el presente.

El conocimiento histórico permite alcanzar una ciudadanía informada, crítica, partícipe de una sociedad pluralista y democrática. La enseñanza de la historia está estrechamente

vinculada a la posibilidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar históricamente, es decir, poder establecer relaciones, contextualizar hechos y pensar en términos de permanencias y transformaciones.

La historia reciente de la Argentina requiere de una enseñanza que rompa los moldes del pasado y habilite una transmisión más democrática y una memoria menos cristalizada y más plural. El 1945 fue un momento decisivo que cambió el rumbo de la historia, no sólo por la llegada de Perón al poder y el inicio de su hegemonía, sino porque el país adquirió un nuevo estilo político y asumió una nueva conciencia ciudadana. Si bien ciertos valores perdieron su significancia, otros, en cambio, quedaron afirmados y posibilitaron reconocer errores y afinidades, y, además, fundar la memoria colectiva.

En el espacio curricular de Historia para tercer año de la educación secundaria, se definieron los siguientes ejes:

- **Las transformaciones políticas, económicas y sociales del espacio latinoamericano a partir del proceso de independencia**
- **La construcción y consolidación del estado argentino y de las nuevas relaciones económicas a nivel mundial**
- **La construcción de la ciudadanía política en el proceso de la democratización**
- **El proceso de industrialización por sustitución de importaciones en el marco de la intervención del estado**

SABERES SELECCIONADOS

EJE: LAS TRANSFORMACIONES POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y SOCIALES DEL ESPACIO LATINOAMERICANO A PARTIR DEL PROCESO DE INDEPENDENCIA

El análisis de los intentos de construcción de Estados en América Latina durante la primera mitad del siglo XIX, teniendo en cuenta los particularismos regionales.

Esto supone:

- Comprender el reordenamiento de la vida económica y social a partir de la desarticulación del vínculo colonial.
- Identificar los problemas en torno de la construcción del Estado con énfasis en el Río de La Plata a partir de los conflictos entre facciones políticas.
- Comprender los conflictos y relaciones interregionales a partir del papel de los caudillos regionales.

EJE: LA CONSTRUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO ARGENTINO Y DE LAS NUEVAS RELACIONES ECONÓMICAS A NIVEL MUNDIAL

La comprensión del proceso de construcción del Estado Argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo, teniendo en cuenta los acuerdos y conflictos de los actores implicados y la participación del Estado en la conformación de las nuevas relaciones económicas y sociales.

Esto supone:

- Conocer la construcción del Estado Argentino a partir de la comprensión del marco jurídico - institucional.
- Relacionar división internacional del trabajo y construcción del Estado Argentino a partir del análisis de la expansión agraria y de los inicios de la industrialización, de los movimientos migratorios y del afianzamiento del poder de las elites dirigentes.
- Comprender los movimientos sociales y políticos opositores a las elites dirigentes a partir del análisis de la movilidad social y de los intereses políticos en conflicto durante el inicio de la democratización del Estado.

- Vincular la incorporación del Territorio Nacional de la actual Provincia de La Pampa a la expansión agraria a partir del análisis de la construcción política, social y económica del territorio.

EJE: LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA POLÍTICA EN EL PROCESO DE LA DEMOCRATIZACIÓN

El conocimiento de las nuevas relaciones del Estado con los distintos sectores sociales durante el radicalismo y de los conflictos sociales y políticos más relevantes del período, en el contexto de la Revolución Rusa, de la polarización política de posguerra y de la emergencia del fascismo y del nazismo.

Esto supone:

- Conocer la construcción de los partidos políticos modernos a partir de la participación de los nuevos actores sociales.
- Comprender los conflictos sociales y políticos a partir del conocimiento de las nuevas ideologías surgidas de la crisis del sistema capitalista de la primera mitad del siglo XX.
- Conocer las transformaciones de la sociedad a partir de nuevos espacios de participación y manifestaciones sociales.

EJE: PROCESO DE INDUSTRIALIZACIÓN POR SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES EN EL MARCO DE LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO

La comprensión de las múltiples consecuencias (económicas, sociales, políticas e ideológicas) de la crisis de 1929 a nivel mundial y su impacto en la Argentina, particularmente, en lo referente a la ruptura de la institucionalidad democrática, a los cambios en el rol del Estado y al proceso de industrialización sustitutiva de importaciones.

Esto supone:

- Comprender la ruptura del "relativo" orden institucional y el advenimiento del Estado intervencionista, a partir del análisis del impacto político y económico de la crisis de 1929.
- Relacionar el surgimiento del proceso de industrialización por sustitución de importaciones con el nuevo rol del Estado y las transformaciones sociales.
- Conocer la política represiva del Estado respecto de las manifestaciones sociales.
- Comprender el nuevo rol del Estado en el mundo occidental a partir de las respuestas a la crisis de 1930.

