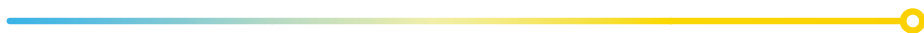


TRAYECTOS FORMATIVOS
PARA LA ACREDITACIÓN
DE APRENDIZAJES

4° y 5° año
Ciclo Orientado

Pensar el siglo XX. Aportes desde la Filosofía y la Historia

HISTORIA
FILOSOFÍA



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

Carolina Ruggero

Directora General de Educación de Gestión Privada

María Constanza Ortiz

Director General de Educación de Gestión Estatal

Fabián Capponi

Director General de Planeamiento Educativo

Javier Simón

Gerente Operativo de Currículum

Eugenio Visiconde

Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU) Gerencia Operativa de Currículum (GOC)

Eugenio Visiconde

Asistente técnico pedagógica: Marcela Marchesano.

Equipo de especialistas en didáctica del Nivel Secundario: Bettina Bregman (coordinación), Cecilia Bernardi, Ana Campelo, Daniel Gentile, Mariana Gild, Marta Libedinsky, Adriana Vanin.

Especialistas: Lorena Medina (Historia), Gustavo Schujman (Filosofía).

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)

Coordinación general: Silvia Saucedo.

Coordinación editorial: Marcos Alfonzo.

Asistencia editorial: Leticia Lobato.

Edición: Andrés Albornoz.

Diseño gráfico y diagramación: Gabriela Ognio.

Imágenes: Educ.ar, Imperial War Museums, Wikimedia Commons.

ISBN: en trámite.

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 1 de junio de 2023.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2023. Carlos H. Perette y Calle 10. – C1063 – Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2023 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Presentación general

En el contexto educativo actual, la transformación de la escuela secundaria adquiere una importancia cada vez mayor. El propósito de mejorar la calidad, la permanencia y la inclusión de los/as estudiantes en el sistema educativo nos desafía a construir a nuevos acuerdos y poner en práctica renovadas estrategias.

En este sentido, el Nuevo Régimen Académico vigente en la Ciudad de Buenos Aires, establecido por la Resolución 970/2022, prevé el funcionamiento de una Red de Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes, cuyos objetivos principales son: fortalecer las trayectorias educativas de los/as estudiantes y lograr, a través del trabajo articulado y colaborativo, promover la acreditación de las asignaturas pendientes y la consecuente titulación.

En este marco nos es muy grato presentar los TRAYECTOS FORMATIVOS PARA LA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES destinados a la formación general del Ciclo Orientado de la escuela secundaria. Estos Trayectos ofrecen un marco común respecto de las capacidades y contenidos priorizados en las áreas o espacios curriculares, que resultan indispensables para la construcción de los aprendizajes en los años siguientes, y constituyen una estrategia de planificación secuenciada de la enseñanza con el objeto de alcanzar los objetivos y desarrollar las capacidades esperadas.

Los TRAYECTOS FORMATIVOS PARA LA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES organizan la enseñanza en torno a núcleos centrales de cada área o espacio curricular y contribuyen al aprendizaje de un cuerpo significativo de saberes, a la vez que promueven el desempeño autónomo de los/as estudiantes, el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, el trabajo reflexivo y colaborativo, la apropiación de recursos digitales y la participación en espacios formativos en interacción con otros/as jóvenes.

Este documento es un aporte a la tarea docente e incluye actividades y consignas enriquecidas con diversos recursos dirigidas a estudiantes, que pueden desarrollarse de manera individual o grupal.

Nos complace compartir este material con toda la comunidad educativa de la ciudad, y continuar trabajando día a día con el compromiso de que cada joven pueda transitar propuestas formativas enriquecedoras y proyectar un futuro mejor.



Mag. Javier José Simón
Director General
de Planeamiento Educativo



Prof. Fabián Capponi
Director General de Educación
de Gestión Estatal

Índice

Módulo introductorio

Módulo de desarrollo

Eje 1. Poder, mercado y sociedad

- Sección 1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de *poder*?
- Sección 2. Cambios en la economía y su impacto en la población
- Sección 3. Los/as trabajadores/as y el peronismo
- Sección 4. Desarrollismo y crisis

Eje 2. Juventud, identidad y resistencia

- Sección 5. El comienzo de la resistencia y la juventud como motor de cambios
- Sección 6. La ética como construcción de la propia identidad
- Sección 7. Dictaduras institucionales y resistencia
- Sección 8. Nuevas resistencias y la construcción de la democracia

Módulo de recapitulación y cierre

Orientaciones para la evaluación

Módulo introductorio

El presente trayecto aborda los espacios curriculares correspondientes a 4.º año de Historia y 5.º año de Filosofía, dos espacios curriculares que dialogan, interactúan y permiten dar sentido al pasado y al presente. Se promueve así un trabajo articulado, a la vez que se sugiere la profundización en alguno de ellos, según los recorridos que debe servir.

La propuesta didáctica se centra en la idea de *ser humano* como ser social y político en un contexto histórico determinado, con el fin de analizar lo sucedido y de reflexionar filosóficamente sobre los modos de concebir el poder y sobre la construcción siempre histórica y conflictiva de nuestras identidades.

Para abordar estas temáticas se propicia el trabajo directo con fuentes, en tanto favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica. La variedad de las fuentes, primarias y secundarias, ayudará al grupo de estudiantes a aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a las problemáticas planteadas en las consignas. Es importante que se tengan en cuenta las nociones temporales de *sucesión, simultaneidad, duración, cambio, continuidad*, de manera gradual y articulada con el resto del conocimiento. Para esto se utiliza, ya desde la introducción al material, una cronología, una línea de tiempo que permite comprender la complejidad del proceso histórico y de aquellos acontecimientos sincrónicos locales, americanos y mundiales.

Este trayecto incluye una introducción y dos ejes centrales: el primero denominado [“Poder, mercado y sociedad”](#) y el segundo, [“Juventud, identidad y resistencia”](#). La introducción presenta una aproximación a los principales acontecimientos y procesos de la historia argentina del siglo pasado y avanza en pensar, desde la filosofía, las características que tenemos cada uno/a de nosotros/as en tanto sujetos políticos.

Si bien ambos ejes dialogan entre sí, el primero se centra, desde la historia, en los cambios económicos estructurales del período estudiado —la industrialización por sustitución de importaciones, la economía peronista, el desarrollismo y el neoliberalismo— y cómo estos impactan directamente en la sociedad; y desde la filosofía se analizan dos concepciones sobre el poder como modo de relación entre personas, grupos y sociedades. Por su parte, el segundo eje se interroga sobre las diferentes resistencias, luchas y disputas que la sociedad llevó a cabo durante un período de democracias restringidas y dictaduras, logrando así la vuelta a la democracia en 1983 de forma definitiva en nuestro país, e invita a la reflexión ética sobre la construcción de la propia identidad, vinculada con el reconocimiento de otras identidades.

A lo largo de la presente propuesta didáctica se ponen en juego distintas capacidades que dialogan y promueven un abordaje integral de los contenidos. Si bien se trabajan las ocho capacidades vinculadas con el perfil del/de la egresado/a de la escuela secundaria, a continuación se indican las que se profundizan en mayor medida.

Comunicación	Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad	Análisis y comprensión de la información	Resolución de problemas y conflictos
Interacción social y trabajo colaborativo	Ciudadanía responsable	Valoración del arte	Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo

Orientaciones para docentes

La actividad de introducción de este primer módulo invita a reflexionar sobre el concepto de *política* y sobre la noción aristotélica del ser humano como “animal político”. Las consignas propuestas para analizar las afirmaciones filosóficas que se exhiben en esta actividad pueden ser ampliadas con el fin de que los/as estudiantes:

- Indaguen acerca de sus propias representaciones sobre la política y las comparen con las de sus compañeros/as.
- Conceptualicen la política como modo de resolución de conflictos y de transformación de la realidad a partir del análisis de ejemplos actuales en el ámbito local, nacional o regional.
- Evalúen de manera reflexiva las posibles causas y consecuencias de la participación política y de la apatía política a partir del debate sobre experiencias personales en el ejercicio democrático, tanto en el ámbito escolar, como en otros ámbitos en que despliegan sus acciones.

Asimismo, con el propósito de pensar con nuestros/as estudiantes la cantidad de acontecimientos y procesos del siglo XX y su simultaneidad, se presenta una línea de tiempo que permite centrar la mirada en los gobiernos democráticos y *de facto* que hubo en la Argentina a partir de 1930 y en acontecimientos exteriores que impactan y dialogan con los diferentes procesos en el país.

Es importante poner en contexto la línea de tiempo, caracterizar los primeros 30 años del siglo XX, con la introducción de la Ley Saenz Peña, que establece el voto obligatorio y secreto de los hombres argentinos mayores de 18 años, rompiendo con años de voto cantado, que permitía el fraude y la intimidación; y el primer gobierno democrático, encabezado por Hipólito Yrigoyen, de la Unión Cívica Radical.

También resulta importante reponer, desde la palabra, acontecimientos como la Primera Guerra Mundial y la Revolución bolchevique, que marcan, siguiendo la mirada histórica de Eric J. Hobsbawm, el comienzo del “corto siglo XX”, período caracterizado por la alternativa al capitalismo planteada por el comunismo.

Asimismo, la línea de tiempo está compuesta de fotografías que representan diferentes momentos históricos centrales en la historia de nuestro país. La fotografía es un recurso potente que nos permite tejer un vínculo con el pasado a partir de

una representación visual; por eso es necesario que, además de ver, nuestros/as estudiantes puedan mirar e interpretar dichas imágenes. En ese sentido, se sugiere acompañarlas con preguntas problematizadoras que ayuden a enfocar la mirada: ¿qué grupos sociales están representados en las fotos?, ¿cómo nos damos cuenta?, ¿qué grupos no están y por qué?, ¿por qué están reunidos?, ¿qué reclamos están realizando?, ¿cómo nos damos cuenta?, ¿contra quiénes son los ataques?, entre muchas otras preguntas que pueden ayudar a situar el acontecimiento que la foto está representando. También es bueno que, ante algún acontecimiento desconocido, el grupo de estudiantes pueda buscar información para comprenderlo.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: El ser humano como sujeto político

- a. Lean el siguiente texto y luego respondan por escrito estas preguntas.
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los seres humanos de otros animales no humanos?
 - ¿De dónde proviene la palabra *política*?
 - ¿Qué relación se puede establecer entre “el arte de la política” de la antigua Grecia y la organización política en el contexto argentino actual?

Los seres humanos somos seres sociales. Esto significa no solo que vivimos en sociedad sino, fundamentalmente, que necesitamos de la sociedad para poder vivir. Por supuesto, no somos los únicos animales sociales. Las hormigas y las abejas, por ejemplo, también lo son. Sin embargo, no son sociales en el mismo sentido en que nosotros lo somos. La sociabilidad de los animales no humanos (abejas, hormigas, tortugas, tigres, etcétera) es instintiva. Están organizados para sobrevivir, pero esa organización es natural. Es decir, no eligen cómo organizarse. Los seres humanos, en cambio, inventamos formas de organización, distintos tipos de sociedades y, con nuestras acciones, transformamos la sociedad de la que somos parte. A esa capacidad de organización e invención se la suele llamar *política*.

La palabra *política* proviene del griego y deriva de la palabra *polis*, que suele traducirse como *ciudad-Estado*. La ciudad-Estado era el marco en el que se desarrollaba la vida de los antiguos griegos. Estaba compuesta por un establecimiento urbano y por el campo que rodeaba a ese establecimiento. En Grecia, algunas *polis* iniciaron una experiencia de gobierno a través de asambleas que reunían a unos cuantos habitantes, considerados ciudadanos. Esa organización institucional de las ciudades, aunque dejaba de lado a la mayoría de la población, implicaba la participación de varios cientos de personas en el gobierno. La búsqueda de criterios comunes para tomar decisiones dio origen a una serie de

prácticas de deliberación, contraste de alternativas, búsqueda de consensos y adopción de mecanismos para decidir colectivamente. A todas esas prácticas aludía inicialmente el término *politiké*, es decir, el arte de la política.

- b. Lean el siguiente texto y respondan: ¿Qué relación establece Aristóteles entre el lenguaje y la política? ¿Qué piensan de esta relación? Mencionen un ejemplo de acción política en la actualidad que ilustre la vinculación entre lenguaje y política.

El filósofo griego Aristóteles (que vivió entre los años 384 y 322 antes de Cristo) fue uno de los primeros pensadores que se ocupó de reflexionar sobre la política. Para este filósofo, el carácter político del ser humano se fundamenta en su capacidad de lenguaje. La sociedad es una gran red de discursos, de memoria compartida, de leyes y costumbres que nos moldean y a la que nosotros/as vamos dando forma. Y esa red de relaciones sociales está hecha de lenguaje. Solo a través del lenguaje podemos diferenciar lo bueno de lo malo, lo permitido de lo prohibido. Solo a través del lenguaje podemos deliberar sobre lo justo y establecer leyes que impongan derechos y obligaciones. Y porque podemos hablar y escuchar, porque podemos proponer y argumentar, somos sujetos políticos. Dice Aristóteles: “el hombre es entre los animales el único que tiene palabra. (...) La palabra está para hacer patente lo provechoso y lo nocivo, lo mismo que lo justo y lo injusto; y lo propio del hombre con respecto a los demás animales es que él solo tiene la percepción de lo bueno y de lo malo, de lo justo, de lo injusto de otras cualidades semejantes, y la participación común en estas percepciones es lo que constituye la familia y la ciudad” (Aristóteles, *Política*, pág. 24).

- c. A partir de la lectura del siguiente fragmento, escriban un texto en el que establezcan relaciones entre *política*, *conflicto*, *poder*, *violencia*, *libertad* y *Estado*.

¿Qué es la política? Es la gestión pacífica de los conflictos, de las alianzas y de las relaciones de fuerza, no solamente entre individuos (como puede verse en la familia o en un grupo cualquiera), sino a escala de toda una sociedad. Es, pues, el arte de vivir juntos, en un mismo Estado o en una misma ciudad (...) con gentes que uno no ha elegido, por las que no se siente nada en particular y que, en muchos sentidos, son nuestros rivales, tanto o más que nuestros aliados. Esto supone un poder común, y una lucha por el poder. Supone un gobierno, y unos cambios de gobierno. Supone enfrentamientos, pero regulados, y compromisos, pero provisionales, y supone un acuerdo sobre la forma de zanjar los desacuerdos. De otra forma no habría sino violencia, y esto es lo que la política, para poder existir, debe empezar por impedir. La política comienza donde cesa la

guerra. (...) Sabemos perfectamente que es necesario un poder, o varios, y que hay que guardarle obediencia. Pero no cualquier poder, no a cualquier precio. Queremos obedecer libremente; queremos que el poder al que nos sometamos, lejos de abolir el nuestro, lo refuerce o lo garantice. Esto jamás se logrará totalmente. Pero jamás renunciamos totalmente a lograrlo. Por eso hacemos política. Por eso seguiremos haciéndola. Para ser más libres. Para ser más felices. Para ser más fuertes. (...) La política presupone el desacuerdo, el conflicto, la contradicción. Cuando todos están de acuerdo (por ejemplo, para decir que la salud es mejor que la enfermedad), no hay política. Pero cuando cada cual vive aislado o solo se ocupa de sus pequeños asuntos, tampoco la hay. La política nos une oponiéndonos: inos opone de la mejor forma de unirnos! (...) ¿Qué es la política? Es la vida en común y conflictiva, bajo el dominio del Estado y por su control: es el arte de tomar el poder, de conservarlo, de utilizarlo. Pero es también al arte de compartirlo; porque, en verdad, no hay otra forma de tomarlo.

