



PRIMER
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

Ciencias Sociales

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfce
Consejo Federal
de Cultura y Educación

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Prof. Mirta Bocchio de Santos

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Alejandra Birgin

Coordinadora Áreas Curriculares

Dra. Adela Coria

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Área de producción pedagógica

Coordinación y supervisión pedagógica general

Adela Coria, *Coordinadora Áreas Curriculares*

Asesoramiento didáctico

Beatriz Alen

Nora Alterman

Equipo del Área de Ciencias Sociales

Coordinación y supervisión pedagógica

Raquel Gurevich

Victoria Fernández Caso

Diana González

Mabel Scaltritti

Autores

Andrea Ajón

Betina Akselrad

Diana González

Mabel Scaltritti

Lectura crítica

Ana Encabo

Área de producción editorial

Raquel Franco, *Coordinadora editorial*

Yamila Sevilla, *Edición*

Norma Sosa, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Araceli Gallego, *Coordinación*

Geni Expósito, *Diagramación*

Gastón Caba, *Ilustración*

Alejandro Peral, *Fotografía*

Rafael Blanco, *Documentación fotográfica*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

Presentación

Durante los últimos treinta años, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Sabemos que hoy la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que van revelando indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello aún no es suficiente. Niños y jóvenes son parte de una realidad donde la desocupación, la pobreza y la exclusión social siguen expresando todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

La educación no es ajena a esta injusticia. El crecimiento de las brechas sociales se manifiesta también en la fragmentación que atraviesa nuestro sistema educativo, en las desiguales trayectorias y aprendizajes que produce, y en las múltiples dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

Pese a ello, en las escuelas, maestros y maestras insisten en redoblar sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas, frente a una crisis que, por cierto, excede al sistema escolar.

Frente al desgarramiento social y sus huellas dolorosas, y frente a la necesidad de garantizar la supervivencia, los docentes fueron responsables de que la escuela se sostuviera como uno de los pocos lugares –si no el único para amplios sectores– en el que el Estado continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hoy podamos volver a pensar en la posibilidad de un *todos*.

Así, reasumimos desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas y vislumbramos con mayor nitidez un horizonte alentador. Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas.

Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía. En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de

conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia, los saberes y deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, abrimos la colección presentando un libro para Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado.

En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el aula* también ofrecerán aportes vinculados con otros saberes escolares: Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Física, del mismo modo que se proyecta aportar reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyan renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la

prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante —aunque imperceptiblemente— y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y sociocultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que irá agregando páginas a estos Cuadernos.

ÍNDICE

15 Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo

- 16 Algunas palabras iniciales
- 18 El tratamiento de la diversidad en el Primer Ciclo
- 19 El lenguaje como vertebrador de los aprendizajes
- 21 La contextualización, la interrogación y la problematización
- 22 El abordaje de lo cercano y lo lejano
- 24 El tratamiento de la información
- 26 Salidas y visitas escolares
- 27 La evaluación

30 EJE: Las sociedades y los espacios geográficos

- 32 Los saberes que se ponen en juego
- 34 Propuestas para la enseñanza
- 34 Para comprender las relaciones entre áreas rurales y urbanas:
los circuitos productivos
- 37 Explorar qué saben los niños sobre la producción de leche
- 43 Una propuesta de enseñanza
- 48 Textos e imágenes para avanzar en la idea de circuito productivo
- 51 Aprender a conocer las características de los espacios rurales
y urbanos
- 52 Narraciones, fotos y planos para conocer las características
de los espacios rurales y urbanos
- 59 A modo de cierre

60 EJE: Las sociedades a través del tiempo

- 62 Los saberes que se ponen en juego
- 63 Propuestas para la enseñanza
- 64 Migraciones de ayer y de hoy
- 68 Una encuesta para preguntarse sobre los orígenes

70	La gran inmigración ultramarina
70	Mapas, ilustraciones y fotos para imaginar un largo viaje
74	La llegada a la Argentina
78	Del campo a la ciudad
82	En el conventillo
87	La vida en los suburbios
92	La relación pasado-presente a partir de un recorrido por el barrio
93	Las migraciones en el pasado reciente
93	La realización de entrevistas para acercarse a la subjetividad de los migrantes
96	Estrechar lazos y concluir con el museo del migrante
97	A modo de balance

98 EJE: Las actividades humanas y la organización social

100	Los saberes que se ponen en juego
101	Propuestas para la enseñanza
103	El trabajo con un caso: el oro de Esquel
105	Explorar las ideas previas de los niños
105	La lectura de una noticia
108	Un juego de simulación para la empatía y el debate
113	Visitas y entrevistas
115	Actividades de cierre

116 En diálogo siempre abierto

118 Juntos, en sociedad

120 Bibliografía



**ENSEÑAR
CIENCIAS
SOCIALES
EN EL
PRIMER CICLO**

Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo

Algunas palabras iniciales

Las ciencias sociales cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas y visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción, es decir, un campo en el que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo. Precisamente esta posibilidad de perspectivas múltiples –hoy más que nunca– debe recuperarse en la escuela con el fin de que alumnos y alumnas puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano.

En cuanto al sentido y el alcance de los saberes y las experiencias en Ciencias Sociales durante el Primer Ciclo de la EGB/Primaria, tendremos en cuenta que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ponen en juego distintas cuestiones vinculadas con una didáctica específica del área. Esta didáctica se pregunta por el origen y las características de los conocimientos enseñados, por los enfoques y problemas de la enseñanza y el aprendizaje, por las condiciones que pueden favorecer relecturas críticas de las prácticas docentes y por la construcción de nuevas propuestas de enseñanza.

Así, delinearemos en estas páginas iniciales algunas ideas sobre las que nos hemos basado al desarrollar las propuestas para el aula que se presentan en este *Cuaderno*. Esperamos que sean recibidas como una invitación a compartir una mirada sobre nuestras escuelas y nuestros chicos; imaginamos que la trama de estas propuestas puede ser tomada para reinventar lo que hacemos cotidianamente en las aulas. Sin embargo, antes de desarrollarlas, volveremos sobre algunos aspectos conocidos acerca del enfoque del área, porque revisitarlos nos permitirá reflexionar acerca de cómo promover situaciones de enseñanza que se hagan eco de la complejidad de lo social, idea que da sentido a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo.