BIBLIOGRAFIA

- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S., comp. 1999. *Didácticas de las ciencias sociales. Aportes reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- AMÉZOLA, D. 2007. *El difícil arte de cambiarlos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de historia y la transformación educativa argentina*. Disponible en Internet.
- ARECES, NIDIA. 2004. "La enseñanza de la historia frente a la política neoliberal de reducir, reutilizar y reciclar". Jornadas de reflexión y debate: Hacia una visión crítica de la historia. Impacto de las políticas neoliberales en la enseñanza, investigación y divulgación de la historia. Santa Fe, abril - agosto de 2004, 3.17.
- BENEJAM, P. Y PAGÉS J. 1997. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, Colección Cuadernos de formación del profesorado., Nº 6*. Barcelona, ICE-Horsori.
- CAMERON, RONDO. 1990. *Historia económica mundial. Desde el paleolítico hasta el presente*. Madrid: Alianza.
- CAMILLONI, ALICIA. 1999. "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales". Asenberg, B. y Alderoqui, S. comps. 1999. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aporte y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Ecuador.
- CARDONA HERNÁNDEZ XAVIER. 2005. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- CARMAGNANI, M, HERNÁNDEZ CHÁVEZ, A Y ROMANO, R., coords. 2005. *Para una historia de América I. Las estructuras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARRETERO MARIO, ROSA ALBERTO Y GONZÁLEZ MARÍA FERNANDA, comps. 2006. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CIBOTTI, EMA. 2003. *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- EGGEN, PAUL Y DONALD KAUCHK. 1999. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- FINOCCHIO, SILVIA. 1999. "¿Qué nos aporta la didáctica de las Ciencias Sociales?" Aisenberg, B. y Alderoqui, S. comps. 1999. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aporte y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Ecuador.
- GARCIA CANCLINI, NÉSTOR. 2005. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós
- GARCÍA, ROLANDO. 2000. *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- GIRBAL BLACHA, N., Balsa J. y ZARRILLI A. 2004. *Estado, sociedad y economía en la Argentina 1930 - 1997*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- GONZÁLES, L. 2006. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Ecuador.
- GONZALO, ADRIANA. 2004. "Historia y ciencias sociales en el marco de la crítica postempirista. Una nueva agenda de problemas". *Jornadas de reflexión y debate: Hacia una visión crítica de la historia. Impacto de las políticas neoliberales en la enseñanza, investigación y divulgación de la historia*. Santa Fe, abril - agosto de 2004, 85-100.
- HOBBSAWM, ERIC. 1996. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, Eric. 1998. *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- LOBATO, N y SURIANO, J. 2006. *Atlas Históricos. Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana
- LUNA, FELIX. 1971. *El 45*. Buenos Aires: Sudamericana.
- LYNCH, J. 2001. *América Latina, entre colonia y nación*. Barcelona: Crítica
- MARTÍN, JESÚS. 2006. "Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado". Carretero, Mario, Rosa, Alberto y Gonzáles, María Fernanda. 2006. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Ecuador.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales 3. 2006. Tercer ciclo EGB.* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología
- PLUCKROSE, H. 1998. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morota.
- ROMERO, JOSÉ LUIS. 1979. *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- ROMERO, LUIS ALBERTO. 1995. *Breve historia contemporánea de la argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROMERO, LUIS ALBERTO. 1996. *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*. Buenos Aires. Aique.
- ROSA, ALBERTO. 2006. "Recortar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién?". Carretero, Mario, Rosa, Alberto y Gonzáles María Fernanda. 2006. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Ecuador.
- TANDETER, E. dr., 2000. *La sociedad colonial. Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, t. 2.
- TODOROV, T. 1987. *La Conquista de América. El Problema del Otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VIZER EDUARDO. 2006. *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- WASERMANN, S. 1999. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- XAVIER GUERRA, F. 1995, dr. *Las revoluciones hispánicas: independencias americanas y liberalismo español*. Madrid: Compluten

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Enfoque de la disciplina

La historia tiene como objeto de estudio la complejidad sociocultural en la que los individuos son intérpretes y agentes de sus propias prácticas, en consecuencia la enseñanza de la historia es un instrumento para la emancipación personal y social. Para ello requiere una selección de contenidos que facilite la explicación y la comprensión de la genealogía del presente; una metodología que brinde, al alumno, los instrumentos de conocimiento precisos para enfrentar su presente y su futuro; una metodología de trabajo que lo prepare para la reflexión, el análisis, la duda y la valoración de argumentos, y una explicación de los problema abordados. Es decir, una enseñanza de la historia que suministre al alumno cierto dominio de las destrezas del historiador y del científico social (Blanco y Rosa: 2006).

La historia ha ido transformándose en el siglo veinte a partir de la apropiación de conceptos y técnicas provenientes de otros campos de conocimientos con sus problemáticas y vocabulario específico. Esto significó una transformación de sus categorías de análisis que enriqueció la historiografía por la inclusión de nuevos sujetos, temas y enfoques.

Dentro de la vasta red que implica la enseñanza de la nueva historia, cumple un rol importante la posición del docente acerca del conocimiento. Se ponen en juego dos esferas: el marco metodológico, campo específico de las técnicas y el marco epistemológico, que posibilita la construcción de conocimientos.

El docente debe definir un marco metodológico que trace para el aula un camino análogo al que recorre el historiador, que oriente a los alumnos a plantear problemas y los ayude en la búsqueda de soluciones. El marco epistemológico es decisivo para determinar qué tipo de contenidos conceptuales deben privilegiarse. Se requiere que el docente reflexione sobre la historiografía y sus formas explicativas, esto implica una lectura que permita desarrollar el pensamiento crítico y actitudes de tolerancia (Amézola, 2007).

La clave para recortar contenidos significativos se circunscribe a plantear situaciones problemáticas que tengan real importancia para la época que se está estudiando y que estimulen la búsqueda de líneas explicativas a cuestiones actuales.

No sólo es válido plantear como contenidos aquellos problemas vinculados a la vida cotidiana, sino también la reflexión teórica que ayude a pensar las problemáticas sociales contemporáneas. Por ello Nidia Areces (2004) propone construir historias que fluctúan de las historias "microscópicas" basadas en testimonios personales, a las macroscópicas que despliegan los procesos de estructuración de larga duración; esto lleva permanentemente a repensar la historia, a plantear una constante renovación, discutir los problemas que se abordan y promover la construcción de conceptos con la intención de favorecer la comprensión de los procesos socioculturales.