Comte-Sponville, André (2002). *Invitación a la filosofía*. Barcelona: Paidós. págs. 32-34.

Actividad 2: Pensar los tiempos en la historia argentina

Las líneas de tiempo representan un determinado período de una forma sencilla y entendible. Así, facilitan la comprensión de los tiempos históricos, porque permiten establecer las relaciones entre hechos, datos o procesos desde un punto cuantitativo y cualitativo. En este caso, vamos a utilizar una línea de tiempo que plasme los hechos principales de la historia argentina desde 1930 hasta 1999. De este modo se logrará:

- ubicar acontecimientos destacados de forma clara,
 - entender la sucesión, las etapas y el orden cronológico de distintos acontecimientos,
 - conocer la duración de acontecimientos y procesos,
 - relacionar la simultaneidad y la conexión de algunos acontecimientos y procesos,
 - visualizar rupturas, continuidades, impases y permanencias en la historia.
- a. Analicen la siguiente línea de tiempo, realizada en una escala anual, donde aparecen los gobiernos del período que se extiende desde el golpe de Estado realizado por Uriburu al presidente Hipólito Yrigoyen hasta el final de la segunda presidencia de Carlos Saúl Menem. Luego, contesten estas preguntas.
- En la línea de tiempo aparecen los gobiernos democráticos y los *de facto*, o sea los gobiernos no democráticos o no elegidos por el pueblo. ¿Cómo se distinguen unos de otros en la línea de tiempo? ¿Cuántos golpes de Estado tuvo la Argentina en el siglo XX y cuántos gobiernos *de facto*?
 - ¿Qué acontecimientos internacionales aparecen en la línea de tiempo? ¿Cuáles conocían y cuáles no?

- Si tuvieran que determinar cuál es el eje principal —político, social, económico, entre otros— con el que fue realizada la línea de tiempo, ¿cuál elegirían? ¿Por qué?
- La Plaza de Mayo aparece en diferentes momentos de la historia del siglo XX. ¿Conocían alguna de estas fotografías? ¿Cuál les parece más representativa?





1974-1976

Presidencia de Estela Martínez de Perón

1976-1983

Golpe de Estado a Estela Martínez de Perón por el autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional* (gobierno de facto de cuatro Juntas militares)



1982

Guerra de Malvinas.

1983-1989

Vuelta a la democracia. Presidencia de Raúl Alfonsín.



1989-1999

Carlos Menem

1975-1979

Genocidio Camboyano. El régimen de los Jemeres Rojos gobernó y aterró a la población imponiendo un modelo socialista agrario basado en ideales maoístas. Un cuarto de la población fue asesinada por el régimen, fueron prohibidos los mercados y vivir en la ciudad, y abolida la moneda.

1989

9/11/1989. Caída del muro de Berlín. Fin de la Guerra Fría.



1994

Genocidio en Ruanda

Módulo de desarrollo

Eje 1. Poder, mercado y sociedad

Orientaciones para docentes

Este eje centra su mirada en las mutaciones económicas y sociales que la Argentina tuvo en una parte importante del siglo XX. Especialmente se analizará el período que abarca desde el impacto de la crisis económica internacional de 1929 hasta la crisis del petróleo de 1973. Estos diferentes cambios económicos que se darán durante medio siglo serán acompañados de diversas formas por el Estado argentino.

Para comprender este período vamos a focalizar en tres preguntas centrales para cada momento histórico: ¿Qué está sucediendo con la economía? ¿Cómo influyen los cambios económicos en la sociedad? ¿Qué medidas toma el Estado para acompañar los cambios o para producirlos? Volver sobre estas preguntas permitirá ayudar a que los y las estudiantes describan las principales características de cada uno de los períodos analizados.

Volver continuamente a la línea de tiempo al realizar las actividades de este eje es esencial para que se comprenda la historia argentina del siglo XX, sus rupturas democráticas, periodos de gobiernos *de facto*, cambios de gobierno, movilizaciones, entre muchos otros acontecimientos. Ante esto, los y las estudiantes deben mirar la línea de tiempo para ir armando el proceso de cambios, impases y rupturas de los diferentes modelos económicos, sociales y de Estado.

Desde la filosofía, se invita a los/as estudiantes a reflexionar sobre el poder como un modo de relación que se da en los distintos ámbitos de nuestras vidas (la familia, la escuela, el club, las amistades, la participación política, las instituciones del Estado). Lo recomendable es ayudar a ampliar la mirada sobre el poder, no restringirlo a los poderes del Estado o al poder que ejercen las autoridades, y vincularlo con las relaciones humanas desde una perspectiva de género.

En la [“Sección 1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de poder?”](#), se analiza el concepto de *poder* desde las posiciones filosóficas de Hannah Arendt y Michel Foucault. Se sugiere que las actividades propuestas (y otras que puedan ampliar este análisis) tengan como fin que los/as estudiantes:

- se aproximen a una definición compleja de *poder*,
- puedan describir relaciones de poder desde una perspectiva de género (por ejemplo, identificando micromachismos),
- identifiquen modos de ejercicio de poder en la vida cotidiana y en la vida política, reconociendo actores, sectores e intereses,
- reconozcan la construcción de poder a partir de la elaboración e implementación de proyectos colectivos.

En la [“Sección 2. Cambios en la economía y su impacto en la población”](#), se aborda el modelo agroexportador que entró en crisis y las diferencias con el nuevo modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Para dimensionar el impacto de esta nueva economía en la vida familiar, hay fuentes que analizan el salario de un/a obrero/a y las necesidades del grupo familiar en estas épocas. Es preciso detenerse en esas fuentes para que los/as estudiantes puedan comprender qué estaba sucediendo con las clases trabajadoras. También se sugiere centrar la mirada en la fotografía que se presenta, describirla y problematizarla a través de preguntas que permitan saber qué ocurría: ¿cómo impactaba en las vidas de las personas lo que sucedía? ¿Por qué no aparecen mujeres? ¿Qué nos dice eso del lugar en donde estaba sucediendo esa olla popular?

En la [“Sección 3. Los/as trabajadores/as y el peronismo”](#) se tratan las conquistas obreras logradas por las clases trabajadoras durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón y sobre los nuevos derechos adquiridos por otros sectores de la población. Es importante pensar estas conquistas en comparación con el período inmediatamente anterior.

El petróleo es central en la economía mundial, así, en la [“Sección 4. Desarrollismo y crisis”](#) se trabaja un video que permite entender su importancia y qué fue la crisis del petróleo de 1973, que da comienzo a un nuevo modelo económico mundial. También se incluye en esta sección el análisis de la “Carta abierta”, para la cual se sugiere reponer con los/as estudiantes quién fue Rodolfo Walsh, su posicionamiento en el periodismo de investigación, que le permitió estar al tanto de todo aquello que estaba sucediendo en la dictadura a pesar del control de la prensa, y finalmente su muerte en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA). También este tema puede ser retomado al trabajar el eje 2.

Por último, la actividad de integración permite que los/as estudiantes armen un proceso económico a partir de la historia de una automotriz y los cambios y adaptaciones que sufrió, acompañando los cambios de modelos: agroexportador, industrialización con sustitución de importaciones, desarrollismo y neoliberalismo.

Se abordan los siguientes contenidos por espacio curricular:

<p>Historia</p>	<p>La restauración conservadora en la Argentina en un mundo en crisis La restauración conservadora en la Argentina (1930-1943). Proscripción del radicalismo y el ejército en la política. El fraude electoral. La presidencia de Agustín P. Justo. Reacciones frente a la crisis mundial: el Estado interventor y sus nuevas funciones sociales y económicas en la Argentina y en el continente americano. La industrialización en la Argentina: la sustitución de importaciones. Migraciones internas y crecimiento de la urbanización. La organización del movimiento obrero, 1930-1943.</p> <p>La experiencia peronista del estado de bienestar en el contexto de la Guerra Fría El estado de bienestar y sus nuevas funciones sociales y económicas. Las presidencias de Perón (1946-1955).</p> <p>Las relaciones entre el Estado, los trabajadores y los empresarios. Industrialización, mercado interno y cambio social. La democratización del bienestar: salarios, consumo, ocio y vivienda. El golpe de 1955.</p> <p>Inestabilidad política, violencia y autoritarismo en la Argentina en el contexto mundial y latinoamericano La presidencia de Frondizi: integración y desarrollo. Golpe de Estado de 1962.</p> <p>El fin del estado de bienestar: la crisis del petróleo, nuevas ideas económicas y el desempleo. Dictaduras en América del Sur: Argentina.</p>
<p>Filosofía</p>	<p>Organización política y sociedad Complejidad de las sociedades contemporáneas. Teorías del Estado y la Justicia. Ciudadanía y comunidad política.</p>

Sección 1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de *poder*?

¿Qué es el poder? Esta pregunta no puede ser respondida de un solo modo. No existe una única definición de *poder*. Hay distintos tipos de poder, diferentes contextos en los que el poder se despliega, y diferentes perspectivas para interpretarlo. Por eso, más que una respuesta a la pregunta sobre qué es el poder, es posible ofrecer aproximaciones y reflexiones sobre los modos en los que el poder puede ser entendido.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: ¿Qué se entiende por *poder*?

- Luego de leer la siguiente introducción, expliquen y describan una situación que avale el enunciado: “El poder no se tiene, sino que se ejerce”.

Suele haber consenso en considerar que el poder tiene un **carácter relacional** pues vincula a personas o grupos en una relación de mando y obediencia. Lo esencial de este fenómeno es la **bilateralidad**, ya que mando y obediencia se suponen recíprocamente (no hay mando sin obediencia ni obediencia sin mando). La relación de poder contiene siempre, en dosis variables, **coerción** por parte de quienes mandan y **consentimiento** por parte de quienes obedecen. Quien obedece tiene el comportamiento deseado por quien ordena. Ese comportamiento puede estar basado en el miedo a la fuerza o en el deseo de evitar un mal mayor, pero no es un comportamiento absolutamente obligado, que solo se explique por la fuerza que se ejerce sobre él, sino que está dotado aunque sea de un mínimo de voluntariedad. Es decir, quien obedece podría no hacerlo, podría negarse y resistir.

Decir que el poder es un tipo de relación que se da entre personas o grupos es negar que el poder sea una cosa. El poder no se **tiene** (como se tiene dinero u objetos materiales) sino que se **ejerce**.

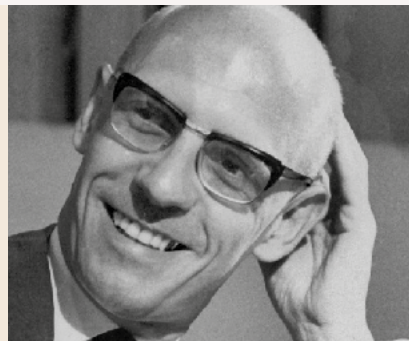
Según el sociólogo francés Maurice Duverger, toda sociedad de seres humanos con voluntad de sobrevivir como grupo institucionaliza alguna forma de poder. Es decir, en todo grupo organizado surge la distinción entre gobernantes y gobernados/as. Esto se da tanto en una sociedad de muchos/as integrantes (por ejemplo, un pueblo o una comunidad), como en un grupo reducido (por ejemplo, un equipo deportivo o un pequeño sindicato).

Algunas de las preguntas que se formulan quienes reflexionan sobre el poder son, entre otras: ¿En qué consiste el poder? ¿Por qué manda quien manda? ¿Por qué obedece quien obedece? ¿Cuáles son los motivos o las razones del poder? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Qué relación existe entre el poder y la fuerza o entre el poder y la violencia?

- b. A continuación, se presentan dos teorías sobre el poder: una que lo entiende como red (representada por Foucault) y otra que lo piensa como concertación (Arendt). Lean los textos e identifiquen los rasgos particulares de cada teoría. Analicen cómo estos/as pensadores/as abordan algunas de las preguntas anteriormente planteadas.

El poder como red: Michel Foucault

Como ya se ha afirmado, el poder no es un objeto que se posee, sino un tipo de relación que se da entre las personas y los grupos humanos. Esta concepción del poder ha sido defendida y desarrollada por el filósofo francés Michel Foucault (1926-1984). Para Foucault, el poder es una peculiar relación entre los seres humanos (entre individuos, grupos, clases sociales o naciones). En esta relación, cada polo ocupa una posición desigual y asimétrica: unos dominan y otros se subordinan. En las relaciones de poder, el poder de unos es el no poder de otros. Y lo que se impone no es solo una voluntad sobre otra, sino también creencias, intereses y valores.



Michel Foucault.

Foucault indaga qué es el poder y lo analiza en todas sus esferas y ámbitos. Para este filósofo, las relaciones de poder no se dan en una esfera exclusiva de la realidad humana (por ejemplo, en la esfera económica o en la política).

En general, quienes han pensado acerca del poder han analizado lo que sucede en el ámbito político, en los distintos estratos de un gobierno, o en la estructura de un Estado. O se han interesado en indagar cómo los intereses económicos de las grandes empresas obligan a los Estados a tomar determinadas medidas.

Si bien esas esferas de poder son innegables, para Foucault no son exclusivas. El poder no se localiza, ni se centraliza en un punto, sino que se disemina por todo el tejido social. El poder opera y se despliega en las familias, en las escuelas, en las cárceles, en los hospitales, en las fábricas, en los cuarteles, en los clubes. El poder político, por importante que sea, es solo una forma del poder.

Entre las características que Foucault adjudica al poder, están las siguientes.

- El poder es algo que circula por toda la sociedad, atraviesa todas las relaciones y nunca está quieto.
- El poder no puede ser localizado en un solo lugar, ni está en manos de algunas personas identificables. En cada ámbito de la vida social, cada hombre y cada mujer son sujetos de poder y lo hacen circular.