Al enseñar Ciencias Sociales nos proponemos, entonces, que los chicos y las chicas avancen hacia la construcción de un conocimiento más amplio acerca de la realidad social; para ello es necesario hacer hincapié en las acciones de los diversos actores sociales en el pasado y en el presente. En efecto, las primeras

aproximaciones que los alumnos tengan a estos saberes serán clave y dejarán huellas en su manera de mirar e interpretar la realidad social.

Si bien los conceptos y procesos sociales que se abordan en el Primer Ciclo son las primeras puertas de entrada al conocimiento social –desde la intencionalidad de la enseñanza–, su relevancia radica en su aporte formativo para analizar y valorar de distinto modo diversas situaciones sociales e interrogarse acerca de ellas. Al mismo tiempo, el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela apuesta a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y a recoger los múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres de la sociedad actual. En este enfoque consideramos que es necesario seleccionar saberes relevantes para que los niños tengan oportunidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales en tanto sujetos constructores de conocimiento.

Muchos requerimientos de la sociedad actual se expresan en los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo: principalmente, en el de ofrecer a los alumnos y alumnas las primeras herramientas conceptuales para avanzar de modo creciente en el análisis de la realidad social, tanto pasada como presente. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales en este Ciclo contribuirá a que niños y niñas enriquezcan y complejicen sus miradas sobre la sociedad, amplíen sus experiencias sociales y culturales, avancen en el desarrollo de su autonomía, se integren progresivamente en las redes sociales, tomen decisiones cada vez más fundamentadas y se preparen para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En este sentido, la ampliación de los horizontes sociales y culturales es una condición pedagógica que permite aproximar a los niños a una construcción más elaborada del mundo social, sin excluir la valoración de las identidades, las experiencias locales y las prácticas particulares de ellos en sus contextos. De este modo, la escuela ayuda a los alumnos a realizar otras trayectorias que les permitan comenzar a reinterpretar sus marcos de vida, al ponerlos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, de entender las normas y la política, y así poder mirar con ojos nuevos el entorno propio.

En general, los niños pequeños no consideran la sociedad como una construcción humana; más bien la piensan como un producto ahistórico, natural. Por eso, uno de los desafíos más importantes de la enseñanza en este Ciclo consiste en ofrecer situaciones que les permitan acercarse a la realidad social y sus distintas dimensiones, de modo que puedan identificar algunos cambios y continuidades a través del tiempo, comprender a quiénes y de qué manera afectan, y acercarse a las principales razones que permiten comprender por qué suceden. Además, por medio de múltiples descripciones y análisis de diversos tipos de información, les propondremos a los alumnos pistas para poder pensar par-

celas de la realidad social presente y pasada, acercándolos progresivamente a los modos particulares de construir conocimiento en las Ciencias Sociales.

Con este enfoque, creemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye con un requerimiento social básico: la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. En este sentido, es responsabilidad de la escuela brindar herramientas para que los niños –desde edades tempranas– tengan oportunidad de participar, intercambiar, debatir: operaciones necesarias para integrarse en un mundo cada vez más complejo y cambiante. En este proceso, también ensayarán modos de asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, como también hacia diferentes puntos de vista. En las clases, se contemplarán especialmente los gestos y las actitudes de consideración hacia el semejante y de sensibilidad frente al dolor y la injusticia.

El tratamiento de la diversidad en el Primer Ciclo

En el mundo actual, coexisten múltiples y distintas formas sociales y culturales. En este marco, la escuela es un espacio privilegiado para desarrollar ideas, actitudes y valores que permitan a los alumnos sentirse parte de un mundo diverso. Es deseable ofrecer entonces propuestas de enseñanza que den lugar a que los niños se interroguen sobre escenas cotidianas personales, familiares y comunitarias propias, así como sobre escenas distintas, situadas en contextos diferentes (del pasado o del presente, urbanos o rurales, de nuestro país o de otros). En este sentido, aproximar a los alumnos desde pequeños a marcos y situaciones distintos del propio es colaborar con el aprendizaje de la idea de que en una determinada sociedad coexiste una variedad de costumbres, valores, tradiciones y creencias. Al ofrecerles la oportunidad de que desarrollen una actitud respetuosa hacia la diversidad cultural, se ayudará a los niños a enriquecer y ampliar el propio mundo. Al respecto, uno de los objetivos es habilitar un espacio donde se develen aquellas posiciones que puedan provocar temores o prejuicios frente a lo no conocido, lo no cercano, lo no inmediato. En cuanto a las normas de convivencia, resulta oportuno tener en cuenta la introducción de criterios de pluralidad y considerar también aquellos basados en los derechos humanos universalmente acordados.

Por otra parte, los modos de interpretación de los niños pequeños son básicamente autorreferenciales, por lo tanto, suelen realizar comparaciones entre sus propias experiencias y las de los otros, haciendo extensivas sus representaciones de lo que conocen a lo que desconocen. Es importante entonces ofrecerles la posibilidad de interesarse por la alteridad que forma parte de la realidad social, es decir, de construir saberes acerca del orden social mediante propuestas que les permitan reconocer analogías y diferencias.

Una cuestión que constituye un verdadero reto es reconsiderar la idea del interés por el conocimiento de lo social. Si asumimos que –como en otros órdenes de la subjetividad– el interés de los chicos por el mundo es construido socialmente, muy probablemente será expresión de las experiencias culturales y sociales que han transitado. Sin embargo, los intereses infantiles tienen una plasticidad que nos permite pensar que son ellos los primeros dispuestos a sumergirse en experiencias y conocimientos sobre realidades que rebasan el entorno más inmediato, que provocan el deseo de saber sobre lo “otro”, lo no propio. En este sentido, podemos interrogarnos sobre cuáles son los mejores caminos para proponer a los chicos abrir nuevos mundos desde la escuela y para recorrer parcelas desconocidas de la realidad que resultan relevantes para la comprensión de lo social.