Para ello es necesario seleccionar un conjunto de conceptos clave, estructurantes, que sirvan de organizadores básicos y que permitan integrar los procesos históricos - culturales, generar conocimientos e interrelacionar con otros conceptos en red.

Estrategias generales

Selección de textos, estrategias de lectura, escritura y oralidad

Al seleccionar los textos para su lectura e interpretación conviene optar por los de corta extensión que suelen ser apropiados para sistematizar y ordenar información más amplia.

Es interesante que el docente diseñe actividades que propicien la interrelación de la información proveniente de distintos tipos de fuentes para que los alumnos completen y enriquezcan sus explicaciones y, además, que favorezcan la comparación y contrastación de distintas interpretaciones que muestren el carácter problemático y en constante construcción de los procesos sociales.

El **diseño de las actividades** debe propiciar la búsqueda de información específica; sistematizar procesos de la sociedad estudiada; escribir epígrafes para imágenes o un texto, realizar descripciones sobre sucesos trabajados; redacción de cartas; confección de carteleros y murales para organizar información. Promover un recorrido desde las imágenes y experiencias de la vida cotidiana facilitará el abordaje de los contenidos de los procesos históricos.

En este sentido, es importante la práctica de escritura; cuando se escribe se aprende. El alumno, al escribir, aplica un nivel de elaboración mayor ya que la resolución de las actividades requiere haber leído previamente y organizado la información. La escritura implica lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla. Es importante tener en cuenta el proceso recíproco entre lectura y escritura que se despliega cuando se da una consigna para escribir, es decir que el proceso de escritura alberga la instancia de la lectura, tanto antes como después de escribir. En un momento inicial, se lee con la finalidad de elaborar posteriormente un texto y en un momento posterior también se lee, porque el texto escrito se construye, explícita o implícitamente, para ser mostrado a los demás. En consecuencia, el texto se vuelve susceptible de múltiples, sucesivas y posteriores lecturas y reescrituras. Frecuentemente se propone a los alumnos actividades de lectura acompañadas por un cuestionario - guía bajo el supuesto que las preguntas, en tanto referidas a ideas centrales del texto, orientan la "comprensión". Normalmente los alumnos realizan un "barrido" superficial de dicho texto, guiados por la única finalidad de hallar las respuestas esperadas (Aisenberg: 2000). Por otra parte, conviene evitar la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos del texto y, en cambio, elegir aquellas que propicien la búsqueda de la contextualización; la descripción de situaciones; las explicaciones multicausales; las relaciones entre distintas dimensiones socioculturales; el interjuego de las escalas; la identificación de los distintos actores sociales, de sus puntos de vista e intereses, de los conflictos y de la correlación de fuerzas existente, la ubicación temporo-espacial, el establecimiento de relaciones, entre otras.

El uso de **testimonios escritos** permite abordar desde los primeros relatos la complejidad de un proceso para su comprensión. Las competencias para el trabajo con fuentes se adquieren a partir de sucesivas y graduales aproximaciones en el transcurso de la escolaridad; de ahí la importancia de ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan contactarse con su diversidad y niveles de complejidad creciente.

El uso de las fuentes históricas da cuenta de las múltiples dimensiones de las representaciones socioculturales y posibilitan el desarrollo del conocimiento histórico teniendo en cuenta que "la historia se construye a base de documentos". El uso didáctico de las fuentes históricas es diferente del uso historiográfico: Mientras que el investigador utiliza el documento como base de un planteo original de un trabajo de reconstrucción histórica, el docente tiene otros objetivos: necesita evocar en clase una época pasada o

colocar a sus alumnos en situación de comprender la acción de los protagonistas frente a una situación histórica determinada, o explicar el contexto de ciertas versiones de la historia para hacer más comprensibles determinadas circunstancias (Cibotti, 2003).

No se trata de leer las fuentes una vez o realizar ejercicios en relación con ellas; el docente puede incorporarlas al plantear cada situación didáctica, porque es a partir de ellas de donde podrá obtener la información necesaria para explicar y reconstruir las problemáticas históricas y sociales sobre las que se decide trabajar. Las competencias para el trabajo con fuentes se adquieren a partir de sucesivas y graduales aproximaciones en el transcurso de la escolaridad. De allí la importancia de ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan contactarse con su diversidad y niveles de complejidad creciente.

El uso de **fuentes estadísticas** permite medir cuantitativamente las actividades humanas, y son indispensables para fijar una tendencia a corto, mediano y largo plazo.

El **uso de las imágenes** facilita la comprensión del objeto de estudio, resulta más clarificante, en algunos casos, cuando la escritura no tiene la suficiencia para explicar una determinada problemática. Ciertos conceptos sólo pueden identificarse, reconocerse o entenderse a partir de textos visuales: "una imagen vale más que mil palabras" es un principio fuera de discusión de las ciencias sociales (Hernández, Cardona, 1998).

El **uso de la periodización**:

- Organiza los contenidos de acuerdo con un marco.
- Organiza los contenidos para ser enseñados.
- Vincula los aprendizajes de la historia con el presente.
- Es un saber base de más saber.
- Establece un marco para el diálogo entre docentes y alumnos.

El **estudio de caso** es una estrategia didáctica que permite acotar el análisis de un tema o problema en un contexto sociocultural, y se construye en torno de problemas o de "grandes ideas". Teniendo en cuenta a Raquel Gurevich trabajar con casos permite:

- Contextualizar la información particular y resignificar datos.
- Abordar múltiples dimensiones de análisis, social, política, económica, cultural, tecnológica.