- El poder no solo prohíbe, sino que también produce. Si el poder solo fuera una serie de prohibiciones y sanciones, no generaría obediencia. El poder es una red productiva que atraviesa la sociedad, produce cosas, induce placer, ofrece protección, crea discursos y saberes.

El análisis del poder debe centrarse, desde esta perspectiva, en la multitud de actos que los individuos y grupos realizan cotidianamente. Así, podrá observarse que todos/as los/as integrantes de la sociedad actúan a veces como víctimas y otras veces como victimarios/as del poder. Es decir, todos/as participan del poder y, a la vez, están sometidos/as a él.

Este modo de ver el poder supone un análisis ascendente. Es decir, en lugar de mirar solamente lo que hacen los gobiernos o las instituciones visiblemente poderosas para, luego, analizar cómo esos gobiernos e instituciones influyen en la sociedad, lo que hay que analizar son los mecanismos mínimos de la sociedad, para ver luego cómo estos mecanismos se extienden a mecanismos más generales y a formas de dominación global.

Algunas citas textuales:

“Solo existe el poder que ejercen unos sobre otros. El poder solo existe en acto. (...) Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. (...) El poder siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones”.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.

“El poder no es una institución y no es una estructura, no sería una cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad determinada”.

Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI, pág. 123.

“Una sociedad no es un cuerpo unitario en el que se ejerza un poder y solamente uno, sino que en realidad es una yuxtaposición, un enlace, una coordinación y también una jerarquía de diferentes poderes, que sin embargo persisten en su especificidad”.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III*. Barcelona: Paidós, pág. 239.

El poder como concertación: Hannah Arendt

En todas las reflexiones que se han hecho sobre el poder, se lo ha ligado a la cuestión del mando y la obediencia. El poder es entendido como sometimiento y subordinación, como la subordinación de unos seres humanos a otros seres humanos. Para el logro del poder así entendido, el uso de la fuerza (o la amenaza de su uso) aparece como un medio privilegiado y fundamental.



Hannah Arendt.

La filósofa alemana Hannah Arendt (1906-1975) discute y problematiza estas relaciones entre poder y obediencia, y entre poder y fuerza (o violencia).

Según Arendt, hay suficientes ejemplos históricos de regímenes políticos (republicanos, democráticos) en los que se sustituye la dominación de unas personas sobre otras por la voluntad del pueblo que se hace cargo de los asuntos públicos. Lo que genera poder no es la violencia sino el consentimiento mutuo. El poder es ese consentimiento, es esa capacidad de ponerse de acuerdo en una relación entre iguales (no entre dominadores/as y dominados/as). El poder es el poder de las convicciones comunes.

El poder es, desde esta concepción, la capacidad para ponerse de acuerdo sin coerción ni violencia. Es la capacidad de actuar concertadamente, de realizar acciones en común. Por eso, el poder no es propiedad de un individuo sino de un grupo y sigue existiendo mientras el grupo se mantenga unido. El grupo (el pueblo, la comunidad) es el que origina el poder. El poder surge entre las personas cuando actúan juntas y desaparece cuando el grupo se dispersa.

La violencia no tiene nada que ver con el poder. Poder y violencia se contraponen. El poder nunca brota de la violencia. Por el contrario, la violencia es la muestra elocuente de la falta o la ausencia de poder. La violencia puede matar el poder, pero nunca hacerlo surgir. La violencia aparece donde el poder está en peligro.

Esto es así porque el poder se funda en la voluntad común, en la concertación con los/as demás y en la acción colectiva que surge del acuerdo. En cambio, la violencia es el instrumento para imponer decisiones a otros/as, para dominarlos/as. La violencia es jerárquica y no se apoya en el consenso. El poder es igualitario y se apoya en el mutuo entendimiento logrado en libertad. Y la autoridad que está en el poder, en realidad tiene el poder de cierto número de personas para actuar en su nombre.

Arendt habla del poder democrático, en el que es el pueblo el que manda a quienes gobiernan y todas las instituciones políticas que representan manifestaciones y materializaciones de poder se petrifican y decaen tan pronto como el poder del pueblo deja de apoyarlas. Mientras que el poder democrático es la más poderosa y menos violenta forma de gobierno, la tiranía es la más violenta y menos poderosa forma de gobierno.

Algunas citas textuales:

“El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras el grupo se mantenga unido. Cuando decimos de alguien que está «en el poder» nos referimos realmente a que tiene un poder de cierto número de personas para actuar en su nombre. En el momento en que el grupo, del que el poder se ha originado, desaparece, «su poder» también desaparece”.

Arendt, H. (1999). *Crisis de la república*. Madrid: Taurus, pág. 27.

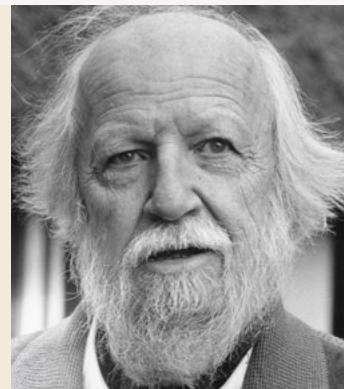
“La creencia popular de un «hombre fuerte» que, aislado y en contra de los demás, debe su fuerza al hecho de estar solo es pura superstición, basada en la ilusión de que podemos «hacer» algo en la esfera de los asuntos humanos —por ejemplo, «hacer» instituciones o leyes de la misma forma que hacemos mesas o sillas— (...) con la utópica esperanza de que cabe tratar a los hombres como se trata a otro «material». (...) La historia está llena de ejemplos de la impotencia del hombre fuerte y superior que no sabe cómo conseguir la ayuda, la coacción de sus semejantes. (...) En el caso del gobernante con éxito, puede reclamar para sí lo que realmente es el logro de muchos. (...) Mediante esta reclamación, el gobernante monopoliza la fuerza de aquellos sin cuya ayuda no hubiera podido realizar nada. De este modo surge la ilusión de fuerza extraordinaria y la falacia del hombre fuerte que es poderoso porque está solo. (...) Hacer y sufrir son como las dos caras de la misma moneda, y la historia que un actor comienza está formada de sus consecuentes hechos y sufrimientos. Dichas consecuencias son ilimitadas debido a que la acción (...) se inserta en un medio donde toda reacción se convierte en una reacción en cadena y donde todo proceso es causa de nuevos procesos. Puesto que la acción actúa sobre seres que son capaces de sus propias acciones, la reacción, aparte de ser una respuesta, siempre es una nueva acción que toma su propia resolución y afecta a los demás. (...) Si bien la violencia puede destruir al poder, nunca puede convertirse en su sustituto. De ahí resulta la no infrecuente combinación política de fuerza y carencia de poder, impotente despliegue de fuerzas que se consumen a sí mismas”.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, págs. 211-215.

Actividad 2: *El señor de las moscas*

a. Lean la siguiente presentación.

El escritor británico William Golding (1911-1993), premio Nobel de Literatura, escribió una novela titulada *El señor de las moscas*. Esta novela ha tenido ya tres versiones cinematográficas y narra la historia de unos chicos varones (de entre 6 y 12 años) pertenecientes a una escuela que, debido a la caída del avión en el que viajaban, se encuentran solos en una isla desierta. Ningún adulto sobrevive al accidente.



William Golding.

Tras el impacto inicial, al descubrir que no existen adultos alrededor, los niños se organizan para facilitar su supervivencia en la isla, mientras esperan que los rescaten. Para esta organización, los chicos consideran que es necesario tener un jefe y distribuir roles entre los de más edad.

Realizan una votación y es elegido Ralph. Ralph intenta organizar al grupo con una serie de normas: todas las decisiones se tomarán en asamblea, todos podrán tener voz y voto. En la distribución de roles, otro personaje, llamado Jack, queda a cargo de los cazadores, cuya función es la de proveer alimento al grupo. Los cazadores construyen armas afilando fuertes ramas (pueden afilar los palos porque Jack lleva consigo una navaja). Los objetivos que se proponen en la primera asamblea, dirigida por Ralph, son los siguientes: conseguir alimentos, construir refugios, protegerse de las inclemencias del tiempo y de los posibles peligros de la naturaleza (por ejemplo, el ataque de animales), y mantener encendido un fuego que sirva de señal para los aviones y barcos que pudieran pasar cerca de allí, con el fin de ser rescatados.

En la isla hay abundante fruta y solo se encuentran animales inofensivos (fundamentalmente, pequeños cerdos). El fuego es encendido con la luz del sol proyectada a través de los anteojos de un fiel compañero de Ralph apodado Piggy (un niño muy inteligente, que siempre es objeto de burlas por ser gordito y miope).

Todo parece ir bien. Los cazadores traen alimentos y se divierten con la tarea de matar cerdos. El fuego se mantiene encendido. Los chicos tienen momentos de esparcimiento en la playa y se muestran esperanzados de que, en poco tiempo, serán rescatados.

Pero los conflictos no tardan en llegar. El grupo dedicado a mantener encendido el fuego se distrae con la caza de los cerdos. El fuego se apaga y, justo en

ese momento, pasa un avión volando por encima de la isla. Ralph se desespera al ver que han perdido una invaluable oportunidad de ser vistos y se enoja con Jack, quien parece demasiado dedicado a la tarea de matar animales.

Sin embargo, aún no parece amenazada la supervivencia del grupo y su organización. La amenaza surge cuando algunos niños pequeños dicen haber visto un monstruo del mar. Algunos no creen que puedan existir monstruos, pero otros comienzan a convencerse de esa posibilidad. Jack, que parece haber quedado resentido por no haber sido elegido jefe en la votación inicial, es quien más insiste con el peligro que significa esa bestia marítima. Y argumenta que solo los cazadores conducidos por él pueden ofrecer protección a todo el grupo. Se enoja con Ralph por su apego a las reglas. ¿Para qué tantas reglas y asambleas? El peligro acecha, hay que actuar. Decide irse del grupo e invita a todos los que quieran seguirlo. De a poco, Jack va consiguiendo que los demás niños se incorporen a su nuevo grupo. En él, la organización es totalmente diferente: Jack es quien da las órdenes, nada se discute, hay castigos corporales para quienes desobedezcan. A cambio, todos se sienten protegidos, hay abundante comida y todos participan de fiestas decididas por el jefe. Permanentemente, Jack insiste con la presencia amenazante del monstruo y con la necesidad que todos tienen de la protección que él ofrece.

Pasan los días, y Ralph junto con Piggy y otro chico llamado Simon, se quedan solos sin participar del grupo armado por Jack.

Simon es quien descubre qué había sido en realidad lo que atemorizaba a los niños pequeños que hablaban del monstruo. Era un paracaídas llevado por un paracaidista muerto (seguramente en el accidente del avión) que se inflaba por la acción del viento. Cuando va a dar la noticia al grupo de Jack, los cazadores armados lo confunden en la noche con un cerdo y lo asesinan.

Ralph y Piggy quedan solos y aislados del resto. En una ocasión, como Jack necesita encender fuego, manda a sus cazadores a robar los anteojos de Piggy. Ralph y Piggy se dirigen al sector del grupo comandado por Jack y exigen la devolución de los anteojos. En medio de la discusión, un chico llamado Roger, que siempre está al lado de su jefe, tira una gran piedra que cae sobre Piggy y lo mata.

Ralph huye y es perseguido por los seguidores de Jack, con la intención de darle muerte. El fuego iniciado por el grupo de Jack va incendiando la isla. Justo cuando están por dar alcance a Ralph, aparecen unos marinos que vienen a rescatarlos. Uno de los marinos pregunta a esos extraños niños: “¿Quién de ustedes es el jefe?”. Y Ralph responde: “Yo soy el jefe”.

- b. Analicen el relato anterior y respondan a las siguientes preguntas, recuperando argumentos y definiciones de Foucault y de Arendt respecto del poder.
- ¿Era necesario que en el grupo de niños se diera una organización y eligiera un jefe? ¿Por qué?
 - Estos niños pertenecían a una misma escuela. ¿Influye esa experiencia pasada en el modo en que se organizan en la isla? ¿Por qué?
 - ¿Era necesario que el jefe fuera elegido entre los niños de más edad? ¿Por qué? Una vez elegido Ralph, ¿puede decirse que solo Ralph dispone de poder? ¿Por qué?
 - ¿En qué consiste el poder de Ralph?
 - ¿Jack tiene razón cuando decide irse del grupo? ¿Por qué la mayoría de los niños se va con Jack y se queda con él hasta el final del relato? Jack muestra su fuerza y su capacidad para usar la violencia, pero ¿tiene poder? ¿Por qué? Si tiene poder, ¿en qué consiste?
 - ¿Ralph sigue teniendo poder aunque solo unos pocos lo sigan? ¿Qué puede querer decir Ralph cuando, al final de la historia, se presenta a los marinos diciendo: “Yo soy el jefe”? ¿Cómo justificar esa afirmación?

Sección 2. Cambios en la economía y su impacto en la población

Hasta 1930 la economía argentina estaba basada en el modelo agroexportador. Las grandes extensiones de tierra y las inversiones extranjeras permitieron una amplia producción de carnes y cereales, además de la infraestructura necesaria para poder exportar. Los ingresos de moneda extranjera posibilitaron las importaciones de productos manufacturados y de toda la tecnología necesaria. Numerosos talleres dedicados a actividades artesanales y pequeñas industrias abastecieron el mercado interno en crecimiento del país. La crisis económica mundial, conocida como la crisis del 29, impactó fuertemente, y dio paso a la industrialización por sustitución de importaciones (ISI).



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Industrialización por sustitución de importaciones

- a. Para comprender la industrialización por sustitución de importaciones (ISI), analicen las siguientes fuentes y respondan las preguntas.
- ¿Por qué el *crack* de la Bolsa de Nueva York afectó a la economía mundial? ¿Qué impacto tuvo en la Argentina esta recesión mundial?
 - ¿Qué nueva dinámica económica surgió a partir de la crisis? ¿Cuál fue el lugar

de la industria? ¿Qué rubros tuvieron mayor protagonismo según los años? ¿Cómo se ve en el **Cuadro 1** el avance de la industrialización por sustitución de importaciones?

- A partir del análisis desarrollado en los puntos anteriores, ¿cómo explicarían el concepto *industrialización por sustitución de importaciones*?

El *crack* de la Bolsa de Nueva York anunció el inicio de la depresión estadounidense y la transmisión de sus efectos a la economía mundial. Debilitadas por los desequilibrios que arrastraban de la posguerra, las economías europeas no pudieron soportar las fuerzas recesivas. La caída de precios internacionales, la reducción del comercio internacional y el derrumbe del nivel de actividad económica ampliaron la recesión. El orden económico mundial desapareció; en su lugar, se erigieron las barreras proteccionistas, las trabas al libre movimiento de capitales y a la mano de obra, los controles de cambio y las devaluaciones de moneda.