Las ideas que hemos esbozado hasta ahora no niegan la importancia de recuperar los mundos de la experiencia infantil en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por el contrario, sabemos que las nociones infantiles sobre los diversos aspectos de la sociedad podrán enriquecerse, matizarse o modificarse en la medida en que las pongan en juego, las expliciten, las confronten con nuevas informaciones y las vayan reestructurando progresivamente. Lo cierto es que no es esperable, ni posible, que los niños logren complejizar sus ideas acerca de la sociedad de manera inmediata y automática. Dado que se trata de un proceso de construcción, debemos tener en cuenta las significaciones que ellos dan a los contenidos, cómo los interpretan, qué problemas o qué interrogantes se plantean. Al incorporar sus nociones, opiniones, percepciones y formas de apreciación, así como sus prácticas y prejuicios al trabajo cotidiano, podremos acortar las distancias entre esas ideas y los contenidos más formalizados propuestos desde la escuela. En este sentido, la intervención didáctica es una condición insustituible para que los niños construyan tales nociones. Sabemos de la cantidad de hipótesis y preguntas acerca de la vida en sociedad que los chicos formulan en las clases, inspiradas en las propias prácticas sociales y comunitarias en las que se hallan inmersos: es tarea del maestro escuchar, dar lugar y recuperar las experiencias infantiles para potenciar su riqueza y mantener viva la curiosidad que es propia de los niños pequeños.

El lenguaje como vertebrador de los aprendizajes

En el Primer Ciclo de la EGB/Primaria, durante el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área, necesitamos pensar estrategias específicas para propiciar un acercamiento progresivo a las nociones y conceptos del campo. Este proceso implica incorporar las nociones implícitas que los niños tienen por el solo hecho de pertenecer a una cultura. Como ya adelantamos, en la

infancia estos saberes están fragmentados e impregnados de las significaciones que los adultos de referencia les hayan otorgado. Por eso, uno de los roles de la escuela es procurar a los alumnos las herramientas necesarias para avanzar en la complejización creciente de estos conocimientos, contribuir a su sistematización y acercarlos al modo particular de pensar los temas y problemas desde las disciplinas sociales.

En ese sentido, una de las maneras de abordar este objetivo es que en las clases de Ciencias Sociales los niños participen de muchas situaciones que impliquen hablar y escuchar, leer y escribir (preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, etc.) acerca de variados aspectos de la vida de las personas –en diversidad de contextos, cercanos y lejanos a su experiencia cotidiana, del pasado y del presente–; esto colaborará para que amplíen y renueven sus representaciones acerca de las sociedades.

Estas prácticas de oralidad, lectura y escritura estarán fuertemente orientadas por las intervenciones del docente: este hará preguntas para que los niños reconozcan, en cada uno de los casos y relatos presentados, diferentes actores sociales y sus intencionalidades; para que establezcan relaciones, realicen comparaciones, identifiquen cambios y/o continuidades. Del mismo modo, las horas dedicadas a la enseñanza del área serán una buena oportunidad para escuchar relatos de ficción, historias de vida, testimonios, etcétera.

La narrativa –tema sobre el que volveremos más adelante–, ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio determinados, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de Ciencias Sociales resulta un camino metodológico invalorable, que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Al mismo tiempo, significa trabajar desde los primeros pasos de la escolaridad con una de las formas constitutivas de expresión del pensamiento social.

Asimismo, una tarea que es deseable que iniciemos y propiciemos en el Primer Ciclo es la de promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales, ya que estos constituyen una fuente básica de información. La escuela ofrecerá libros y revistas que permitan a los alumnos iniciarse en la búsqueda bibliográfica de información; es importante que esa búsqueda les resulte atractiva y novedosa, que promueva el interés por las temáticas propias del área, que despierte curiosidad por los diferentes contextos del pasado y del presente, y que genere interrogantes acerca de lugares y personas quizá muy diferentes de los que conocen y que tal vez nunca llegarían a conocer de otro modo.

A lo largo del año, es deseable diseñar secuencias de actividades en las cuales la lectura y la escritura se presenten entramadas con la apropiación de contenidos específicos de Ciencias Sociales. Dictarle al maestro para elaborar una síntesis después de analizar diversos materiales para buscar información específica, realizar listas para sistematizar algún aspecto de la sociedad estudiada, escribir epígrafes para imágenes, realizar descripciones sobre personajes trabajados, completar frases sobre algún caso analizado, redactar cartas para contarle a otros algo interesante acerca de algún tema de sociales, escribir un texto para una revista escolar, confeccionar carteleras y murales para organizar información son algunas de las propuestas –entre otras muchas posibles– que permiten aprender contenidos específicos del área a la vez que aprender a leer y escribir sobre un tema.

En suma, hacer uso del lenguaje que, como sabemos, atraviesa los procesos de apropiación de cualquier conocimiento.

La contextualización, la interrogación y la problematización

La presentación de un marco, de una historia en la que aparezcan personas actuando movidas por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que se desea enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los niños al proponer un contexto determinado en el que se destaquen las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados.

En este sentido, no es propósito del Primer Ciclo que los niños se acerquen al conocimiento de las sociedades desde procesos y explicaciones multicausales o profundizando en las distintas dimensiones de análisis de los contextos estudiados. Somos los docentes quienes definimos y recortamos en nuestra selección de contenidos el encuadre, el contexto. Así, intentaremos acercarlos a diferentes sociedades desde una mirada que privilegie el estudio de la vida cotidiana. Por ejemplo, ya en 1^{er} año/grado, cuando se propone trabajar “la vida cotidiana en tiempos de la colonia”, se trata de que los niños accedan, por medio de preguntas, a cuestiones centrales de la vida cotidiana en las que se problematizan las relaciones entre adultos y chicos, las configuraciones familiares, el papel de hombres, mujeres y niños, las formas de crianza, de educación, recreación y trabajos de distintos grupos sociales.

Delimitar el contexto en el que se desarrollará la propuesta pedagógica –es decir, acotarla temática, temporal y espacialmente– implica un conjunto de operaciones relacionadas entre sí: la selección de contenidos e información, la elaboración de actividades, la utilización de recursos y materiales específicos, la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación. Este proceso servirá también

para ponderar el caudal de información que se ofrece, la relevancia de los contenidos que se decide abordar, la pertinencia de las actividades que se proponen. En este sentido, el trabajo con historias y narraciones situadas en contextos determinados permitirá el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos del relato, de modo de facilitar la puesta en juego de ideas que habiliten interpretaciones válidas y promuevan que la información cobre sentido en el marco de la trama del texto, que de otro modo permanecería dispersa.