- Desdibujar los inventarios, las clasificaciones y las taxonomías.
- Desarrollar estrategias de explicación, comprensión e interpretación.
- Considerar una multiplicidad de actores sociales con sus respectivos intereses, puntos de vista e intenciones.
- Explicitar las tensiones entre los intereses de los diferentes actores sociales.
- Reconocer las heterogeneidades de la trama sociocultural.
- Poner en práctica la multiperspectividad.
- Incorporar tiempos diferentes en el análisis de problemáticas o procesos de corta, mediana y larga duración.

El caso elegido debe tener concordancia con los temas del curriculum, tener sentido para los alumnos y posibilitar el debate abierto. La cualidad más importante de un caso es su aptitud para promover la discusión sobre los problemas que presenta.

Por otra parte, el relato de los casos debe ser creíble, es decir, debe aproximarse más a la realidad que a la ficción.

La narración y la argumentación

Es importante que el docente utilice en sus prácticas la combinación de las formas expositivas con la narrativa y la argumentación. A través de la función narrativa transmite conocimientos mediante el uso del lenguaje, oral y escrito, y estimula a los alumnos a ser personas activas y no meros espectadores del mundo que los rodea.

La **narrativa** posibilita la estructuración de una secuencia de contenidos en forma de relato a los efectos de despertar la curiosidad sobre un aspecto concreto del pasado historiado, poner en foco diversos aspectos de la vida cotidiana, concentrar la atención sobre la condición social de un grupo humano en un determinado momento, o generar un clima que movilice a la clase a cumplir con las consignas esperadas.

En la **argumentación** los contenidos se exponen en primer plano, no se requiere llegar a ellos a través del relato y se procede a través de un razonamiento.

La combinación de las formas expositivas en las propuestas didácticas del docente implicará la integración del saber, del saber hacer y del saber ser, con el objeto de promover hábitos que permitan la participación en los procesos de producción de nuevos conocimientos; además de estimular a que los alumnos interroguen sobre escenas cotidianas tanto propias como pertenecientes a otros contextos. Dar lugar a las experiencias y escucharlas potencia la curiosidad de los alumnos.

Oralidad

Al referirse a la oralidad se piensa en el complejo espacio de comprensión y expresión oral; que junto a otros espacios preparan a los adolescentes para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y técnicamente avanzada. Es necesario que las aulas formen a los alumnos en la escucha crítica y selectiva, así como la adquisición de un habla rica, fluida y coherente.

El uso de la oralidad, de manera sistemática, programada y habitual posibilita la comunicación, el debate y la crítica. En este sentido es necesario utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación y de conocimiento.

Al trabajar textos desde la oralidad conviene que el docente aclare qué objetivo pretende, indicar el tema, ideas principales, aspectos formales que ofrezcan dificultad, con el objeto de que el análisis resulte eficaz y garante de la comprensión (Trigo Cutiño: 1998).

Modelo ejemplificador

Eje:

La sociedad neolítica, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales.

Problema:

El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando las formas de organización para satisfacer sus necesidades básicas.

Saberes:

Identificar las técnicas utilizadas en la producción de excedente y distribución de bienes materiales y culturales atendiendo especialmente a la producción de alimentos.

La lectura del siguiente texto te permitirá conocer las técnicas construidas por el hombre para satisfacer sus necesidades cotidianas:

1. Inventar y ensayar para mejorar la calidad de vida

1.1. Nuevos utensilios y herramientas

El Homo habilis (1.500.000 años) comprobó que al golpear dos piedras entre sí, una de ellas se fracturaba exponiendo bordes muy filosos y que con esa piedra filosa podía cortar fácilmente ramas de árboles, alimentos, cazar con mayor facilidad los animales de los que se alimentaban, y defenderse de aquéllos que les resultaban peligrosos.



Una vez obtenida las piedras filosas fueron desarrollando con el tiempo hachas, flechas, lanzas, cuchillos y numerosas herramientas que facilitaron sus actividades diarias.

Las herramientas de piedra permitió trabajar el cuero, el hueso y la madera, con lo que pudo mejorar sustancialmente su calidad de vida.

Otro avance tecnológico que realizó el hombre, hace unos 200.000 años fue el encendido del fuego, que le permitió ahuyentar animales salvajes, iluminar en la oscuridad (prolongando así su tiempo de trabajo diario o trabajar en túneles o cuevas), cocinar alimentos y enfrentar climas fríos.

Las excavaciones en busca de piedras de mejor calidad para el tallado, o para buscar minerales de diferentes colores que se utilizaban para pintar los cuerpos, las cavernas y como adorno personal, indican que esta tarea fue el inicio de la minería.

También debe destacarse como avance tecnológico el desarrollo de la alfarería, tecnología que permitió fabricar recipientes para conservar alimentos y protegerlos de la acción de insectos o roedores, fabricar ladrillos, tejas, entre otros. Estos productos de alfarería eran adornados con los minerales encontrados. La cerámica (9.000-6.000 a. C.) fue la innovación tecnológica más importante del Neolítico, dado que se actuó sobre diversos elementos para conformar un nuevo material.

La alfarería requirió de hornos que fueron la base de los posteriores hornos para fundir metales (Salas: 2008).



Luego de leer el texto anterior **sistematizá** la información en la siguiente tabla:

Las primeras técnicas elaboradas	
Técnica	Necesidad a satisfacer

Comentá la tabla con tus compañeros y **escribí** algunas conclusiones.