En una economía como la Argentina en ese momento, abierta al comercio mundial y dependiente en gran medida del flujo de capitales extranjeros, los efectos de la crisis se hicieron sentir con inusual crudeza (...). La Argentina continuó exportando carnes y cereales, pero a precios menores. La reducción del ingreso originado por las exportaciones tuvo severos efectos sobre la actividad interna; la crisis se transmitió al campo, el comercio y la actividad industrial.

Belini, C. y Korol, J. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI. págs. 67-68.

En la década de 1930, el sector industrial se convirtió en el motor de la economía argentina, papel que continuaría desempeñando durante los cuarenta años siguientes. (...) [Entre 1930 y 1935] el crecimiento industrial fue liderado por la rama textil, la industria petrolera y sus derivados y la producción de metales. En cambio, la rama de alimentos y bebidas —que incluía también las industrias de exportación, como los frigoríficos y los molinos harineros— se desplegó a un ritmo menor al del conjunto del sector manufacturero.

Pero el desarrollo industrial no se detuvo ahí: solo entre 1935 y 1939, el número de fábricas creció un 25%; el personal, un 35% (alcanzó a 710.000 personas), y el valor de la producción ascendió casi un 50%. Para entonces, la industria local abastecía la totalidad del consumo nacional del cemento, aceites comestibles, calzados de cuero, neumáticos y productos cosméticos, entre otros artículos, y un porcentaje considerable de tejidos de lanas, rayón y algodón (aunque todavía se importaba más de la mitad de los hila-

dos de algodón), medicamentos, cocinas, calentadores y artículos de acero. Las fábricas comenzaban a producir heladeras (un bien de lujo entonces), motores eléctricos, radios, maquinarias agrícolas y algunos equipos sencillos para la industria.

Belini, C. y Korol, J. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI. págs. 94-96.

Cuadro 1. Evolución de la industria textil primaria. Número de fábricas, personal y valor de la producción, 1935-1941

Años	Fábricas	Personal			Producción (en millones de m\$n)
		Obreros	Empleados	Total	
1935	564	44.975	1.952	46.927	202,1
1937	764	56.328	2.939	59.267	273,6
1938	759	54.885	3.329	58.214	248,6
1939	753	59.608	3.446	63.054	285,8
1941	857	69.117	4.194	73.311	391,6

Belini, C. (2020). [La primera recesión. La crisis textil de 1938 y la política económica argentina a comienzos de los años cuarenta](#). *Revista de historia americana y argentina*, 55(1).

b. Lógicamente la sociedad se verá muy afectada por la crisis económica, primero, y por la demanda del trabajo en las fábricas, después. Esto cambiará especialmente la distribución de la población en nuestro país y la fisonomía del espacio urbano. Miren la fotografía, analicen las fuentes y luego respondan estas preguntas.

- ¿Cuánto ganaba un/a asalariado/a y cuánto necesitaba para vivir con su familia? ¿Cómo relacionan esto con la fotografía?
- Describan lo que ven en la fotografía y expliquen por qué se da esa situación.
- ¿Cómo impactaron en la ciudad la migración y la industrialización? ¿Por qué?



Una “olla popular” en Buenos Aires (1933).

Se calculaba que [en 1932] un jefe de familia con tres hijos ganaba \$130 moneda nacional, cuando sus necesidades mínimas requerían de \$165 a \$170. (...) Proliferaban los cirujas o “crotos” como se llamaba a los desocupados, quienes hacían largas colas frente a las ollas populares tratando de tomar un caldo caliente.

Ferraresi, A. y Galasso, N. (2018). *Historia de los trabajadores argentinos (1857-2018)*. Buenos Aires: Colihue, pág 71.

En efecto, la aceleración del proceso de industrialización a partir de la crisis de 1929, y más específicamente de 1935, requería abundante mano de obra, que se nutrió de miles de migrantes que se trasladaban desde diversos lugares del interior del país hacia los centros urbanos, especialmente Buenos Aires y en menor medida Rosario, Córdoba y Santa Fe. El desarrollo del cultivo del algodón en la provincia del Chaco convirtió a esta también en importante receptora de migrantes internos. El éxodo desde las provincias adquirió connotaciones inusitadas y es un proceso comparable al producido por la inmigración extranjera a comienzos del siglo. Como consecuencia, se asentaron la urbanización de la población argentina y el crecimiento del gran Buenos Aires, que representaba el 26,7 por ciento de la población, alcanzó un índice mayor que el de 1914. (...) Agotada la capacidad de crecimiento poblacional del centro y sus alrededores, Buenos Aires creció y se expandió hacia la periferia, impulsando el desarrollo de un cinturón de barrios de un lado y otro de la avenida General Paz (...). Signo de los nuevos tiempos, de la crisis y del flujo de inmigrantes internos, en 1932 se levantó en Puerto Nuevo la Villa Esperanza, tal vez la primera villa de emergencia, cuya precariedad se entroncaba con la del barrio de Las Ranas.

Lobato, M. y Suriano, J. (2006). *Nueva historia argentina. Atlas históricos*. Buenos Aires: Sudamericana, págs. 370 y 372.

Sección 3. Los/as trabajadores/as y el peronismo

La industria nacional había cobrado gran importancia en la década de 1930 y la Segunda Guerra Mundial, ocurrida entre 1939 y 1945, también ayudó a profundizar este modelo, aumentando, cómo analizamos anteriormente, la cantidad de fábricas y de obreros/as. A pesar de que las condiciones de trabajo y de vivienda de los/as obreros/as eran realmente precarias, el Estado no intervenía para realizar ninguna mejora, y en caso de protestas, reprimía fuertemente.

En 1943, se produce el segundo golpe de Estado en nuestro país, realizado en este caso por el GOU (Grupo de Oficiales Unidos). A partir de estos años comenzó el ascenso de la figura de Juan Domingo Perón, que desde la Secretaría de Trabajo se acercó a los/as trabajadores/as e impulsó una amplia serie de beneficios laborales. Algunos problemas internos en el gobierno provocaron el encarcelamiento de Perón, que el 17 de octubre, luego de una gran movilización obrera, fue liberado. En las elecciones de 1946, el Partido Laborista ganó las elecciones, llevando a Juan Domingo Perón a su primera presidencia (1946 a 1952) y luego a una reelección y segunda presidencia (1952 a 1955).



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Leyes y cambios en el trabajo

- a. Los siguientes autores son economistas y analizan algunos cambios que se dieron en la economía durante el peronismo y cómo impactaron en la población a través de políticas públicas concretas del Estado peronista. Lean los textos y resuelvan estas actividades.
- Rapoport señala que la justicia social significaba mucho más que el incremento de salarios, ¿a qué se refiere?
 - ¿Qué cambios cuantitativos se vieron en las jubilaciones?
 - ¿A qué se dedicaba la Fundación Eva Perón y cómo impactó esto en las clases desprotegidas?
 - A partir de la fuente de Bellini y Korol, enumeren todas las medidas económicas que tomó el Estado para manejar la economía nacional.

La política social del peronismo contribuyó decisivamente a su arraigo entre los sectores populares, en general, y la clase obrera, en particular. En su concepción, la justicia social significaba la redistribución del ingreso en favor de los sectores más desposeídos e implicaba mucho más que el incremento de los salarios nominales. Así la derivación de flujos de ingreso en beneficio de dichos sectores también se efectivizó a través de diversos “gastos sociales”: una vasta legislación laboral que incluía indemnizaciones, vacaciones pagas, disposiciones sobre horarios de trabajo, etc. (...).

Una contribución al mejoramiento de la calidad de vida de vastos sectores sociales, que por alcanzar cierta edad dejaban de trabajar, fue la generalización del sistema de jubilación. Las cajas de jubilaciones, que contaban con 300.000 afiliados en 1949, pasaron a cubrir a 3.500.000, cinco años después. Además, en 1948, de acuerdo con la ley 13.478, se estableció un fondo especial para pensionar a toda persona de escasos recursos, mayor de sesenta años, no amparada por ningún sistema de jubilación.

La atención de los sectores socialmente más desprotegidos estuvo, en particular, a cargo de la fundación creada y presidida por Eva Perón en 1948, financiada por el Estado y por donaciones de trabajadores y empresarios, aunque estas últimas no siempre voluntarias, ya que dieron lugar a conflictos con algunas empresas, que llevaron incluso a su cierre.

La asistencia social desarrollada por la Fundación abarcó diversos aspectos. Por un lado, se atendió a las necesidades individuales mediante la distribución, personal o colectiva, de indumentaria, textos escolares y elementos para el hogar. Por otro, se crearon distintas instituciones, como hogares para la atención y orientación de mujeres y niños abandonados.

Rapoport, M. (2005). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Emecé. pág. 327.

La política económica peronista se propuso alentar la expansión del mercado interno, la redistribución del ingreso y el crecimiento industrial. Para alcanzar estas metas Perón instrumentó una serie de reformas institucionales que extendieron de manera notable el papel del estado y, al mismo tiempo, fortalecieron su capacidad de reorientar la composición y la distribución del ingreso.

En marzo de 1946, a pedido del equipo económico (...) se había dispuesto la nacionalización del Banco Central y de los depósitos en manos de instituciones crediticias privadas. (...) Además la reforma puso bajo la dirección del Banco Central a los bancos. (...) En conjunto, la reforma de 1946 brindó al gobierno mayor autonomía en el manejo de la política monetaria y crediticia, las que se convertirían en un instrumento clave a la hora de promover el crecimiento y la diversidad productiva.

La reforma bancaria incluyó la creación del Instituto Argentino de Promoción del Intercambio (IAPI), que (...) monopolizaría el comercio de exportación de cereales y, en menor medida, el de productos pecuarios. A estas funciones se les sumarían otras, como el control de las importaciones de materias primas y de equipo para el agro y la industria. Por último, el IAPI

también desempeñaría un papel relevante en el financiamiento de los convenios comerciales con Europa y América Latina.

El control oficial sobre la política monetaria y crediticia y las ganancias obtenidas en los años iniciales gracias a la nacionalización del comercio exterior permitieron al gobierno de Perón contar con nuevos instrumentos para estimular la actividad económica, el pleno empleo y el aumento del gasto público.

Bellini, C. y Korol, J. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI. pág. 115.

- b.** Otra de las líneas de derechos que el Estado peronista movilizó fue para las mujeres y los/as niños/as. Lean las siguientes fuentes y contesten estas preguntas.
- ¿De qué fecha es la ley de voto femenino? ¿Quiénes elegían antes a los presidentes, gobernadores y cualquier tipo de puestos políticos?
 - A partir de esta ley de voto, ¿la mujer pasa a tener igualdad con el hombre? ¿En qué frases se puede inferir eso?
 - En el año 1949 se promulga una nueva constitución, en la que aparecen nuevos derechos. La patria potestad es la relación jurídica que vincula a padres y madres e hijos/as y genera derechos y obligaciones que deben cumplir los/as progenitores/as en beneficio de los/as hijos/as. ¿Qué dice sobre esto la constitución del año 49?

PROMÚLGASE LA LEY DEL VOTO FEMENINO

Ley N° 13.010

Buenos Aires, 9 de septiembre de 1947

Artículo 1°. Las mujeres argentinas tendrán los mismos derechos políticos y estarán sujetas a las mismas obligaciones que les acuerdan o imponen las leyes a los varones argentinos. (...)

Artículo 3°. Para la mujer regirá la misma ley electoral que para el hombre, debiéndosele dar su libreta cívica correspondiente como documento de identidad indispensable para todos los actos cívicos y electorales.

Artículo 4°. El Poder Ejecutivo, dentro de los dieciocho meses de la promulgación de la presente ley, procederá a empadronar, confeccionar e imprimir el padrón electoral femenino de la Nación en la misma forma en que se ha hecho el padrón de varones. El Poder Ejecutivo podrá ampliar este plazo en seis meses más.

[Ley N° 13.010.](#)

Constitución de la Nación Argentina de 1949

CAPÍTULO III

Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura

Art. 37.— Decláranse los siguientes derechos especiales:

(...)

II.— DE LA FAMILIA

La familia, como núcleo primario y fundamental de la sociedad, será objeto de preferente protección por parte del Estado, el que reconoce sus derechos en lo que respecta a su constitución, defensa y cumplimiento de sus fines.

1. El Estado protege el matrimonio, garantiza la igualdad jurídica de los cónyuges y la patria potestad.

[Constitución de la Nación Argentina \(1949\).](#)

Sección 4. Desarrollismo y crisis

El golpe de Estado al gobierno de Juan Domingo Perón en 1955 fue seguido por un gobierno *de facto*, primero encabezado por el General Lonardi y luego por el General Aramburu. Recién en 1958, luego de casi tres años, se llamó a elecciones para elegir a un nuevo presidente, pero no se le permitió presentarse al Partido Peronista o Justicialista. A través de un pacto secreto con Perón, el candidato por la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), Arturo Frondizi, llegó a la presidencia.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: El desarrollismo

- a. Arturo Frondizi instauró nuevas medidas económicas, conocidas como *desarrollistas*, tendientes justamente a desarrollar la industria pesada: acero, automotores, petroquímica, entre otras. Para conocer estos cambios y el impacto en la población de este nuevo plan económico, analicen las siguientes fuentes y contesten las preguntas.
- Según el discurso de Frondizi, ¿cuáles son los problemas de la economía argentina?
 - ¿Cuáles eran las bases del programa económico?
 - ¿Qué efectos produjo este plan en la economía? ¿Cómo reaccionaron los/as obreros/as ante esto?
 - Frondizi tuvo coacciones constantes de parte de los militares. Una de las formas que emplearon fueron los planteos militares, es decir, presiones para que el presidente adoptará decisiones que algún sector militar quería. Según la fuente, ¿qué pidieron las fuerzas armadas en uno de los planteos que realizaron? ¿Les parece que Frondizi tenía libertad de gobernar? ¿Por qué? ¿Qué problemas piensan que tienen gobiernos así?
 - ¿Qué recomendación aplicaba el gobierno de Arturo Frondizi?

El principal obstáculo al avance del país es su estrecha dependencia de la importación de combustibles y de acero. Esa dependencia debilita nuestra capacidad de autodeterminación y pone en peligro nuestra soberanía, especialmente en caso de crisis bélica mundial. Actualmente, la Argentina importa alrededor del 65% de los combustibles líquidos que consume. Sobre unos 14 millones de metros cúbicos consumidos en 1957, aproximadamente 10 millones provinieron del exterior. Es el petróleo el que mueve nuestras locomotoras, tractores y camiones, nuestros buques, aviones y equipos militares. Alimenta a nuestras fábricas, da electricidad a nuestras ciudades y “confort” a nuestros hogares. (...) Somos potencialmente uno de los países más ricos de la Tierra y podríamos tener un pueblo con uno de los más altos niveles de vida del mundo. En cambio, vamos empobreciéndonos paulatinamente. La inflación no cede, nuestras máquinas se desgastan y el país está estancado. Cada argentino siente estas consecuencias en su propio hogar, en el creciente costo de la vida, en las dificultades cada vez mayores del transporte y en la imposibilidad de ampliar sus medios de trabajo.