Una entrada posible para trabajar contextos significativos es instalar interrogantes y trabajar con ellos, siempre teniendo en cuenta que puedan ser comprendidos como tales por los alumnos. La clave estará en proponer situaciones problemáticas que despierten su curiosidad, que permitan poner de manifiesto sus concepciones y que estimulen la búsqueda de caminos de resolución a los problemas o conflictos planteados.

El abordaje de lo cercano y lo lejano

Durante mucho tiempo, en las prácticas escolares y en variadas instancias de desarrollo curricular se consideró una progresión de los contenidos que tenía en cuenta exclusivamente la cercanía o lejanía de los contextos de análisis desde el punto de vista de la distancia física o de la proximidad material o temporal. De ese modo, en el Primer Ciclo, el aprendizaje de la realidad se circunscribía a los espacios y los tiempos físicamente cercanos, para abordar luego, en los ciclos siguientes, espacios y tiempos más lejanos. Este tipo de progresión responde a la idea de que es más sencillo para los niños pequeños abordar lo cercano, lo inmediato, lo contiguo, que lo lejano, lo no inmediato, lo distante. Sin embargo, numerosas experiencias demuestran que la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños.

Como hemos expresado, al abordar el conocimiento de lo social se presenta una característica inherente a este campo de conocimiento, y es que el sujeto forma parte del objeto mismo que desea conocer –la sociedad– y se ve afectado por él. Entonces, el medio vivido más cercano en el espacio y en el tiempo puede presentarse más enigmático de lo que estamos habituados a creer, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que han sido en parte moldeadas por ese mismo entorno.

El desafío de las Ciencias Sociales escolares será entonces el de colaborar en la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como más próximo, más familiar, y tratar de evitar simplificaciones que deriven en un abordaje esquemático y limitado al conocimiento que ya posee cada alumno. Esto no significa que se dejen de lado los ámbitos de referencia conocidos para los niños. Por el contrario, la intención es rescatar esas experiencias con la intención de

ampliarlas y lograr que otorguen significados más complejos a la realidad. Esto puede alcanzarse proponiendo múltiples descentramientos, para lo cual contamos con un criterio de organización de los saberes que implica el tratamiento simultáneo de contextos cercanos y lejanos. Así, el entrecruzamiento de marcos de referencia les ayudará a comprender más lo propio, por diferencia, por identificación, por contraste, por comparación y por analogía respecto de lo “otro”.

En este sentido, nos atrevemos a compartir un fragmento de un texto de Albert Camus en su obra *El primer hombre* (2004),¹ que pone un énfasis poético a esta mirada sobre el lugar de lo lejano y lo cercano en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Y aquellos niños que solo conocían el siroco, el polvo, los chaparrones prodigiosos y breves, la arena de las playas y el mar llameante bajo el sol, leían aplicadamente, marcando los puntos y las comas, unos relatos para ellos míticos en los que unos niños con gorro y bufanda de lana, calzados con zuecos, volvían a casa con un frío glacial arrastrando haces de leña por caminos cubiertos de nieve hasta que divisaban el tejado nevado de la casa y el humo de la chimenea les hacía saber que la sopa de guisantes se cocía en el fuego. Para Jacques esos relatos eran la encarnación del exotismo. Soñaba con ellos, llenaba sus ejercicios de redacción con las descripciones de un mundo que no había visto nunca, e interrogaba incesantemente a su abuela sobre una nevada que había caído durante una hora, veinte años atrás, en la región de Argel. Para él esos relatos formaban parte de la poderosa poesía de la escuela, alimentada también por el olor del barniz de las reglas y los lapiceros, por el sabor delicioso de la correa de su cartera que mordisqueaba interminablemente, aplicándose con ahínco a sus deberes, por el olor amargo y áspero de la tinta violeta, sobre todo cuando le tocaba el turno de llenar los tinteros con una enorme botella oscura en cuyo tapón se hundía un tubo acodado de vidrio [...].

¹ Los textos mencionados en este apartado aparecen en la Bibliografía al final de este *Cuaderno*.

El tratamiento de la información

En lo que se refiere a las fuentes de información, es importante recordar que la selección, lectura e interpretación de esas fuentes solo adquiere sentido en relación con el recorte temático realizado. En Ciencias Sociales, es la perspectiva conceptual la que orientará los contenidos que van a desarrollarse, las hipótesis que se plantearán y el modo de acercarse e interrogar las fuentes que serán utilizadas.

Es interesante ofrecer a los niños fuentes variadas y distintas, para que puedan ampliar y enriquecer sus visiones sobre un determinado tema. En efecto, contrastar posiciones, relacionar datos, cotejar dichos y hechos a partir de distintos tipos de fuentes es una actividad propia de las Ciencias Sociales. Por otro lado, es una actividad de sumo interés que contribuye con la construcción de la idea de que el conocimiento es producido socialmente, inacabado, de carácter histórico.

Las fuentes que pueden utilizarse son de diverso tipo, tanto orales como escritas, tanto cualitativas como cuantitativas. Las más usuales durante el Primer Ciclo son los textos literarios, los textos explicativos, los fragmentos de artículos periódicos, las historietas, entradas de diccionarios o enciclopedias, textos escritos por otros niños (cartas, notas), imágenes, planos, etc. Al respecto, es bueno reconocer que a veces presentamos a los alumnos material fotocopiado y fragmentado y dejamos que se pierda, de esta manera, la procedencia de la fuente. Sin embargo, aun tratándose de niños pequeños, es importante empezar desde los primeros años a diferenciar el origen de la información. Para ello, el docente puede leerles en voz alta alguna indicación sobre el tipo de fuente consultada, convirtiendo esto en una práctica habitual en el aula. Así se favorecerá la familiarización de los chicos con procedimientos propios de las Ciencias Sociales: la búsqueda y el registro de información.

Los croquis, esquemas, planos y mapas constituyen materiales de alto valor pedagógico para incorporar en el aula desde edades tempranas. Para usar esas fuentes como herramientas de análisis de un tema o estudio de caso, los docentes del Primer Ciclo pueden acompañar a los alumnos en los primeros pasos de su lectura e interpretación, no solo para obtener información puntual sino para identificar relaciones espaciales que dan cuenta de diferentes procesos territoriales y ambientales.