1.1.1. Las técnicas emigran

El desarrollo tecnológico influyó en otras zonas del planeta como consecuencia de la emigración hace unos 50.000 años del homo sapiens sapiens, que al salir de África, llevó consigo las tecnologías de la piedra, el fuego, la alfarería, y los conocimientos que había acumulado.

El desarrollo tecnológico en los diferentes continentes se produjo en épocas diferentes, en este sentido jugó un papel fundamental la posibilidad de comunicación, y de intercambio, entre las diferentes regiones. Por ejemplo, el uso del cobre, o

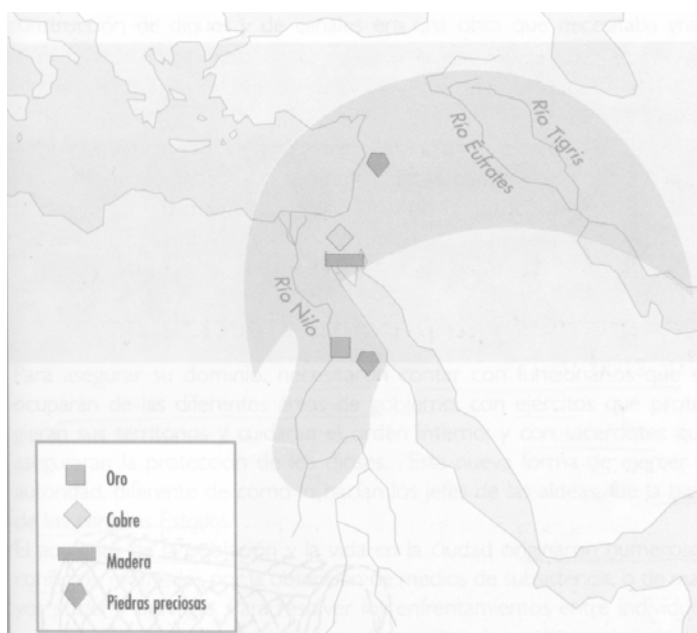


calcolítica, se desarrolló en América del Sur en forma totalmente independiente de Europa y Asia. En tanto que el uso del hierro llegó a América con los europeos luego de 1492.

A partir de la lectura del texto y de la imagen cartográfico **fundamentá** su título.

1.1.2. Los primeros pasos de la metalurgia

El hombre observó que asegurando una corriente forzada de aire, sobre carbón encendido, podía aumentar la temperatura de sus hornos de alfarería. Al poner en contacto el mineral de cobre con el carbón incandescente se reducía a cobre metálico y se fundía. Se descubrió una forma de producir un nuevo material, que muy raramente se encontraba en la naturaleza, y se podía producir a voluntad. También



se comprobó que este material se podía deformar golpeándolo con una piedra, y que se podía fabricar diferentes objetos, y que, al fundir mayor cantidad de cobre, podía fabricar piezas tales como hachas, espadas, puntas de flecha, de mayor tamaño que las herramientas de piedra y de formas diferentes, imposibles de lograr con la piedra.

Los primeros indicios de producción de cobre se encontraron en las culturas del Valle del Indo, actualmente Pakistán, y datan de unos 4300 años a.C. También se han encontrado indicios en el sur de Turkmenistán y el norte de Irán, que sugieren un importante intercambio de productos e información en toda esa zona.

La corriente de aire forzada, para el funcionamiento de los hornos, se conseguía a pulmón, soplando en tubos cerámicos, o construyendo los hornos en condiciones de fuerte corriente de aire, o usando fuelles para soplar aire en los hornos.

Cuando se trabajó el cobre en Perú no se usaron fuelles, sino que se ubicaban los hornos en las laderas de las montañas, para asegurar una corriente de aire.

El cobre es utilizado en Asia 4300 años a.C., mientras que en Perú se produce recién 1000 años d.C. Después de aproximadamente 1000 años de usar el cobre, mejoraron sus propiedades agregándole otro metal, el estaño, con el que se obtenía el bronce. El bronce demostró ser mucho más conveniente en el uso de armas y llegó a desplazar el cobre y la piedra.

Los minerales de cobre no son muy abundantes en la naturaleza, por lo que resultaba imposible realizar construcciones de envergadura, en consecuencia el hombre debió seguir usando por mucho tiempo la piedra.



Hacia el año 1000 y 1500 años a.C. se comienza a utilizar el hierro, debido a su abundancia encontró usos que no se habían pensado con los otros metales conocidos hasta ese momento. Se fabricaron armas, pinzas y martillos, arados, guadañas, picos y palas, que facilitaron las tareas agrícolas. Al ser poco resistente a la corrosión atmosférica no servía como material de ornamento personal, pero fue muy útil para otras aplicaciones, en la vida cotidiana, tales como herraduras de

caballos. A medida que el hierro comenzó a fundirse fue desplazando a la piedra (Salas: 2008).