[Discurso del presidente Arturo Frondizi sobre la explotación del petróleo en 1958.](#)

24 de julio de 1958.



La política industrial combinó dos instrumentos básicos: la sanción de la Ley 14780 de inversiones extranjeras, que aseguraba el libre giro de utilidades a las empresas y les confería un estatus similar al de los capitales nacionales, eliminando los controles establecidos por la ley peronista de 1953, y la Ley 14781 de promoción industrial, que otorgó al Poder Ejecutivo amplias facultades para establecer por decreto regímenes especiales de fomento sectorial. (...)

La nueva política fue acompañada de un programa macroeconómico destinado a resolver el déficit externo. En diciembre de 1958, el gobierno firmó con el FMI un crédito stand by por 75 millones de dólares, a cambio del cual se comprometió a aplicar un programa de estabilización que incluía la devaluación monetaria y la instauración del mercado libre de cambios, una política crediticia restrictiva, la supresión del control de precios y la corrección del déficit del estado mediante el incremento de las tarifas de los servicios públicos y de la banca norteamericana, lo que permitió incrementar hasta unos 328 millones de dólares los fondos recibidos.

Los efectos de este plan sobre la economía se hicieron sentir con crudeza: en 1959 el PBI descendió un 6,5% y la inflación minorista alcanzó un récord histórico del 125%. Los salarios reales cayeron y la demanda se redujo de manera drástica. (...) Estallaron varios conflictos sindicales, protagonizados por los gremios bancario, textil y metalúrgico. La alianza con los sindicatos peronistas (...) se quebró como resultado de los efectos recesivos de su programa económico. (...)

En junio de 1959, un planteo de las Fuerzas Armadas había obligado al presidente a remover a su gabinete y a despedir a Frigerio de su cargo de secretario de Relaciones Económicas y Sociales. En una maniobra inesperada, Frondizi había nombrado a Álvaro Alsogaray como ministro de Economía y Trabajo. Alsogaray, el propagandista más destacado del liberalismo económico en la Argentina, permaneció durante veintidós meses en el cargo. Entre 1959 y 1960, el gobierno siguió escrupulosamente las recomendaciones del FMI tendientes a reducir el gasto público y eliminar la intervención del estado en los mercados. También se mantuvieron políticas monetarias y crediticias restrictivas. En septiembre de 1959 y noviembre de 1960, el FMI otorgó dos créditos adicionales de 100 millones de dólares, como muestra de colaboración.

Belini, C. y Korol, J. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI. págs. 164-166.

Actividad 2: La crisis del petróleo

El gobierno de Frondizi, aunque marcó un crecimiento en la economía, no pudo resolver el problema de la inflación. En 1962, debido a diferentes disputas e intervenciones de los militares en su gobierno, Frondizi fue depuesto por un nuevo golpe de Estado. Después del derrocamiento, los militares no asumieron el gobierno y, por la aplicación de la Ley de Acefalía, permitieron que Guido, presidente del Senado, tomara el poder hasta las siguientes elecciones.

- a. Miren nuevamente la línea de tiempo y establezcan qué gobiernos son democráticos y cuáles no en el período que abarca desde 1958 hasta 1973.
- b. La década de 1970 fue un período de cambios profundos en la historia mundial. La crisis del petróleo dio comienzo a una organización económica diferente, que afectó fuertemente a los países dependientes de este recurso. Miren el video [Historia Económica y Social General: La crisis del petróleo](#) y luego resuelvan entre todos/as estas consignas.
 - ¿Qué importancia tiene el petróleo en la economía mundial? ¿Cuáles son sus usos?
 - ¿En qué contexto se desata la crisis del petróleo? ¿Por qué aumenta tanto su precio?
 - Describan el impacto de la crisis del petróleo en el mundo.
 - ¿Qué posiciones toman ante esta situación los Estados Unidos, la Unión Soviética y Europa?

Actividad 3: Las políticas económicas de la dictadura de 1976

- a. A partir del golpe de Estado de 1976, realizado por el autoproclamado *Proceso de Organización Nacional*, en la Argentina se comenzaron a aplicar medidas neoliberales en economía, que impactaron fuertemente en la población. Lean el fragmento de la carta escrita por Rodolfo Walsh y respondan las siguientes preguntas.
 - ¿Qué detalles describió sobre el consumo de la población en el primer año de la dictadura?
 - ¿Cómo impactaron las medidas económicas en la salud de la población?
 - ¿Cuáles son las estadísticas de la economía?

Los resultados de esa política han sido fulminantes. En este primer año de gobierno el consumo de alimentos ha disminuido el 40%, el de ropa más del 50%, el de medicinas ha desaparecido prácticamente en las capas populares. Ya hay zonas del Gran Buenos Aires donde la mortalidad infantil supera el 30%, cifra que nos iguala con Rhodesia, Dahomey o las Guayanas; enfermedades como la

diarrea estival, las parasitosis y hasta la rabia en que las cifras trepan hacia marcas mundiales o las superan. Como si esas fueran metas deseadas y buscadas, han reducido ustedes el presupuesto de la salud pública a menos de un tercio de los gastos militares, suprimiendo hasta los hospitales gratuitos, mientras centenares de médicos, profesionales y técnicos se suman al éxodo provocado por el terror, los bajos sueldos o la “racionalización”. Basta andar unas horas por el Gran Buenos Aires para comprobar la rapidez con que semejante política la convierte en una villa miseria de diez millones de habitantes. Ciudades a media luz, barrios enteros sin agua porque las industrias monopólicas saquean las napas subterráneas, millares de cuadras convertidas en un solo bache porque ustedes solo pavimentan los barrios militares y adornan la Plaza de Mayo, el río más grande del mundo contaminado en todas sus playas porque los socios del ministro Martínez de Hoz arrojan en él sus residuos industriales, y la única medida de gobierno que ustedes han tomado es prohibir a la gente que se bañe. Tampoco en las metas abstractas de la economía, a las que suelen llamar “el país”, han sido ustedes más afortunados. Un descenso del producto bruto que orilla el 3%, una deuda exterior que alcanza a 600 dólares por habitante, una inflación anual del 400%, un aumento del circulante que en solo una semana de diciembre llegó al 9%, una baja del 13% en la inversión externa constituyen también marcas mundiales, raro fruto de la fría deliberación y la cruda inepticia.

Walsh, R. (1977). [Carta abierta de un escritor a la Junta militar](#).

Actividad de integración del eje 1

La empresa automotriz Fiat es una de las fábricas de autos más renombradas en nuestro país y en el mundo. Conocer parte de su historia en la Argentina permite pensar en los cambios en la economía a lo largo de los años considerados en las actividades anteriores.

- a. Lean el siguiente texto y luego resuelvan las consignas.
- ¿Qué periodos de producción pueden marcar en la historia de Fiat? Marquen los años en los cuáles aparecen los cambios y ubiquen los gobiernos de cada momento.
 - Caractericen cada uno de los periodos estableciendo cómo era la producción en ese momento y cómo los relacionan con la industrialización por sustitución de importaciones y el desarrollismo.
 - Si fueran obreros/as en el año 1951, ¿cuáles serían sus condiciones de trabajo en la fábrica y las leyes que lo enmarcan?
 - Marquen los principales hitos de la empresa e inclúyanlos en la línea de tiempo. ¿Hay una relación entre lo vivido en la empresa Fiat y la economía del país? ¿Cuál?

Desde las primeras décadas del siglo XX circularon por la Argentina productos Fiat (Fábrica Italiana de Automotores de Turín). En 1919 se estableció en Buenos Aires una sucursal de Fiat y, cuatro años más tarde, en 1923, se constituyó Fiat Argentina SA para la venta y asistencia técnica de automóviles y camiones importados de Italia.

En 1948 se creó la DAL (Delegación Fiat para América Latina), con la misión de estudiar la posibilidad de contribuir con técnicos y capitales al desarrollo de nuestro país en los ámbitos fundamentales del agro, la energía y el transporte. La sede se estableció en la calle Sarmiento 767 de la Ciudad de Buenos Aires. La actividad inicial de Fiat en la Argentina estuvo vinculada con el agro. A tal fin se creó, en 1949, Agromecánica S.A.C.I.F. para la comercialización, importación y asistencia técnica de tractores Fiat.

Otra rama de actividad fue la de mantenimiento y asistencia técnica de grandes motores diésel. La empresa dedicada a esta actividad, Fidemotor, fue fundada en 1951. En 1952, Fiat SA de Italia celebró un acuerdo de asistencia técnica con la fábrica de tractores de la empresa estatal IAME (Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado).

Para la producción de tractores, se creó en 1954 Fiat Someca Construcciones Córdoba (más tarde Fiat Concord) mediante un acuerdo con IAME y SEVITAR.

La planta se construyó ese mismo año en la localidad cordobesa de Ferreyra. Al año siguiente se levantó en la misma ciudad la planta de Grandes Motores Diesel.

En 1956, Fiat ganó una licitación de Ferrocarriles Argentinos para la provisión de 300 locomotoras diésel y sus remolques. Este acuerdo sentó las bases para la constitución de Materfer, empresa destinada a la producción de material rodante ferroviario. La planta, construida también en Ferreyra, se inauguró en 1958.

El 30 de septiembre de 1959, el Gobierno argentino aprobó la propuesta de Fiat de invertir 4,5 millones de dólares para la construcción de una planta en la localidad de Caseros.

El 8 de abril de 1960, un Fiat 600 D gris claro se convirtió en el primer Fiat fabricado en suelo argentino. Al poco tiempo se agregó a la línea de producción el 1100, completándose entre ambos modelos una producción de 4.000 unidades para ese año.

MDZ Online (25 de octubre de 2020). [97 años en el país: conocé la historia de Fiat Argentina.](#)

Eje 2. Juventud, identidad y resistencia

Orientaciones para docentes

Las resistencias ante un régimen dictatorial pueden ser amplias y variadas; por ello, es importante pensar con los grupos de estudiantes cuáles son las resistencias activas y cuáles aquellas que se conocen como pasivas, pero que permitieron en diferentes épocas dar cuenta del malestar, opresión, ideas y desacuerdos de la población.

La juventud, a partir de la mitad del siglo XX, comenzó a tomar un rol diferente en la sociedad. Estos cambios se vieron en el mundo y también impactaron fuertemente en una Argentina que se enfrentó a varios golpes de Estado y períodos de democracias débiles, en los cuales el peronismo estuvo proscripto. Lógicamente la juventud fue uno de los sectores que mostró su descontento ante estos vaivenes políticos, censura y proscripción, y fue una de las más afectadas ante la represión del Estado dictatorial. Para poder comprender este período con tantos cambios de gobierno, se aconseja volver continuamente a la línea de tiempo, para que no pierdan el hilo de un proceso tan complicado.

La [“Sección 5. El comienzo de la resistencia y la juventud como motor de cambios”](#) permite pensar en las nuevas modas que se imponen en el mundo y la Argentina, y cómo esto impacta en sociedades tradicionales. La mujer durante el siglo XX será una de las protagonistas centrales de la lucha por sus derechos. En este sentido, podemos preguntarles a los/as estudiantes: ¿cómo habrán sido recibidas estas modas en sociedades tradicionales? ¿Cómo verían sociedades patriarcales estos nuevos derechos, como el voto y las nuevas posibilidades de estudio y trabajo de la mujer? ¿Las libertades adquiridas en tan poco tiempo por la mujer habrán sido resistidas por sectores de la sociedad? ¿Cómo les parece que lo demostraban?

La [“Sección 6. La ética como construcción de la propia identidad”](#) invita a ampliar el sentido que le damos a la ética en tanto disciplina filosófica, vinculándola con nuestra responsabilidad respecto del propio proyecto de vida. Se busca en esta sección que los/as estudiantes reconozcan a la propia identidad como construcción dinámica e histórica vinculada con el contexto y en diálogo con otras identidades. Siguiendo al filósofo Paul Ricoeur, se destaca la importancia de la lectura de variados textos para el conocimiento de sí mismo/a y de los/as otros/as. Los textos propuestos para su análisis (teniendo en cuenta el contexto de su producción) son letras de canciones y grafitis. Se busca que los/as estudiantes reconozcan algunas características de identidades juveniles constituidas durante los comienzos de la segunda mitad del siglo XX, las vinculen con algunos rasgos de esa época y las contrasten con valoraciones e ideales actuales que surgen del análisis de distintas producciones elegidas por ellos/as mismos/as.

En la [“Sección 7. Dictaduras institucionales y resistencia”](#) se analizan dos ejemplos de resistencias centrales en nuestra historia. Estos dos hechos, separados por pocos años de diferencia en el gobierno *de facto* del General Onganía, son muestras de distintas de manifestaciones de la población ante el avasallamiento de sus derechos. Detenerse en las imágenes, en las cartas, en las diferentes fuentes, permitirá entender el espíritu de la época y la implicancia que tienen las diferentes medidas del gobierno dictatorial en la vida cotidiana de la población. ¿Por qué Onganía decidió intervenir las universidades? ¿Qué se enseña en la universidad que está en desacuerdo con el gobierno? ¿Qué pasa en un país y una universidad donde hay una “fuga de cerebros” debido a la represión gubernamental? ¿La población deja de resistir? ¿Cuáles son las consecuencias de las represiones en las diferentes manifestaciones de la población? ¿Qué derechos adquiridos en los años anteriores va perdiendo la población? Estas y muchas otras preguntas ayudarán a pensar una época diferente a la que nuestros/as estudiantes están acostumbrados a vivir, en la cual la falta de democracia era la característica central.

La [“Sección 8. Nuevas resistencias y la construcción de la democracia”](#) consta de dos momentos. En el primero, es importante volver a pensar sobre las resistencias; en este caso, resistencias que implicaron muchas veces exponer la vida en un régimen autoritario en donde se estaban llevando a cabo crímenes de lesa humanidad, un genocidio si lo analizamos desde la sociología. Analizar la fotografía de las madres de Plaza de Mayo permitirá que el grupo pueda entender la importancia de la lucha que tuvieron que realizar. ¿Por qué en la Plaza de Mayo? ¿Qué otras acciones realizaban, además de las marchas? ¿Por qué el pañal en la cabeza? ¿Qué les sucedió a las primeras madres de Plaza de Mayo? Estas preguntas ayudarán a pensar lo sucedido.