El mapa puede entenderse entonces como un texto no verbal que requiere ser descifrado, de la misma manera que se procede con un texto verbal. Como sabemos que al observar un mapa los niños formulan preguntas de modo espontáneo, la lectura cartográfica supone que el docente los guíe, los invite a registrar signos cartográficos, a diferenciar formas y colores de los signos (puntos, líneas,

áreas), a decodificar las referencias, reparar en el título, marcar itinerarios, ubicar elementos naturales y contruidos e interpretar la información que sirve como apoyatura del tema representado en él.

Quizás uno de los problemas cruciales en la contemporaneidad es saber qué, cómo y dónde buscar información en un universo sobresaturado de textos e imágenes. Durante el Primer Ciclo, comenzaremos a abrir las puertas para progresar en esta tarea. En ese sentido, en el aprovechamiento del material de la biblioteca de la escuela y del aula puede ser útil establecer cierta rutina de consulta, ya que eso colaborará para convertirla en una instancia cotidiana de trabajo. La visita a la biblioteca en busca de libros, atlas, revistas no solo supone el acceso a información sino también el aprendizaje de estrategias de búsqueda de esa información.

En los primeros años, el docente mediará entre la información y los niños, ofreciéndose él mismo como modelo de búsqueda. Les hará notar que la información sobre un tema puede estar contenida en diferentes fuentes, que unas fuentes pueden complementar a otras y que, a veces, la información obtenida puede ser contradictoria. Asimismo, esta inmersión en diversidad de materiales de lectura fertilizará los procesos de apropiación del sistema de escritura propios de este Ciclo.

A lo largo del Primer Ciclo, la búsqueda y el tratamiento de la información deberá progresar hacia el objetivo de que los niños identifiquen diversos materiales que expliquen sobre la vida en sociedad. Se avanzará en la confrontación de textos que hablan sobre un mismo tema y se profundizará en la búsqueda de relaciones entre la información que brindan los textos y las imágenes. El docente enseña estas estrategias con el simple hecho de actuar como lector, es decir, mostrando cómo resuelve problemas de distinto tipo en diversas situaciones de lectura.

En cuanto a la información ofrecida por medio de textos variados, queremos insistir en la riqueza pedagógica que reviste para el Primer Ciclo la presentación de narraciones, ya que brindan la posibilidad de contextualizar los aprendizajes. Esto es así porque en las narraciones los hechos son presentados y situados en un mundo limitado, formando parte de una trama que les da significado, donde los diversos elementos y personajes aparecen articulados. Las tramas narrativas colaboran con el tratamiento de contextos lejanos en el tiempo o en el espacio, porque de la mano de las acciones, los deseos, los proyectos, los sueños, los problemas de los actores sociales, los niños pueden acceder más fácilmente a espacios y tiempos diferentes de los propios y de los presentes.

El valor de los relatos en las clases de Ciencias Sociales radica en que las historias de la gente, de lo que le pasa a la gente, ocurren en general en algún lugar y en algún tiempo determinados, es decir, en referencias situadas. La temporalidad y la espacialidad son parte constitutiva de las tramas narrativas. La

utilización progresiva de estos relatos en las clases de Ciencias Sociales contribuirá, por lo tanto, con el proceso de construcción de las categorías de pensamiento referidas al tiempo y al espacio.

En lo que se refiere a las imágenes, por el papel relevante que juegan en el mundo contemporáneo, constituyen objetos de lectura y conocimiento ineludibles en el trabajo escolar. Ya desde el 1^{er} año/grado, los alumnos comenzarán a trabajarlas como fuentes de información. En efecto, cuando los chicos observan imágenes, en especial en el Primer Ciclo, comienzan a establecer una relación entre sus propios conocimientos y una de las formas más usuales de representación de la realidad. Por otro lado, al utilizar este tipo de fuentes, pueden realizarse lecturas múltiples, avanzar en la detección de los objetos que aparecen, el modo en que aparecen, por qué están allí, etc. Realizar preguntas referidas a ello cuando los alumnos se encuentran con las imágenes permitirá favorecer la apropiación de los contenidos del área.

No está de más recordar que estas fuentes también adquieren significación en el marco de la cultura que se está estudiando y no presentadas en forma aislada del contexto. En ese sentido, las fotografías, películas de ficción o documentales, pinturas, dibujos, infografías, murales permiten reconstruir los procesos socioespaciales e históricos por dos razones: por un lado, por la información que se puede obtener de ellos, y, por otro, por el lugar que han ocupado en cada momento histórico. Por eso, la mirada del creador de la imagen (pintor, fotógrafo, cineasta) también cuenta. Sin embargo, como se trata de un tema complejo, dejaremos para el Segundo Ciclo la consideración de la imagen como producto histórico y social.

Como venimos diciendo, las imágenes, como otros tipos de fuentes (objetos, edificios, testimonios orales y escritos) están sujetas a operaciones de lectura, de modo que quienes las leen realizan un trabajo de interpretación. Por eso mismo, la riqueza y el aprovechamiento del recurso dependerán de cómo se brinde a los niños –que observan y analizan las imágenes desde el presente y desde sus propias experiencias– la oportunidad de descubrir más detalles, de asombrarse y dialogar con el docente sobre lo que les suscita lo observado.

Salidas y visitas escolares

Salir de la escuela es, en general, una experiencia convocante. En la enseñanza de las Ciencias Sociales se halla plenamente justificada porque los saberes vinculados con el mundo social se ponen en juego tanto dentro como fuera del aula. La programación de salidas a museos, exposiciones, sitios culturales, emprendimientos productivos, entre otras posibilidades, están inscriptas en el tratamiento didáctico de los contenidos y exceden la de por sí interesante función de entretenimiento o recreación.

En las salidas programadas, o por medio de las interacciones sociales cotidianas, se articulan nociones de la vida social, se reconocen indicios del paisaje cotidiano, se detectan prejuicios y estereotipos, se comparan argumentos y posturas. La interacción con representantes de distintos ámbitos e instituciones de las respectivas comunidades locales favorece la comprensión de la idea de que el conocimiento es una construcción social y colectiva, al mismo tiempo que permite encarar múltiples indagaciones y recuperar diferentes voces y experiencias. Muchas veces, esas salidas pueden implicar mirar de otra forma y desde otra perspectiva lugares que cotidianamente miran y transitan.