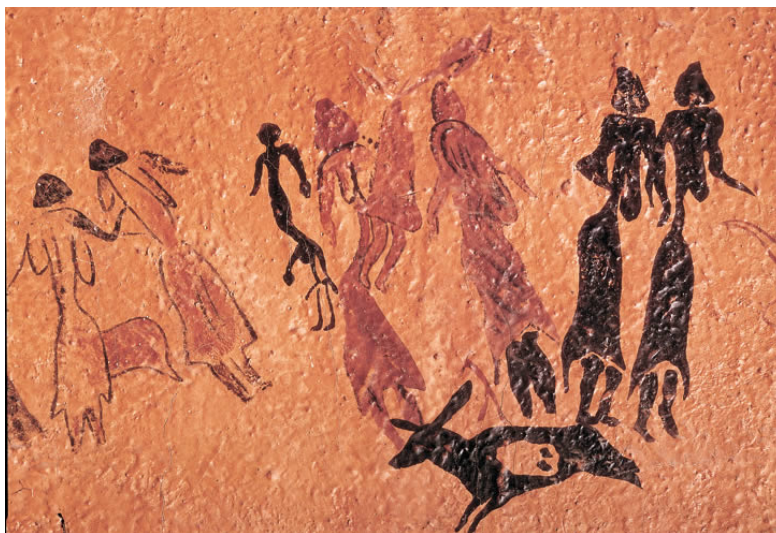
Luego de la lectura **indicá** los minerales que se mencionan, y que fueron utilizados para construir herramientas y utensilios. **Respondé**:

- ¿El uso de los minerales modificó la vida cotidiana de los hombres del neolítico?
¿Por qué?
- A medida que transcurre el tiempo ¿las técnicas se vuelven más simples o más complejas? ¿por qué?

Antes de la lectura del texto siguiente, **observá** las imágenes que aparecen en el texto siguiente: ¿qué te sugieren?

1.2. Los primeros granos de la dieta alimenticia

Hace aproximadamente 10000 años a. C., la vida empezó a cambiar al iniciarse la domesticación de algunas plantas y animales. El paso de la cueva a la casa y de la recolección a la agricultura, se comprobó que de esas semillas que se caían al suelo crecían plantas. Surgió la agricultura y los primeros asentamientos.



Mujeres trabajando

Este hecho, que nos parece hoy en día como algo que siempre hubiera existido junto al hombre, fue una de las transformaciones que permitió, por un lado, el desarrollo cultural y, por otro lado, la explotación de recursos naturales. El desarrollo cultural del hombre produjo una transformación social que facilitó la organización de las comunidades.

Al dominar y controlar los recursos el hombre nómada se volvió sedentario. El tiempo y esfuerzo empleados en seguir una manada los pudo dedicar a otros tipos de actividades, entre ellas, pensar y tener el tiempo para desarrollar instrumentos de trabajo, probarlos, crear patrones culturales más complejos, sectorizar las funciones y actividades del hombre dentro del grupo social, entre otras cosas.



La domesticación de plantas y animales muestra la capacidad intelectual del ser humano. Un ejemplo importante es el caso del trigo. Este cereal, base del pan de una gran parte de la humanidad, es una planta que pertenece a la familia de las gramíneas (pastos) y es pariente cercano del maíz, del arroz, de la cebada, y de otros pastos ganaderos.

En algún momento de la historia apareció un trigo híbrido en Asia Menor. Posiblemente pobló muchos lugares de este área geográfica, siendo uno de ellos la región del oasis de Jericó. Sus antiguos habitantes hicieron uso de este trigo híbrido y lo cosecharon como alimento, aun antes de saber cómo plantarlo. Se han encontrado utensilios que así lo demuestran, como una hoz tallada en secciones de pedernal, que probablemente estaba montada en un pedazo de cuerno o de hueso. Se han encontrado

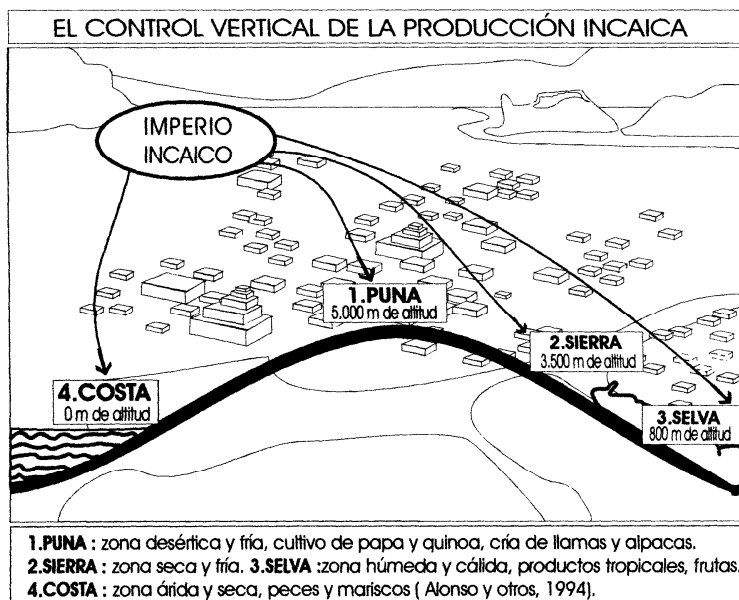


Los pueblos de la región andina de América elaboraron técnicas para el aprovechamiento y control del agua, constituyendo canales que perduran hasta el presente.

navajas que tal vez sirvieron para segar o cortar cereales silvestres y que se considera fueron hechas hace unos 12 000 años a. C.

El trigo, por tanto, es producto de una serie de procesos de hibridación accidental o natural, aunados a una duplicación de cromosomas.

El trigo y la cebada han constituido la base alimenticia de las primeras civilizaciones del Cercano Oriente. El maíz, en América, constituyó el principal alimento y permitió el desarrollo de las grandes culturas de este continente. Es más resistente a la sequía que el trigo o el arroz.



Los primeros vestigios de la domesticación de animales (10.000-9.000 a. C.) aparecen en Oriente Medio, con la domesticación de cabras y ovejas, y algo más tarde la de bovinos, para su explotación y consumo (Salas: 2008).

Respondé:

¿Qué técnicas se emplearon para la obtención de granos?