En el segundo momento, se espera que los/as estudiantes puedan analizar portadas de diarios de la época para comprender el impacto que tuvieron los juicios a las juntas militares. ¿Qué otros juicios se habían realizado en la Argentina a dictadores? ¿Qué otros países realizaron juicios a aquellos que interrumpieron la democracia? ¿Qué pensaría la sociedad sobre lo que estaba pasando? Para abordar este tema, también se puede mirar el video de propaganda de la película *Argentina 1985*, a través del cual se problematiza sobre los retos que tuvo que afrontar el gobierno de Raúl Alfonsín al mantener la promesa de campaña electoral de juzgar a los responsables de la dictadura. ¿Quiénes son juzgados y quiénes no? ¿Por qué? Es importante pensar que la dictadura fue cívico-militar. ¿Qué significa esto? ¿Hay civiles juzgados también? ¿Cuándo? Poder preguntar a los diferentes recursos ayudará a que el grupo piense sobre lo sucedido y lo enmarque en un contexto histórico apropiado, muy diferente al actual, y pueda ver el proceso de construcción de la democracia y de la memoria.

Se abordan los siguientes contenidos por espacio curricular:

<p>Historia</p>	<p>Inestabilidad política, violencia y autoritarismo en la Argentina en el contexto mundial y latinoamericano La proscripción del peronismo. La reorganización del sindicalismo. La Convención constituyente de 1957. La modernización cultural y la cultura juvenil. Golpe de Estado de 1966: la “Revolución Argentina”. Movilización social y violencia política en la Argentina. El retorno del peronismo: 1973-1976. Dictaduras en América del Sur: Brasil, Chile, Uruguay y la Argentina. Terrorismo de Estado. El conflicto con Chile. La guerra de Malvinas.</p> <p>Retorno democrático en la Argentina y en América Latina en el contexto del fin de la Guerra Fría y la globalización La presidencia de Raúl Alfonsín en el contexto de la recuperación democrática latinoamericana.</p>
<p>Filosofía</p>	<p>La existencia humana El ser humano como ser histórico. La reflexión sobre la propia existencia: construcción de sí mismo e identidad.</p> <p>Los actos humanos La ética. Principales rasgos.</p>

Sección 5. El comienzo de la resistencia y la juventud como motor de cambios

Muchos de los cambios ocurridos en nuestro país y en el mundo a partir de mitad del siglo XX fueron protagonizados por los/as jóvenes del momento. Estos/as comenzaron a cuestionar las normas establecidas por años y a ser parte de una transformación cultural. En nuestro país, este proceso se da en conjunto con un período de dictaduras y democracias débiles, en donde la proscripción y la falta de normas democráticas claras potencian las diferentes resistencias.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Proscripción y resistencias

a. Luego del golpe de Estado de 1955, los gobiernos *de facto* se dedicaron a una política conocida como la desperonización del país; es decir, comenzó la persecución de la ideología peronista. Para conocer las medidas tomadas por la autollamada *Revolución Libertadora*, lean atentamente el decreto y los testimonios de la época y luego contesten las preguntas.

- ¿Qué cosas prohibía el decreto?
- ¿Por qué el decreto consideraba que eran necesarias estas prohibiciones?
- ¿Qué pena se imponía al que incumplía el decreto?
- Según cuenta Carlos Brid, ¿qué les sacó el gobierno de Aramburu y cuál fue la respuesta de los peronistas?

Visto el decreto 3855/55 (6) por el cual se disuelve el Partido Peronista en sus dos ramas en virtud de su desempeño y su vocación liberticida, y Considerando: Que en su existencia política el Partido Peronista, actuando como instrumento del régimen depuesto, se valió de una intensa propaganda destinada a engañar la conciencia ciudadana para lo cual creó imágenes, símbolos, signos y expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas. (...)

Artículo 1º Queda prohibida en todo el territorio de la Nación:

a) La utilización, con fines de afirmación ideológica peronista, efectuada públicamente, o propaganda peronista, por cualquier persona, ya se trate de individuos aislados o grupos de individuos, asociaciones, sindicatos, partidos políticos, sociedades, personas jurídicas públicas o privadas de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas artículos y obras artísticas, que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales pertenecientes o empleados por los individuos representativos u organismos del peronismo.

Se considerará especialmente violatoria de esta disposición la utilización de la fotografía retrato o escultura de los funcionarios peronistas o sus parientes, el escudo y la bandera peronista, el nombre propio del presidente depuesto, el de sus parientes, las expresiones “peronismo”, “peronista”, “justicialismo”, “justicialista”, “tercera posición”, la abreviatura PP, las fechas exaltadas por el régimen depuesto, las composiciones musicales “Marcha de los Muchachos Peronista” y “Evita Capitana” o fragmentos de las mismas, y los discursos del presidente depuesto o su esposa o fragmentos de los mismos. (...)

Artículo 3º El que infrinja el presente decreto-ley será penado:

- a) Con prisión de treinta días a seis años. (...)
- b) Además, con inhabilitación absoluta por doble tiempo de la condena para desempeñarse como funcionario público o dirigente político o gremial (...).

[Decreto 4161 de prohibición de propaganda peronista](#). Boletín Oficial del 9 de marzo de 1956.



Juan Carlos Brid:

No teníamos armas, no podíamos hablar, ni votar, ni hacer nada. No teníamos explosivos; el sabotaje era la única manera que teníamos de enfrentar a esta banda que nos explotaba. No teníamos libertad de prensa, nada. Todo lo que teníamos era el Decreto 4161 que decretaba que con solo mencionar a Perón podíamos ir en cana. No podíamos tener ni siquiera una foto de Perón en nuestras casas. Así que recurrimos a los caños.

James, D. (2006). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946-1976*. Buenos Aires: Siglo XXI. pág. 107.

Actividad 2: Los y las jóvenes de mitad del siglo XX

- a. Para poder comprender los cambios que trajo esta época, analicen tres fuentes que tratan a nivel internacional y local algunas de estas transformaciones. Luego de leer las fuentes, contesten estas preguntas.
- ¿Qué cambios en los consumos culturales tuvieron las clases medias altas en las décadas de 1950 y 1960? ¿Qué modas nuevas se impusieron?
 - ¿Cómo impactan estos cambios en la Argentina? ¿Qué papel tiene la mujer en estos cambios?
 - Según el artículo periodístico de Luciana Peker, ¿cuál fue la importancia de la píldora anticonceptiva? ¿Qué miradas negativas había sobre ella?

La novedad de los años cincuenta fue que los jóvenes de clase media y alta, por lo menos en el mundo anglosajón, que marcaba cada vez más la pauta universal, empezaron a aceptar como modelos la música, la ropa e incluso el lenguaje de la clase baja urbana, o lo que creían que lo era. La música rock fue el caso más sorprendente. A mediados de los años cincuenta, surgió del gueto de la “música étnica” o de *rythm and blues* de los catálogos de las compañías de discos norteamericanas, destinadas a los negros norteamericanos pobres, para convertirse en el lenguaje universal de la juventud, sobre todo de la juventud blanca. Anteriormente, los jóvenes elegantes de clase trabajadora habían adoptado los estilos de la moda de los niveles sociales más altos o de subculturas de clase media, como los artistas bohemios; en mayor grado aún, las chicas de clase trabajadora. Ahora parecía tener lugar una extraña inversión de papeles: el mercado de la moda joven plebeya se independizó, y empezó a marcar la pauta del mercado patricio. Ante el avance de los tejanos [los pantalones de jean] (para ambos sexos), la alta costura parisina se retiró, o aceptó su derrota utilizando sus marcas de prestigio para vender productos de consumo masivo, directamente o a través de franquicias. El de 1965 fue el primer año en que la industria de la confección femenina de Francia produjo más pantalones que faldas.

Hobsbawn, E. (2005). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica. pág. 74.

El quiebre entre generaciones se magnificó debido a que, pese a esa visión tan negativa sobre “los viejos políticos” (visión de la que solo se salvaba Perón —aunque no del todo— y no solo por su posición privilegiada en el corazón del pueblo sino también por su situación de exiliado y perseguido político), el país se había modernizado a gran velocidad en los 10 años transcurridos desde 1955, y esta modernización había impactado especialmente sobre los sectores medios educados por varias razones: el fácil acceso a la universidad y a las corrientes de pensamientos renovadoras por entonces en boga en el mundo occidental (el psicoanálisis, el existencialismo, el marxismo); la liberación de la mujer y su rápida integración a la vida cultural y económica y la difusión del rock, el hippismo y otras formas de “espiritualización” de la vida y rechazo a la “integración al sistema”, ya fuera en la forma de vestir, la críticas al trabajo y la familia o el desinterés por los bienes materiales.

Novaro, M. (2010). *Historia de la Argentina. 1955-1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.

“La salida al mercado de la primera píldora anticonceptiva se produjo en medio de los debates sobre la explosión demográfica y las transformaciones en las relaciones de género, los modelos familiares y las pautas de sexualidad. La píldora conmovió a la sociedad en su época y fue objeto de disputas entre instituciones y actores con expectativas e intereses muy diferentes. Ya fuera pensada como un arma del imperialismo o como un símbolo de la liberación femenina, esta pequeña pastilla marcó un punto de ruptura fundamental en la historia de la anticoncepción y la sexualidad”, enmarca la historiadora e investigadora del Conicet Karina Felitti en su libro *La revolución de la píldora, sexualidad y política en los sesenta*. (...) La píldora vino en el momento de mi juventud en que iniciaba el viaje. Atraída por la vida, la cultura, los temas de la sociedad, descubrí todo eso junto al inicio de la sexualidad, vivida con entusiasmo y naturalidad, tal vez porque en mi realidad familiar de sexo no se hablaba y eso dejaba cierta libertad para vivir. La posibilidad de no padecer la incertidumbre por un embarazo no deseado nos liberó de un peso enorme.

Peker, L. (20 de julio de 2012). “La píldora que dio vuelta al mundo”, Página/12.

Sección 6. La ética como construcción de la propia identidad

Lo más común es hablar de la ética cuando nos referimos a nuestra relación con los/as otros/as: si nuestras acciones son a favor o en contra de los/as otros/as, si respondemos o no al llamado de los/as otros/as, si las consecuencias de nuestros actos son buenas o malas, si nuestras acciones producen alegría o mitigan el dolor nuestro y de los/as demás, o si generan sufrimiento.

Pero hay otro aspecto de la ética que tiene que ver con la relación con uno/a mismo/a. Es la ética entendida como “arte de vivir”. El sujeto ético es quien puede hacerse cargo de la propia obra, no solamente en relación con los/as demás, sino también en relación con uno/a mismo/a. El sujeto ético es el que se hace cargo del propio proyecto.

El filósofo francés Michel Onfray ha escrito un libro que se titula *La construcción de uno mismo* (Libros Perfil, Buenos Aires, 2000), en donde relaciona la ética con el arte de vivir y establece un parangón con la tarea de el/la artista. Así como el/la artista hace su obra moldeando, por ejemplo, el mármol, y trabaja con la resistencia del mármol para lograr esa obra que proyecta, así haríamos nosotros/as con nuestras propias vidas. Nosotros/as vamos moldeando nuestra obra, que es nuestro propio proyecto de quién queremos ser. Con la dureza de la realidad, de nuestro contexto y con la dureza de lo que nos toca, ya sea en términos personales, en términos de cómo estamos constituidos/as, pero también con esa realidad que nos circunda. Esas son las durezas, ese sería el material, el mármol, con el que tenemos que trabajar. Ser ético/a sería asumirse como creador/a de la propia obra, sabiendo que esa obra siempre será inconclusa. Al referirse a este aspecto de la ética, el último Foucault (el del *Uso de los placeres*) hablaba de la ética como “estética de la existencia”. Somos artistas de nuestra propia existencia cuando nos preguntamos qué queremos hacer con nosotros/as, quiénes queremos ser y qué obra estamos realizando con nuestra acción.



Michel Onfray.

En la obra citada dice Onfray que esta construcción ética y estética implica extraer un sentido y mostrar un estilo en medio de las enormes presiones de la realidad. En definitiva, esta construcción de la que habla el autor consiste en imprimir nuestro estilo y determinarnos a nosotros/as mismos/as de un modo autónomo, siendo activos/as en lugar de reactivos/as.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Identidad en construcción

- a. Teniendo en cuenta a la ética como “arte de vivir” o como “construcción de uno/a mismo/a”, escriban un relato en primera persona en donde expresen su proyecto de vida tal como lo visualizan hoy. Las preguntas siguientes pueden orientarlos/as en la elaboración de ese relato. Si proyectaran su vida para los próximos cinco años: ¿qué es lo que quieren hacer?, ¿cómo lo quieren hacer?, ¿cuáles son los condicionamientos (o “durezas”) con que tienen que lidiar para lograr lo que quieren?, ¿cuáles son, según su parecer, las posibilidades y potencialidades de su proyecto?, ¿les interesa construir el modo en que quieren ser vistos/as por los/as demás?, ¿se ocupan de ese tema cuando se presentan ante los/as otros/as (por ejemplo, cuando usan las redes sociales)?, ¿piensan que están construyendo su propia obra con su vida?, ¿de qué modo?
- b. Lean el siguiente texto, que trata sobre la construcción de la propia identidad y su relación con la lectura. Identifiquen qué lecturas y textos atraviesan su propia historia.

La construcción de nosotros/as mismos/as equivale a la construcción (siempre dinámica) de nuestra identidad. Esa construcción no se realiza en soledad, sino en interlocución con los/as otros/as y pasando por un conjunto muy amplio de mediaciones simbólicas. La identidad misma es simbólica y narrativa, ya que responder a la pregunta *¿quién soy?* implica contar nuestra historia.

Como dicen los filósofos Bárcena y Mélich: “Construimos nuestra identidad narrativamente, (...) a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro personaje” (Bárcena y Mélich, 2000).

Desde niños/as nos cuentan historias reales o ficticias, o nos cantan canciones. Esas historias y canciones activan nuestra imaginación, nos hacen vivenciar experiencias significativas de otros seres humanos, nos muestran alternativas de acción, distintas formas de ser, y nos ayudan a comprender la condición humana.

Sin esas historias, relatos, narraciones, canciones, la construcción de nuestra identidad se dificulta, ya que nos quedamos sin ejemplos, sin posibilidad de compararnos y comprendernos. Nos quedamos sin guión y nos desorientamos.

Como afirma el filósofo francés Paul Ricoeur (1913-2005), no nos comprendemos directamente, sino interpretando signos fuera de nosotros, pasando

por el lenguaje. El ser humano se capta a sí mismo a través del aprendizaje y de la mediación de los productos que él mismo crea. El ser humano llega al entendimiento de sí mismo saliendo de sí mismo. Así, construimos y reconfiguramos lo que somos dentro de un espacio de interlocución con los/as otros/as, con nuestros semejantes, sean estos reales o imaginarios: “comprender es *comprenderse ante el texto*. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto” (Ricoeur, 2001).