Una visita grupal, por ejemplo, que implique observar las características del medio natural circundante o entrar en contacto con los protagonistas de un problema social particular enriquece, modifica y matiza las ideas que los alumnos pueden tener sobre determinada cuestión. Por eso, las visitas pueden colaborar por medio de la experiencia directa en la comprensión de relaciones conceptuales trabajadas en el aula. Por ejemplo: la población de una localidad accede en forma desigual a los servicios de transporte; en los espacios rurales y urbanos, hay zonas con diversos usos del suelo; las vestimentas y las viviendas del pasado a las que accedemos por visitas a museos o a áreas antiguas de una ciudad son manifestaciones de un desigual acceso a los bienes y consumos. Por otro lado, las visitas también pueden resultar una buena oportunidad para comenzar a ensayar el uso de planos para guiar los recorridos y detectar referencias que se ven durante el trayecto.

Recorrer el entorno de la escuela o de la zona en la que los alumnos viven es una actividad bastante habitual en nuestras aulas. El desafío para enriquecer la experiencia será considerarla como un tiempo para reconocer lo conocido y explorar algún indicio de lo no conocido. Los maestros estaremos atentos al hecho de que durante el recorrido se concentrarán seguramente viejas y también nuevas preguntas. Por eso, estará en nuestras manos provocar ese proceso de ir y venir entre situaciones de alta familiaridad y otras más distantes. En ese proceso es que se hará posible aprender algo nuevo.

La evaluación

En términos generales, concebimos la evaluación como aquel proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, como también logros y dificultades compartidos por el grupo. La evaluación permite, además, obtener información sobre la marcha de la enseñanza y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

Como los aprendizajes que realizan los niños se construyen a lo largo de la escolaridad, a partir de aproximaciones sucesivas, debemos pensar la evaluación como un proceso en el tiempo, que exige el desarrollo de una actitud y una mirada continuas. Por ello, para realizar una buena evaluación es interesante analizar y ponderar un conjunto de sucesivas producciones de los alumnos sobre un tema, de modo de contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes. En este sentido, consideramos la evaluación como parte del proyecto de enseñanza. Por lo tanto, en cada una de las fases del recorrido didáctico se realizan tareas de evaluación. Esto implica atender la heterogeneidad de los grupos escolares, los diversos puntos de partida relacionados con las características socioculturales de cada uno de los alumnos y sus particulares trayectorias escolares.

Como hemos expresado antes, para conocer las concepciones iniciales sobre los temas de Ciencias Sociales será necesario plantear actividades iniciales que permitan a los maestros conocer las ideas y las nociones que los niños tienen sobre determinados aspectos de la vida social. Luego, durante el desarrollo de la secuencia didáctica y al introducirse nuevos contenidos, se presentarán diversas situaciones de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros de los alumnos. Los apuntes informales sobre las intervenciones de los chicos, así como las planillas de registro, los diarios de clase (notas que toma el maestro sobre el desarrollo de la clase, incluyendo anécdotas y comentarios) suelen brindar valiosa información sobre los procesos de aprendizaje. La interpretación de la información que brindan los registros informales y las pruebas escolares puede compartirse con los alumnos, para que ellos tengan devoluciones que incluyan impresiones y reflexiones acerca de su propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de prácticas de evaluación sostenidas a lo largo del año escolar y en incontables momentos formales e informales permite que los alumnos aprendan desde los primeros años a examinar, cotejar, analizar, evaluar sus propias producciones y las de sus compañeros.

Por otra parte, una mirada atenta sobre las tareas consignadas en los cuadernos y los trabajos grupales posibilitan el análisis de los modos en que los niños interpretan las consignas y el grado de comprensión que han alcanzado en los temas trabajados. En estos casos, el tipo de señalamientos –preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando– que realizan los docentes ayuda a los chicos y los orienta en el camino hacia la verificación y contrastación de sus propias producciones. En el Primer Ciclo, los diálogos, debates y exposiciones orales, así como las puestas en común, son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos que se han abordado en el área, especialmente cuando se trata de argumentar y justificar las ideas o de confrontar las anticipaciones con la información nueva.

Los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando a lo largo del Ciclo, según el dominio de la escritura y la lectura que los alumnos vayan adquiriendo. En 1^{er} año/grado serán más intensas las propuestas vinculadas con los intercambios orales y la observación de imágenes, dibujos, objetos. Luego, se irá enriqueciendo el tipo de consignas: avanzarán desde tareas breves que requieran la revisión de algunos aspectos de la secuencia hacia actividades que impliquen revisiones, relecturas o una mirada más integral del trabajo realizado con la ayuda de textos o relatos que los acompañen.

Por último, deseamos señalar que si la evaluación se realiza teniendo en cuenta las particulares condiciones del contexto institucional y se proponen el análisis y la comprensión de procesos y no solo de resultados, seguramente constituirá un aporte muy valioso para el mejoramiento de la enseñanza y también del aprendizaje. Dará indicios acerca de las estrategias de enseñanza más oportunas y adecuadas para desarrollar en las aulas, proveerá información sobre los saberes enseñados y los saberes aprendidos, para que se continúen desplegando buenas prácticas cotidianas en la tarea que día a día tiene lugar en todas y cada una de las escuelas de nuestro país.

nap El conocimiento de las principales *relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales* (cercanas y lejanas, locales y regionales) a través del análisis de las distintas etapas que componen un circuito productivo (agrario, comercial e industrial), enfatizando en la identificación de los principales actores intervinientes.

El conocimiento de las principales características de las áreas rurales (elementos naturales, tipos de asentamiento, trabajos, etc.) y de ciudades (de distinto tamaño y función) a través de ejemplos contrastantes de nuestro país.

LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

Las sociedades y los espacios geográficos

Los saberes que se ponen en juego

En la comprensión de las principales relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales se ponen en juego variados conocimientos. Se trata de que los niños avancen en la apropiación de saberes vinculados con:

- El conocimiento a través de textos expositivos variados, videos, películas, documentales, avisos publicitarios, fotografías, etc., del modo en que los espacios rurales y los urbanos se organizan para producir, distribuir y consumir bienes de distinto tipo.
- El reconocimiento de que la mayor parte de la producción agropecuaria responde a las demandas de los consumidores que viven en áreas urbanas y que las tecnologías (semillas, maquinarias, conocimiento experto, etc.) utilizadas en el espacio rural son innovaciones propias del mundo urbano.
- El conocimiento de un circuito productivo que dé cuenta de las distintas etapas que lo componen (agrario, comercial e industrial), los actores que intervienen y sus interrelaciones, a través de la consulta de diferentes fuentes de información y de la realización de visitas a diferentes establecimientos relacionados con alguna de las etapas del circuito elegido.
- La elaboración de preguntas para realizar en entrevistas y obtener información vinculada con alguna fase del circuito.
- El registro mediante textos, dibujos y cuadros de doble entrada de la información obtenida.
- La localización de los espacios en los que transcurren las diferentes etapas del circuito utilizando material cartográfico diverso.
- La utilización de modos sencillos de orientación.
- La formulación de preguntas y la elaboración de respuestas sobre las situaciones estudiadas.

En la comprensión de las principales características de las áreas rurales y de ciudades de distinto tamaño y función se ponen en juego variados conocimientos. Se trata de que los niños avancen en la apropiación de saberes vinculados con:

- El reconocimiento de diferencias entre grandes ciudades, ciudades medianas y pequeñas, y la identificación de las características de las áreas rurales que las rodean.
- La comparación de la oferta de servicios públicos y privados en ciudades de distinto tamaño y en áreas rurales.
- La recolección e interpretación de información a través de textos, historias de vida, testimonios, diarios, revistas, videos, documentales, etc., acerca de la vida cotidiana de diferentes actores sociales en áreas rurales y en áreas urbanas.
- La identificación de problemas sociales y ambientales de áreas urbanas y rurales a partir de la consulta de distinto tipo de fuentes de información.
- El reconocimiento de que en las áreas urbanas se pueden identificar funciones y/o zonas según las actividades específicas que en ella prevalecen: zonas administrativas, residenciales, recreativas, comerciales, industriales, etcétera.
- La utilización de planos para ubicar en la ciudad analizada las distintas zonas antes citadas.
- El análisis de diferentes tipos de planos que suministran información diversa sobre los espacios urbanos (de ubicación de escuelas, de la policía, de servicios de transporte, entre otros).
- La realización de salidas para conocer lugares emblemáticos de la localidad (por ejemplo, la plaza principal u otros espacios vinculados con la memoria colectiva).
- El conocimiento de algunas normas que regulan el uso de lugares públicos (por ejemplo, horarios de carga y descarga, circulación de vehículos, la construcción de edificios en barrios residenciales, el tratamiento de los residuos, etcétera).
- La realización de salidas para identificar los principales elementos de las áreas de transición entre el espacio urbano y rural (cantidad de edificaciones, lotes libres o sin amanzanar, fábricas de ladrillos, huertas, rutas de salida, etcétera).
- La utilización de modos sencillos de orientación.
- La formulación de preguntas y la elaboración de respuestas sobre las situaciones estudiadas.

Propuestas para la enseñanza

Para comprender las relaciones entre áreas rurales y urbanas: los circuitos productivos

En 3^{er} año/grado se intenta alcanzar una mayor complejización conceptual respecto de los contenidos trabajados en los años anteriores. Hasta el momento, los alumnos avanzaron progresivamente en la comprensión de la producción de algún bien de origen agropecuario o minero, de algún servicio en una ciudad, de las transformaciones en los espacios geográficos rurales y urbanos, el sistema de transporte y la actividad industrial. ¿De qué manera estos contenidos se articulan con los de 3^{er} año/grado? ¿Cómo se alcanza una mayor complejidad de la trama conceptual abierta en 1^a y 2^a? ¿Qué nuevos aportes se ofrecerán en las situaciones de enseñanza?

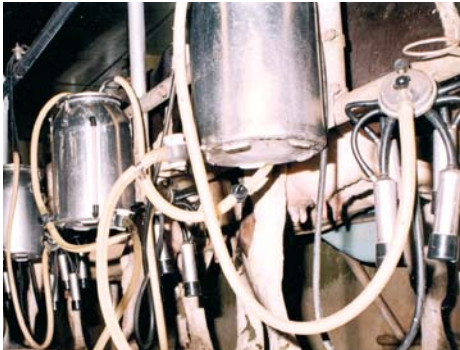
Si en 1^{er} año/grado los alumnos han tenido la oportunidad de aprender y conocer cómo se aprovechan las condiciones naturales de un lugar para obtener un producto de origen primario, ahora se trata de examinar cómo ese producto puede ser transformado en otro bien cuya demanda se concentra principalmente en ámbitos urbanos a escala nacional y mundial.

Si en 2^a año/grado han estudiado en qué consiste la actividad industrial y cuáles son los factores de localización a través del trabajo con un caso, en 3^{er} año/grado se propiciará que puedan entender las vinculaciones entre la producción agraria, industrial y el sector comercial mediante el estudio de un **circuito productivo**. De esta manera, se intenta ampliar los marcos de análisis de algunos temas y problemas trabajados en los dos años anteriores mediante una aproximación gradual y un estudio de caso.

En el área de las Ciencias Sociales, el concepto de circuito productivo se refiere al encadenamiento de diversas fases o etapas de un proceso productivo: desde la obtención de la materia prima hasta la distribución y comercialización del producto final. Este concepto y su uso en Ciencias Sociales resultan especialmente fértiles para comprender el conjunto de las relaciones sociales y económicas que se ponen en juego en la producción de un bien. Concretamente, contribuye a reconocer la forma en que se conectan actores sociales y lugares a lo largo de esa cadena productiva. Así, este concepto cobra sentido en un marco explicativo que cuestiona una representación rígida de los espacios rurales y urbanos limitada a describir las actividades económicas de estas zonas sin relación entre sí. Dicho de otra manera, la noción de circuito invita a pensar “el campo y la ciudad” a partir de las conexiones entre actividades productivas y actores sociales más allá de los límites de una ciudad y un área rural determinadas.