¿Por qué el desarrollo agrícola forma parte del desarrollo cultural?

¿Qué modificaciones sociales produjo el desarrollo agrícola?

¿Por qué la domesticación de plantas y animales muestra la capacidad intelectual del ser humano?

¿Qué características de la imagen *mujeres trabajando* dan cuenta de que pertenecen al período neolítico?

Observá nuevamente las imágenes y luego de la lectura del texto, ¿qué datos podrías aportar a las sugerencias dadas?

Elaborá a partir de los textos escritos, imágenes y mapas, una conclusión (que sintetice las ideas) teniendo en cuenta la relación entre técnica y producción de alimentos.

BIBLIOGRAFIA

- AMÉZOLA, D. 2007. *El difícil arte de cambiarlos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de historia y la transformación educativa argentina*. Disponible en Internet.
- ARECES, NIDIA. 2004. "La enseñanza de la historia frente a la política neoliberal de reducir, reutilizar y reciclar". Jornadas de reflexión y debate: Hacia una visión crítica de la historia. Impacto de las políticas neoliberales en la enseñanza, investigación y divulgación de la historia. Santa Fe, abril - agosto de 2004, 3.17.
- BENEJAM, P. Y PAGÉS, J., coord. 2002. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria*. Barcelona: HORSORI.
- CIBOTTI, EMA. 2003. *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- EGGEN, PAUL Y DONALD KAUCHK. 1999. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, ROLANDO. 2000. *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- GONZALO, ADRIANA. 2004. "Historia y ciencias sociales en el marco de la crítica postempirista. Una nueva agenda de problemas". Jornadas de reflexión y debate: Hacia una visión crítica de la historia. Impacto de las políticas neoliberales en la enseñanza, investigación y divulgación de la historia. Santa Fe, abril - agosto de 2004, 85-100.
- HERNÁNDEZ CADONA, XAVIER. 2002. *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: GRAO.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. 1. Primer ciclo EGB/Nivel primario. Cuadernos para el aula*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología
- PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morota.

- ROSA, ALBERTO. 2006. "Recordar, describir y explicar el pasado". En Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, comp. 2006. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 41-52.
- SALAS, PORFIRIO ENRÍQUEZ. 2008. *La concepción andina de la crianza de animales y plantas*. www.unap.cl/iecta/revistas/volvere_31/articulo1.htm
- TREPAT, C Y COMES, P. 2006. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: GRAO.
- TRIGO CUTIÑO, JOSÉ M. 1998. *Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria*. Disponible en Internet.
- WASERMANN, S. 1999. "El estudio de casos como método de enseñanza". Buenos Aires: Amorrortu.

MESA DE VALIDACIÓN

Docentes participantes en las mesas de validación curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, realizadas en la ciudad de Santa Rosa entre los meses de octubre de 2008 y noviembre de 2009.

Acri, Judit Raquel
Aimar, Sergio
Alazia, Alberto Adrián
Alberti, Graciela Mabel
Alcaraz, M. de las Mercedes
Ale, Adriana Hebe
Alvarez, Emilce
Alvarez, Mónica Adriana
Alvarez, Susana
Andreoli, Nora
Anerot, Corina D.
Angelicci, Marta
Arcuri, Ilda Amalia
Arcuri, Ricardo Andrés
Arcuri, Susana Cristina
Arroyo, María Elisa
Arturo, Jorge
Asquini, Silvina Paula
Ataún, María Marcela
Baiardi, Eliana Elisabet
Balaudo, Mariela Evangelina
Balduzzi, Noemí
Baraybar, María Alejandra
Barón, Griselda Nancy
Barreix, Sonia Matilde
Battaglia Lorda, María A.
Baumann, Luciana
Bazán, María Rosa
Bazán, Paola Edit
Bejar, Liliana Edit
Belliardo, Pedro
Beneítez, Cintia
Benito, Marta Irene
Berón, Paula
Bertone, Pablo
Bessoni, Verónica
Bistolfi, Selva
Blanco, Ricardo Demetrio
Boidi, Gabriela
Bollo, Horacio

Bonjour, Patricia Clara
Bosco, Ernesto Alfredo
Bossie, Virginia Luisa
Botta Gioda, Rosana Gabriela
Braun, Estela Nélida
Braun, Luciano Ariel
Brost, Noelia
Burke, Elsa Graciela
Bustillo, María Rita
Cabral, Vanesa Beatriz
Cajigal Cánepa, Ivana
Calderón, Claudia Edith
Campo, María
Campo, Mario
Canderle, Luis
Cantera, Carmen
Carini, Marcela
Carola, María Eugenia
Carral, María Fernanda
Castro, Silvia Noemí
Cazenave, M. Lucía
Cervellini, M. Inés
Cheme Arriaga, Romina
Cilario, Daniel
Citzenmaier, Fanny Cristina
Ciufetti, Gladys
Claverie, María Bibiana
Córdoba, Raquel
Corignoni, Marina
Cornelis, Stella Maris
Corral, Griselda
Costianovsky, María Laura
D´Ambrosio, Darío Héctor
Decarli, Luis Roberto
Di Franco, Pablo Marcelo
Díaz, Laura Gabriela
Dietrich, Paula Andrea
Dima, Gilda Noemí
Domke, Silvia Raquel
Dos Santos Sismeiro, Adriana E