La lectura (en sentido amplio) es una mediación que le permite al lector o a la lectora comprender otros mundos y comprender el propio mundo. Además de esta función de la literatura y de los relatos históricos o ficticios (en sus distintos formatos), en tanto mediadores fundamentales para la construcción de la propia identidad, la imaginación literaria nos mueve a interesarnos por los/as demás, por personas cuyas vidas son muy distantes y diferentes de las nuestras. Participamos imaginativamente en la vida de los/as otros/as, y nuestras emociones se despiertan con esa participación. La imaginación es la que nos permite situarnos en el lugar de los/as demás, elevándonos éticamente por encima de nuestro estrecho círculo de sentimientos y permitiéndonos una perspectiva más amplia. La lectura es una fuente de experiencias que invita a arriesgarnos al juego de la identificación-desidentificación personal. Ese juego enriquece de un modo extraordinario nuestra propia experiencia y la construcción de nuestra identidad. Ese juego de identificación-desidentificación personal puede hacerse con la lectura de grafitis escritos en las paredes o de letras de canciones que nos ofrecen valoraciones, modos de concebir el mundo y de construir identidad de quienes crearon esos textos en contextos históricos determinados.

Actividad 2: ¿Qué nos cuentan las canciones?

- a. Escuchen las siguientes canciones que pueden buscar en Internet y lean las letras correspondientes.
- *Rebelde* (Los Beatniks, 1966).
 - *Aprendizaje* (Sui Generis, 1973).
 - *El 45* (María Elena Walsh, 1976).
 - *Pupitre Marrón* (Vivencia, 1978).
 - *Yo quería ser mayor* (Roque Narvaja, 1981).

b. Elijan dos de esas canciones y compárenlas según los siguientes criterios.

Canción	Concepción sobre la propia juventud	Concepción sobre los adultos	Concepción sobre la sociedad	Expresión extraída de la canción

c. Realicen la misma actividad comparando una de estas canciones y una canción actual elegida por ustedes.

d. Elijan una canción con la que se sientan identificados/as y escriban un texto en el que expliquen en qué consiste esta identificación. Compartan estos textos con sus compañeros/as y analicen cuáles son las similitudes y diferencias.

e. Escuchen [la interpretación de la canción *La mala reputación* del grupo de rock ecuatoriano Luis Rueda & El feroz Tren Expreso](#) y presten atención a la letra. Luego, respondan las preguntas.

- ¿Por qué el título de la canción es “La mala reputación”?
- ¿Qué interpretación hacen de las siguientes frases de la canción: “yo no creo que hago ningún daño queriendo vivir fuera del rebaño”, “la gente no tolera que uno tenga su propia fe”, “para todos el peor pecado es alejarse del camino señalado”?
- La letra original de esta canción fue escrita en 1952. ¿Se sienten identificados/as con lo dicho en la canción? ¿Por qué? ¿Qué críticas se le podrían formular?

Actividad 3: Reflexiones filosóficas sobre las juventudes y las identidades juveniles

a. Lean los siguientes grafitis del Mayo Francés (1968) y respondan estas preguntas.

- ¿Cuáles de las prácticas culturales surgidas durante la década del sesenta piensan ustedes que perduran hoy entre los/las jóvenes? ¿Sufrieron cambios? ¿Cuáles?
- ¿Qué prácticas juveniles de la actualidad pueden considerarse expresión de rebeldía? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los valores y las costumbres que cuestionan los/las jóvenes de hoy?

- Si tuvieran que elegir tres grafitis del Mayo Francés, ¿cuáles elegirían? ¿Por qué?
- Los/as jóvenes de los años sesenta se proponían “cambiar el mundo”. ¿Cuál es su opinión sobre esa pretensión?
- ¿Conocen formas de utopía en la actualidad? ¿Cuáles?

Selección de grafitis del Mayo Francés

- La imaginación al poder.
- El que sabe actúa; el que no, enseña.
- Las paredes tienen orejas. Vuestras orejas tienen paredes.
- La barricada cierra la calle, pero abre el camino.
- Decreto el estado de felicidad permanente.
- La política pasa en la calle.
- Queda estrictamente prohibido prohibir (ley del 13 de mayo de 1968).
- Cambiar la vida, transformar la sociedad.
- Contempla tu trabajo: la nada y la tortura forman parte de él.
- La novedad es revolucionaria, la verdad también.
- El sueño es realidad.
- Fronteras = represión.
- Abraza a tu amor sin dejar tu fusil.
- La acción está en la calle.
- La calle vencerá.
- Corre, camarada, el viejo mundo está detrás tuyo.
- Acumulen rabia.
- No hay pensamientos revolucionarios, hay actos revolucionarios.
- Olvídense de todo lo que han aprendido, comiencen a soñar.
- Yo jodo a la sociedad, pero ella me lo devuelve bien.
- Cuestionamiento permanente.
- No hay libertad para los enemigos de la libertad.
- La insolencia es la nueva arma revolucionaria.
- La poesía está en la calle.
- La burguesía no tiene más placer que el de degradarlos todos.
- La economía está herida. ¡Que reviente!
- Sean realistas: pidan lo imposible.
- Lo esencial no ha sido dicho.

Sección 7. Dictaduras institucionales y resistencia

El quinto golpe de Estado fue realizado por el ejército encabezado por el General Onganía en 1966 al gobierno de Arturo Illia. Este gobierno, autodenominado *Revolución Argentina*, vino a disciplinar y extraer de la sociedad toda ideología contraria al gobierno. La universidad fue intervenida, los sindicatos, sometidos, y la juven-

tud, disciplinada. Las respuestas de la población no se hicieron esperar: movilizaciones espontáneas, levantamientos de ciudades enteras y lucha armada. Analizaremos en esta sección dos ejemplos de resistencia: la Noche de los Bastones Largos y el Cordobazo.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Represión ideológica

La Noche de los Bastones Largos. Una de las primeras medidas del gobierno luego del golpe de Estado fue poner fin a la autonomía universitaria. Así, prohibió los centros de estudiantes, disolvió los consejos directivos y estableció que las universidades dejaban de ser autónomas y pasaban a depender del Ministerio de Educación, rompiendo 50 años de autonomía. Esto fue justificado diciendo que era la forma de evitar la infiltración comunista. Las cúpulas de las universidades emitieron un comunicado para oponerse a la medida. La comunidad universitaria en su totalidad tomó algunas facultades en señal de protesta.

a. Miren la fotografía y lean las fuentes. Luego contesten las siguientes preguntas.

- ¿Cómo actuó la policía cuando ingresó a la universidad?
- ¿Cómo fueron sacados los y las docentes y estudiantes de los edificios universitarios?
- ¿Qué se ve en la fotografía? ¿Por qué está todo roto?
- ¿Qué dice el pizarrón? ¿Es esto correcto? Justifiquen la respuesta.
- Los/as estudiantes y los/as profesores/as resistieron la imposición del gobierno, pero ¿cuál fue el final de esta resistencia? ¿Había fuerzas en igualdad?
- ¿Qué otras expresiones de la cultura juvenil fueron censuradas en el gobierno de Juan Carlos Onganía?
- ¿Quién apoyaba al gobierno de la Revolución Argentina y qué cosas eran consideradas peligrosas?

La censura se extendió a las manifestaciones más diversas de las nuevas costumbres, como las minifaldas o el pelo largo, expresión de los males que, según la Iglesia, eran la antesala del comunismo: el amor libre, la pornografía, el divorcio. Al igual que en el caso de la Universidad, venía a descubrirse que amplias capas de la sociedad coincidían con el diagnóstico de los militares o de la Iglesia acerca de los peligros de la modernización intelectual y con la necesidad de usar la autoridad para extirpar los males.

Romero, L. (2011). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pág. 171.



Parte de los destrozos luego de la Noche de los Bastones Largos.

Entonces entró la policía. Me han dicho que tuvieron que forzar las puertas, pero lo primero que escuché fueron bombas, que resultaron ser gases lacrimógenos. Al poco tiempo estábamos todos llorando bajo los efectos de los gases. Luego llegaron soldados que nos ordenaron, a los gritos, pasar a una de las aulas grandes, donde nos hizo permanecer de pie, con los brazos en alto, contra una pared. El procedimiento para que hiciéramos eso fue gritarnos y pegarnos con palos. Los golpes se distribuían al azar y yo vi golpear intencionalmente a una mujer —todo esto sin ninguna provocación. Estoy completamente seguro de que ninguno de nosotros estaba armado, nadie ofreció resistencia y todo el mundo (entre quienes me incluyo) estaba asustado y no tenía la menor intención de resistir. Estábamos todos de pie contra la pared —rodeados por soldados con pistolas, todos gritando brutalmente (evidentemente estimulados por lo que estaban haciendo —se diría que estaban emocionalmente preparados para ejercer violencia sobre nosotros). Luego, a los alaridos, nos agarraron a uno por uno y nos empujaron hacia la salida del edificio. Pero nos hicieron pasar entre una doble fila de soldados, colocados a una distancia de diez pies entre sí, que nos pegaban con palos o culatas de rifles y que nos pateaban rudamente en cualquier parte del cuerpo que pudieran alcanzar. Nos mantuvieron incluso a suficiente distancia uno de otro de modo que cada soldado pudiera golpear a cada uno de nosotros. Debo agregar que los soldados pegaron tan brutalmente como les era posible y yo (como todos los demás) fui golpeado en la cabeza, en el cuerpo, y en donde pudieron alcanzarme. Esta humillación fue sufrida por todos nosotros —mujeres, profesores distinguidos, el Decano y Vicedecano de la Facultad, auxiliares docentes y estudiantes. Hoy tengo el cuerpo dolorido por los golpes recibidos, pero otros, menos afortunados que yo, han sido seriamente lastimados. El profesor Carlos Varsavsky, director del nuevo Radio observatorio de La Plata, recibió serias heridas en la cabeza, un ex secretario de la Facultad (Simón) de 70 años de edad fue gravemente lastimado, como asimismo Félix González Bonorino, el geólogo más eminente del país.

[Carta de Warren Ambrose, profesor de Matemáticas de la UBA.](#)

El Cordobazo. Bajo el gobierno de Onganía los problemas del país se agravaron. La falta de elecciones, la violenta intervención a las universidades y las medidas económicas impopulares fueron creando un clima de mucho malestar entre los/as jóvenes y los/as obreros/as. Finalmente, los levantamientos no se hicieron esperar. Uno de los más conocidos, pero no el único, fue el Cordobazo. Córdoba era la capital industrial del interior. En la época del desarrollismo había tenido un gran desarrollo, tenía una clase trabajadora movilizada y sindicalizada. El gobierno eliminó el descanso del sábado en las provincias de Mendoza, San Juan, Tucumán y Córdoba, y congeló los salarios y los convenios colectivos. Ante esto, estudiantes y obreros/as determinaron la convocatoria a un paro general para el 29 de mayo de 1969.

b. Lean el testimonio y analicen la foto del momento del Cordobazo. Luego, respondan estas preguntas.

- ¿Qué particularidad tenía la provincia de Córdoba en 1969?
- ¿Qué medidas tomó el gobierno de Juan Carlos Onganía en mayo de 1969?
- ¿Qué sucedió el 29 de mayo de 1969, según lo cuenta Agustín Tosco? ¿Cómo se manifestaba la unión del pueblo? Incluyan la descripción de la imagen.



Las calles de Córdoba durante el Cordobazo.

Todo se prepara para el gran paro. La indignación es pública, notoria y elocuente en todos los estratos de la población. (...)

El día 29 de mayo amanece tenso. Algunos sindicatos comienzan a abandonar las fábricas antes de las 11 horas. A esa hora, el gobierno dispone que el transporte abandone el casco céntrico. Los trabajadores de Luz y Fuerza de la Administración Central pretenden organizar un acto a la altura de Rioja y General Paz, y son atacados con bombas de gases. (...)

Mientras tanto, las columnas de los trabajadores de las fábricas de la industria automotriz van llegando a la ciudad. Son todas atacadas y se intenta dispersarlas.

El comercio cierra sus puertas y las calles se van llenando de gente. Corre la noticia de la muerte de un compañero, era Máximo Mena del sindicato de Mecánicos. Se produce el estallido popular, la rebeldía contra tantas injusticias, contra los asesinatos, contra los atropellos. La policía retrocede. Nadie controla la situación. Es el Pueblo. Son las bases sindicales y estudiantiles, que luchan enardecidas. Todos ayudan. El apoyo total de la población se da tanto en el centro como en los barrios.

El saldo de la batalla de Córdoba —el Cordobazo— es trágico. Decenas de muertos, cientos de heridos.

Lannot, J., Amantea, A. y Sguiglia, E. (1984).

[*Agustín Tosco, conducta de un dirigente obrero*](#). Buenos Aires: CEAL.

Sección 8. Nuevas resistencias y la construcción de la democracia

La dictadura instaurada en 1976 por el autollamado *Proceso de Organización Nacional* tenía firmes propósitos que fueron expresados en su primera proclama al país el 24 de marzo de 1976. En ella, entre otras cosas, se dice: “Agotadas todas las instancias de mecanismo constitucionales, superada la posibilidad de rectificaciones dentro del marco de las instituciones y demostrada en forma irrefutable la imposibilidad de la recuperación del proceso por las vías naturales, (...) las Fuerzas Armadas, en cumplimiento de una obligación irrenunciable, han asumido la conducción del Estado. Una obligación que surge de serenas meditaciones sobre las consecuencias irreparables que podía tener sobre el destino de la Nación una actitud distinta a la adoptada. (...) La conducción del proceso se ejercitará con absoluta firmeza y vocación de servicio. A partir de este momento, la responsabilidad asumida impone el ejercicio severo de la autoridad para erradicar definitivamente los vicios que afectan al país”.

En esta sección analizaremos las diferentes resistencias en un periodo donde imperaba el terror de la dictadura y el proceso de recuperación de la democracia.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: La dictadura de 1976-1983

- a. Siguiendo las palabras de su primera proclama, el gobierno militar instauró el terror a lo largo del país a través de los centros clandestinos de detención y la desaparición forzada de personas. Analicen en grupo las fuentes y la imagen para poder pensar las respuestas a estas preguntas.
- ¿Cuál fue el método utilizado por la dictadura para implementar terror entre la población y en los/as militantes políticos/as?
 - ¿Qué sucedía con las personas detenidas?
 - ¿Qué grupos se organizaron en pro de los derechos durante la dictadura?
 - ¿Cómo comenzaron los grupos de madres y abuelas de plaza de Mayo? Expliquen su relación con la imagen.
 - ¿Qué fue la Operación Claridad y cómo resistieron los diferentes sectores culturales?



Madres de Plaza de Mayo en su icónica vuelta a la Pirámide de Mayo mostrando su reclamo.

Los centros clandestinos de detención fueron el lugar y el dispositivo central del plan represivo. A ellos eran conducidos los detenidos ilegales para ser interrogados bajo torturas. Luego de permanecer un tiempo en distintos centros de detención, se definía su destino final: la liberación, la legalización como preso o el asesinato y desaparición del cuerpo. En algunos casos, muy escasos, el cuerpo fue entregado a los familiares luego de fraguar un

enfrentamiento armado. La mayoría de los detenidos ilegales sigue aún hoy en condición de desaparecido. (...) Pero además de la naturaleza y la dimensión horrorosa de los crímenes, lo que también comenzó a cambiar notablemente en esta etapa fueron los recursos y estrategias que desde la acción colectiva se desplegaron para denunciarlos. Nuevos sujetos, portadores de innovadoras prácticas políticas irrumpieron, para quedarse, en el escenario de la política argentina, precisamente al calor de estas luchas contra la represión estatal. (...)

El segundo grupo, denominado de “afectados”, comenzó a formarse una vez implantada la dictadura militar y lanzado con ferocidad el plan de represión y de exterminio, nucleando a familiares de las víctimas. Los primeros en organizarse fueron los “Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas”, que ya en los últimos meses de 1976 realizaron sus primeras reuniones y los primeros comunicados firmados de esa manera. Eran las esposas, los hermanos y amigos de militantes presos y detenidos-desaparecidos; la característica central de este grupo consistía en que resaltaba y denunciaba el carácter político de la represión y la militancia política de las víctimas. A fines de abril de 1977, un grupo de catorce madres que buscaba con desesperación a sus hijos secuestrados comenzó a encontrarse semanalmente en Plaza de Mayo; otras se les irían sumando tiempo después, constituyendo así al más conocido de estos organismos: las Madres de Plaza de Mayo; su ronda alrededor de la Pirámide de la plaza los días jueves de cada semana y sus pañuelos blancos se transformaron en el testimonio viviente de las atrocidades que se estaban cometiendo en la clandestinidad y bajo el más estricto secreto. De ellas surgió otro grupo, las Abuelas de Plaza de Mayo, que comenzaron sus actividades en octubre de 1977, y cuyo signo distintivo fue la búsqueda de los hijos de sus hijos, que habían desaparecido junto a ellos o habían nacido mientras su madre estaba en cautiverio en condición de detenida-desaparecida.

Béjar, M., Raggio, S. (2009). “El surgimiento del movimiento de derechos humanos. El reclamo por Verdad y Justicia (1976-1983)”. En: Raggio, S. y Salvatori, S. (coords.). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

En rigor, y como subraya Andrés Avellaneda, la censura y su reglamentación venían incrementándose en todo el período 1966-1976, pero ahora intervenciones como la diseñada por la Operación Claridad —dirigida por el Ministerio de Educación y dotada de fondos secretos— revelan el grado de planificación de la represión cultural, destinada por ejemplo a advertir, en un memorando puesto por Hernán Invernizzi y Judith Gocial, acerca de la radicalización de docentes. (...)

Esta cultura de resistencia produjo, en especial a partir de 1978, numerosas revistas, la gran mayoría de vida efímera, y otras, como *El Ornitorrinco* o *Punto de Vista*, de mayor perdurabilidad. Desde las ciencias sociales, *Crítica* y *Utopía* mantuvo de igual modo las pretensiones de resistencia cultural. De la misma manera, varias editoriales persistieron en su producción; entre ellas resalta la valerosa prosecución de la labor de Boris Spivacow y sus colaboradores en el Centro Editor de América Latina. Asimismo, se constituyeron grupos de estudio y talleres literarios, la producción se refugió en instituciones de ciencias sociales, se alcanzó un espacio público ampliado a través de recitales de rock nacional y, desde 1980, de la experiencia de Teatro Abierto.

Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI. págs. 296, 301.

Actividad 2: La democracia y los juicios a la junta

- a. La victoria de la UCR en las elecciones presidenciales de 1983 instauró definitivamente la democracia en la República Argentina. La campaña de Raúl Alfonsín y su partido tuvo tres pilares fundamentales: investigar y juzgar los crímenes del terrorismo de estado, democratizar las instituciones, en particular los sindicatos, y reactivar rápidamente la economía para recuperar los niveles de empleo y salario. Al asumir, el gobierno tomó medidas para cumplir lo prometido. Miren la publicidad de la película *Argentina 1985*, lean las fuentes, analicen los diarios y, luego, contesten estas preguntas.
- ¿Cuál era la posición de Raúl Alfonsín sobre los derechos humanos?
 - ¿Cuál era el problema que tenía con las Fuerzas Armadas? ¿Cuál fue la resolución de ese problema?
 - Según muestran la portada del diario y la propaganda de la película, ¿quiénes fueron juzgados? ¿Por qué fue un hecho tan importante?
 - Alfonsín, en su gobierno, también creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). Según muestra la tapa del diario, ¿qué habían investigado en el informe que le entregaron al presidente?



Portada del diario *Tiempo Argentino* al momento de la decisión tomada por el gobierno.



Artículo del diario *La Razón* sobre la comisión de investigación.

El presidente Alfonsín había estado, en los años del Proceso, entre los más enérgicos defensores de los derechos humanos, y había hecho de ellos una bandera durante la campaña, en la que también fustigó duramente a la corporación militar. Sin duda compartía los reclamos generalizados de justicia, pero se preocupaba también de encontrar la manera de subordinar las Fuerzas Armadas al poder civil, de una vez para siempre. Para ello proponía algunas distinciones, lógicas pero difíciles de ser admitidas por la sociedad movilizada: separar del juicio a los culpables del juzgamiento a la institución, que era y seguiría siendo parte del Estado, y poner límite a aquel juicio, deslindando responsabilidad y distinguiendo entre quienes daban las órdenes que condujeron al genocidio, quienes se limitaron a cumplirlas y quienes se excedieron, cometiendo delitos aberrantes. Se trataba de concentrar el castigo en las cúpulas y en las más notorias *bêtes noires* y aplicar al resto el criterio de la obediencia debida. Sobre todo, el gobierno confiaba en que las propias Fuerzas Armadas se comprometieran con esta propuesta, intermedia entre las demandas de la civilidad y la postura dominante entre los militares, que asumieran la crítica de su propia acción y procedieran a su depuración, castigando a los máximos culpables. Para ello, se procedió a reformar el Código de Justicia Militar, estableciendo una primera instancia castrense y otra civil, y se dispuso el enjuiciamiento de las tres primeras Juntas Militares, a las que se sumó la cúpula de las organizaciones armadas ERP (de hecho extinguida) y Montoneros.

Novaro, M. (2010). *Historia de la Argentina. 1955-1910*. Buenos Aires: Siglo XXI. pág. 249

Actividad de integración eje 2

Todos los espacios y lugares pueden contar una historia, muchas veces necesitamos profundizar sobre ellos para encontrar cómo fueron utilizados, habitados y modificados a través de los años. Nuestra ciudad, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es y fue vivida y percibida de diferentes maneras. Sus habitantes le dan valor y crean imágenes mentales de los espacios según sus vivencias.

Silvia Sigal, en su libro *Historia de la Plaza de Mayo*, historiza uno de los espacios centrales de la historia de la Argentina y de la Ciudad de Buenos Aires, una plaza que es y fue un lugar de expresión del pueblo. Sigal nos dice que es el “centro del poder”. Alrededor de la Plaza están actualmente o estuvieron la Iglesia Matriz, el Cabildo, el Fuerte, la Casa Rosada, la Municipalidad, las Cámaras de la Suprema Corte. Este recorrido se bifurca para seguir, por un lado, los avatares de la Plaza como espacio de publicidad del poder político en conmemoraciones patrióticas y, por el otro, como lugar de expresión de muy diversos grupos que llegan ante las autoridades para cuestionarlas o presentar sus reclamos.

Volviendo a la línea de tiempo y seleccionando aquellas fotos que representan diferentes momentos de la historia argentina y sus expresiones en la Plaza de Mayo, realicen la siguiente actividad.

- a. Analizó las tres fotografías de la Plaza de Mayo y luego resuelvan las siguientes consignas.
 - Describan qué se ve en cada una de ellas.
 - Ubiquen el año y la forma de gobierno al momento de la fotografía.
 - Expliquen el contexto de la fotografía, ¿qué estaba sucediendo en la Argentina? Caractericen la época.
 - Al momento de la fotografía, ¿se estaba dando algún tipo de resistencia en el país? ¿Cuál? Comenten brevemente.
 - Escriban dos o tres pequeños eslóganes, palabras o frases que podrían haber sido dichas por las personas de esa fotografía.

Módulo de recapitulación y cierre

Orientaciones para la evaluación

Las dos actividades de integración realizadas a través del trayecto, en relación con cada eje, permiten articular los procesos estudiados. Es importante llevar un registro de las producciones individuales y grupales, orales y escritas que allí se plantean, ya que ofrecen valiosa información para evaluar la marcha de los aprendizajes, entendiendo siempre la evaluación como participativa, formativa e integradora.

En tal sentido, el/la docente puede establecer pausas desde el principio que permitan tener registro del proceso de construcción de los conocimientos y, con la participación de los/as estudiantes revisar, rehacer, corregir colectivamente las tareas que van realizando. Se espera, entonces, que en cada actividad de integración los/as docentes realicen una retroalimentación a los/as estudiantes: que den cuenta de los logros alcanzados y los desafíos encontrados, revisiones que deberán realizar para el logro de los objetivos.

Para cada retroalimentación, se sugiere tener en cuenta las siguientes pautas.

- **Valorar** siempre el trabajo realizado, las fortalezas y los aspectos positivos.
- **Sugerir**, por ejemplo, ante revisiones, ampliaciones de la tarea.
- **Expresar** inquietudes acerca de cómo se ha interpretado o realizado la tarea para conocer más sobre el proceso de aprendizaje.
- **Clarificar** para orientar la tarea de revisión de cada docente, hacer preguntas antes de la revisión: a veces se pueden encontrar omisiones, aspectos de las consignas que incluso pueden resultar poco claros para los/as estudiantes.

La evaluación es parte del proceso pedagógico y requiere como criterios la coherencia y pertinencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación.

En este sentido, la actividad de cierre que realicen los/as estudiantes tiene como propósito dar continuidad al proceso, proponiendo el desarrollo de una tarea que recupere el recorrido realizado a lo largo de las actividades de integración. Se sugiere, entonces, que puedan revisar las actividades realizadas a través de los dos ejes y las actividades de integración planteadas para cada uno, como retroalimentación y ayuda para su realización.



Actividades para estudiantes

Actividad 1: Intervenir la línea de tiempo

El trayecto que están finalizando está organizado en torno a dos ejes: [“Poder, mercado y sociedad”](#) y [“Juventud, identidad y resistencia”](#). Como cierre de cada uno se plantearon actividades que permiten integrar los procesos estudiados y trabajan algunos aspectos centrales. Teniendo en cuenta lo que hicieron hasta el momento, les proponemos que vuelvan sobre la línea de tiempo y resuelvan las siguientes consignas.

- Elijan un tema eje entre los siguientes: juventud, resistencia y gobiernos (democráticos y *de facto*).
- A partir de lo estudiado, revisen la línea de tiempo y elijan algo representativo de cada período que puedan marcar. Contesten las siguientes preguntas para guiarse: ¿En qué año sucedió? ¿Fue un acontecimiento o un proceso que duró más de un año? ¿Cómo lo explicarían en breves palabras para que quede en la línea de tiempo?
- Elijan imágenes que puedan ayudarlos/as a intervenir la línea de tiempo. ¿Cuál de las que aparecen en el trayecto serían las adecuadas? ¿Por qué? Pueden buscar otras imágenes en internet para acompañar la selección de cada tema.

Actividad 2: Reflexiones finales

- Escriban un texto en el cual relacionen uno de los acontecimientos elegidos con la siguiente concepción de poder expresada por Foucault.

El poder no solo prohíbe, sino que también produce. Si el poder solo fuera una serie de prohibiciones y sanciones, no generaría obediencia. El poder es una red productiva que atraviesa la sociedad, produce cosas, induce placer, ofrece protección, crea discursos y saberes.

- Con ese mismo acontecimiento o con otro que hayan elegido, elaboren una reflexión vinculándolo con la siguiente afirmación de Arendt.

La creencia popular de un “hombre fuerte” que, aislado y en contra de los demás, debe su fuerza al hecho de estar solo es pura superstición, basada en la ilusión de que podemos “hacer” algo en la esfera de los asuntos humanos —por ejemplo, “hacer” instituciones o leyes de la misma forma que hacemos mesas o sillas— (...) con la utópica esperanza de que cabe tratar

a los hombres como se trata a otro “material”. (...) La historia está llena de ejemplos de la impotencia del hombre fuerte y superior que no sabe cómo conseguir la ayuda, la coacción de sus semejantes. (...) En el caso del gobernante con éxito, puede reclamar para sí lo que realmente es el logro de muchos. (...) Mediante esta reclamación, el gobernante monopoliza la fuerza de aquellos sin cuya ayuda no hubiera podido realizar nada.

- c. Teniendo en cuenta la siguiente idea abordada en este trayecto: “Construimos nuestra identidad narrativamente a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro personaje”, contesten las siguientes preguntas.
- ¿Te sentiste identificado/a con alguna de las narraciones históricas estudiadas? ¿Por qué?
 - ¿Considerás que hay algo de la constitución de tu identidad que se vincula directa o indirectamente con la historia estudiada en este trayecto? ¿Por qué?
 - ¿Te interesaría profundizar algún aspecto de lo estudiado? ¿Por qué?

Bibliografía

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1999). *Crisis de la república*. Madrid: Taurus.
- Aristóteles (1994). *Política*. México: Porrúa.
- Bárcena, F., Mélich J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós-Papeles de Pedagogía.
- Béjar, M., Raggio, S. (2009). “El surgimiento del movimiento de derechos humanos. El reclamo por Verdad y Justicia (1976-1983)”. En: S. Raggio y S. Salvatori (coords.). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Belini, C. y Korol, J. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Comte-Sponville, André (2002). *Invitación a la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Ferraresi, A. y Galasso, N. (2018). *Historia de los trabajadores argentinos (1857-2018)*. Buenos Aires: Colihue.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988) El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III*. Barcelona: Paidós.
- Hobsbawn, E. (2005). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- James, D. (2006). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946-1976*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lannot, J., Amantea, A. y Sguiglia, E. (1984). *Agustín Tosco, conducta de un dirigente obrero*. Buenos Aires: CEAL.
- Lobato, M. y Suriano, J. (2006). *Nueva historia argentina. Atlas históricos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Novaro, M. (2010). *Historia de la Argentina. 1955-1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rapoport, M. (2005). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Emecé.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. México: FCE.

Romero, L. (2011). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BA Buenos
Aires
Ciudad