Duarte, Verónica
Eberle, Verónica A.
Echeverría, Luis Alberto
Escobar, María Daniela
Escudero, María Marcela
Favre, Cecilia Luján
Fayard, Patricia Adriana
Feliú, Pablo Aníbal
Fernández, Graciela
Fernández, José María
Fernández, Norma Analía
Ferrari, Bibiana
Ferrari, Gabriela Fabiana
Ferreira, Nora Claudia
Feuerschvenger, Marcela Claudia
Fiandrino, Esteban
Fontana, Silvia Mariana
Fornerón, Lorena
Forte, María Julia
Funes, Lorena
Gaiara, María Cristina
Galletti, Mariana Cecilia
Gallo, Matías Daniel
Galotti, Lucía Dina
Gandrup, Beatriz
Garayo, Adriana Beatriz
García Boreste, Karina
García Cachau, Mariela
García Pérez, María Paula
García, Alicia Edith
García, Daniela
García, Leticia Nora
García, Patricia
Garcíaarena, M. Paula
Gareis, Daniela Gabriela
Gebel, Elba Ivana
Giacomelli, Osvaldo
Gioia, Estela
Giorgis, Alberto
Gismondi, Miriam Patricia
Giuliano, Griselda Noemí
Gómez, Alicia Elba
Gondean, Angélica
González, Adriana
González, Dora
González, Guillermo

Gonzalez, Marcela
González, María Silvina
González, Stella
González, Susana Mercedes
Greco, Graciela Laura
Gugliara, Rosana
Hernandez, M. de los Angeles
Herner, María Teresa
Herrera, Ana
Herrera, Ana Isabel
Hierro, María Silvina
Hilgert, Analía
Hormaeche, Lisandro David
Huss, Dardo
Ibáñez, María Gabriela
Iglesias, Griselda Beatriz
Iuliano, Carmen
Jeaton, Verónica Mariana
Jure, Marta
Krivzou, Fabio Alejandro
Kruzliac, Lucía Azucena
Lafitte, Elizabet María
Lambrecht, Carmen Edit
Lara, Celia Natalia
Lasa, Patricia Marcela
Leduc, Stella Maris
Leinecker, Mirtha
Leturia, Leandra María
Lher, Elsa Verónica
Lodeiro, María Cristina
López, Ángela Rosaura
López, Enrique A.
Machado, Susana Beatriz
Machicote, Silvia Beatriz
Mansilla, Verónica
Marchant, Jorgelina
Marinangelis, María Daniela
Marsal, Mónica Lilian
Martín, Elina
Martinengo, María Juana
Maxenti, Diana
Mazzuchelli, Nidia Hebe
Médici, Ana Livia
Melich, Analía Ester
Mesuraca, Vanesa
Moiraghi, Fernando

Molinelli, Edelma Lilian
Monge, María Pía
Monserrat, Liliana
Montone, Ana María
Morales, José Pablo
Moslares, M. Angélica
Moyano, Valeria Elisabet
Mulatero, Leandro
Muñoz, Laura María
Nin, María Cristina
Nosei, María Cristina
Olivi, Susana Mabel
Olivito, Susana
Ortiz, Marcela
Pérez, Guillermo César
Perlo, Rosana Carina
Perrota, Teresa
Ponce, María Estela
Pordomingo, Analía
Pregno, Griselda Raquel
Quinteros, Mónica
Quirán, Estela
Raiburn, Valeria Lorena
Ramborger, Marisa
Ramos, Cristina Silvia
Rath, Natalia Romina
Reynoso, Savio
Rinaudi, Carina
Rivas, Nelly Mabel
Rocha, Alejandra
Rodríguez, Lorenzo
Roig, Norma Beatriz
Rojas, Daniela Teresa
Rollan, María Concepción
Román, Ricardo
Rosso, Cecilia Celeste
Rueda, María Elsa
Rueda, Roxana Elizabeth
Sad, Nancy Edith
Salim, Mariángeles
Salim, Rosana
Sanchez, Graciela
Sánchez, Norberto Aníbal
Sancho, Gerardo Norberto

Santillán, Alicia Julia
Satragno, Vanesa
Sastre, Matías Andrés
Sauré, Agostina
Scarimbolo, María Daniela
Serenó, Abel Domingo
Serjan, Adriana
Serrano, Gustavo Daniel
Sierra, Carolina
Silieta, Marta
Sombra, Sandra Mónica
Somovilla, María Marta
Sosa, Facundo
Standing, Silvia
Standingo, Silvia
Suárez, Marina Anabel
Tabbia, Griselda
Taboada, Fernando
Tabuada, Fernanda
Taja, Myriam
Tassone, María Elena
Thomas, Lucía
Torres, Verónica
Trivigno, Julio
Ullian, A. Laura
Valderrey, Hugo
Valentini, Eduardo Ángel
Varela, Liliana Olinda
Vazquez, Gabriela
Vermeulen, Silvia Teresa
Vesprini, Silvina
Vidoret, Estela Elsa
Villalba, Silvio Daniel
Vota, María del Carmen
Wiggenhauser, Carlos
Zambruno, Marta
Zanín, Pablo Alberto
Zanoli, Paula Beatriz
Zeballos, Fabio
Ziaurriz, Gimena
Zickert, Miguel
Zorzi, Hugo Néstor
Zuazo, Marcela Viviana
Zubeldía, Jorge

Ministerio de Cultura y Educación

Subsecretaría de Coordinación

Dirección General de Evaluación y Control de Gestión

Área Desarrollo Curricular

C.I.C.E. (Documentos portables, Publicación Web y CD-ROM)

Diseño Gráfico (Diseño de portada)

Subsecretaría de Educación

Dirección General de Educación Polimodal y Superior

Equipo Técnico

Santa Rosa – La Pampa

Noviembre de 2009

www.lapampa.edu.ar - www.lapampa.gov.ar