Supercampo, 1997



INTA



Circuito de una
cadena agroalimentaria.





Campo sembrado con soja.



Precio de los cereales en el MATBA
(Mercado a término de Buenos Aires).

En síntesis, el significado del concepto de circuito productivo en situaciones de enseñanza podrá traducirse como “cadena” o “pasos en la producción” a través de la articulación entre las actividades primaria, secundaria y terciaria. Por ejemplo, sabemos que un gran productor rural puede disponer de enormes extensiones de tierra para el cultivo de la soja. Pero su interés por ese cultivo responderá a la demanda de importantes empresas dedicadas a la industrialización de alimentos que usan la soja como materia prima; algunas de esas empresas están localizadas en áreas urbanas del país y otras, quizás, en otras partes del mundo. Además, es probable que ese productor rural viva en una gran ciudad, adquiera servicios con el dinero obtenido de su inversión en la agricultura y compre productos y servicios para el campo ofrecidos en la ciudad. Por otro lado, la producción de soja responderá también a las variaciones del precio de los cereales y las oleaginosas en el mercado internacional. Todo esto, presentado muy resumidamente, ilustra una parte del **entramado social** que se esconde detrás de la actividad de un productor rural cualquiera. El propósito, al abordar el caso de un circuito productivo, es mostrar los actores sociales que operan en diversos contextos y escalas de análisis (local, regional, nacional, mundial).

En 3^{er} año/grado, entonces, presentaremos a los alumnos un concepto de circuito productivo que estará presente en el resto de su escolaridad, aunque con diferentes niveles de complejidad. De ahí la importancia de considerar su tratamiento en el aula como una aproximación gradual, sabiendo que en 3^{er} año/grado no se agotará el proceso de construcción y apropiación de su significado. Por el contrario, este significado se profundizará y completará en años posteriores. Una estrategia didáctica para acercar a los niños a esta noción podrá basarse, como decíamos, en el análisis de un caso referido a un circuito productivo agroindustrial en el que la articulación entre el eslabón agropecuario, el industrial y el comercial se examinará a través de un producto consumido o conocido por los alumnos, como la leche. Por supuesto, el circuito lácteo no es el único posible a la hora de elegir el caso para desarrollar la propuesta. Otras opciones posibles, por nombrar

solo algunas, son los circuitos frutihortícolas, el algodonero, el de la yerba mate, el del azúcar o el del arroz. Lo interesante aquí es ofrecer a los chicos ejemplos de circuitos agroindustriales que permitan el conocimiento de diferentes lugares y regiones de la Argentina. Podrá optarse, por ejemplo, por analizar con detalle un producto de la propia localidad y contrastarlo con otro de una provincia diferente.

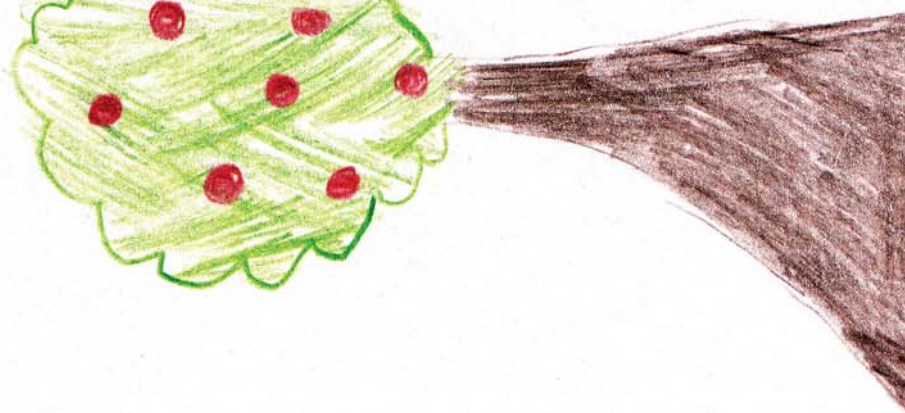
En Ciencias Sociales, abordar un tema o problema requiere muchas veces hacerlo desde diferentes **escalas de análisis**, dependiendo de si decidimos centrar la mirada en ciertos detalles y elementos explicativos o bien poner el acento en actores, procesos y acontecimientos que operan en un recorte temporal y espacial mayor. Resultará provechoso generar oportunidades para que los alumnos establezcan relaciones entre varias escalas de análisis: desde recortes territoriales locales (los cultivos que se desarrollan en los alrededores de la ciudad de Santa Fe), regionales (como el estudio de la cuenca hidrográfica del Plata), hasta mundiales (como el mercado mundial de producción y consumo de oleaginosas). En función de nuestros objetivos didácticos, podemos centrarnos solo en el examen en escala local o bien ampliar la perspectiva de análisis haciendo participar procesos y actores que condicionan la lógica de un problema desde un contexto más amplio.

Explorar qué saben los niños sobre la producción de leche

Para abordar la enseñanza de las principales relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales nos centraremos en el análisis de las distintas etapas que componen un circuito productivo (agrario, comercial e industrial), tomando algún producto conocido o consumido por los niños. Como ejemplificación de esta propuesta elegimos la producción de leche.

Para instalar el tema, podemos proponer, por ejemplo, la siguiente actividad. Solicitamos a los niños que, reunidos en grupo, dibujen cómo se imaginan los pasos que se siguen para producir leche, desde la extracción hasta llegar al comercio donde se la vende. Descontamos la heterogeneidad de respuestas posibles producto de las experiencias que los niños tengan o hayan tenido en relación con el tema. En líneas generales, pueden ocurrir, al menos, dos cosas: que los chicos conozcan en detalle alguna etapa y la dibujen muy bien, aunque no tengan clara la noción del circuito, o que manejen de manera intuitiva la idea de circuito y puedan hacer una secuencia, aunque en cada etapa los dibujos sean incompletos o tengan errores. Incluimos los dibujos realizados por Lucía, una niña que concurre a 3^{er} grado/año, para analizarlos.

En el campo cuando ordenaban los vasos



EN EL CAMPO
HAY UNAS 10
VACAS QUE NO
SE VEN NUNCA
¿POR QUÉ?
¡¡¡¡¡

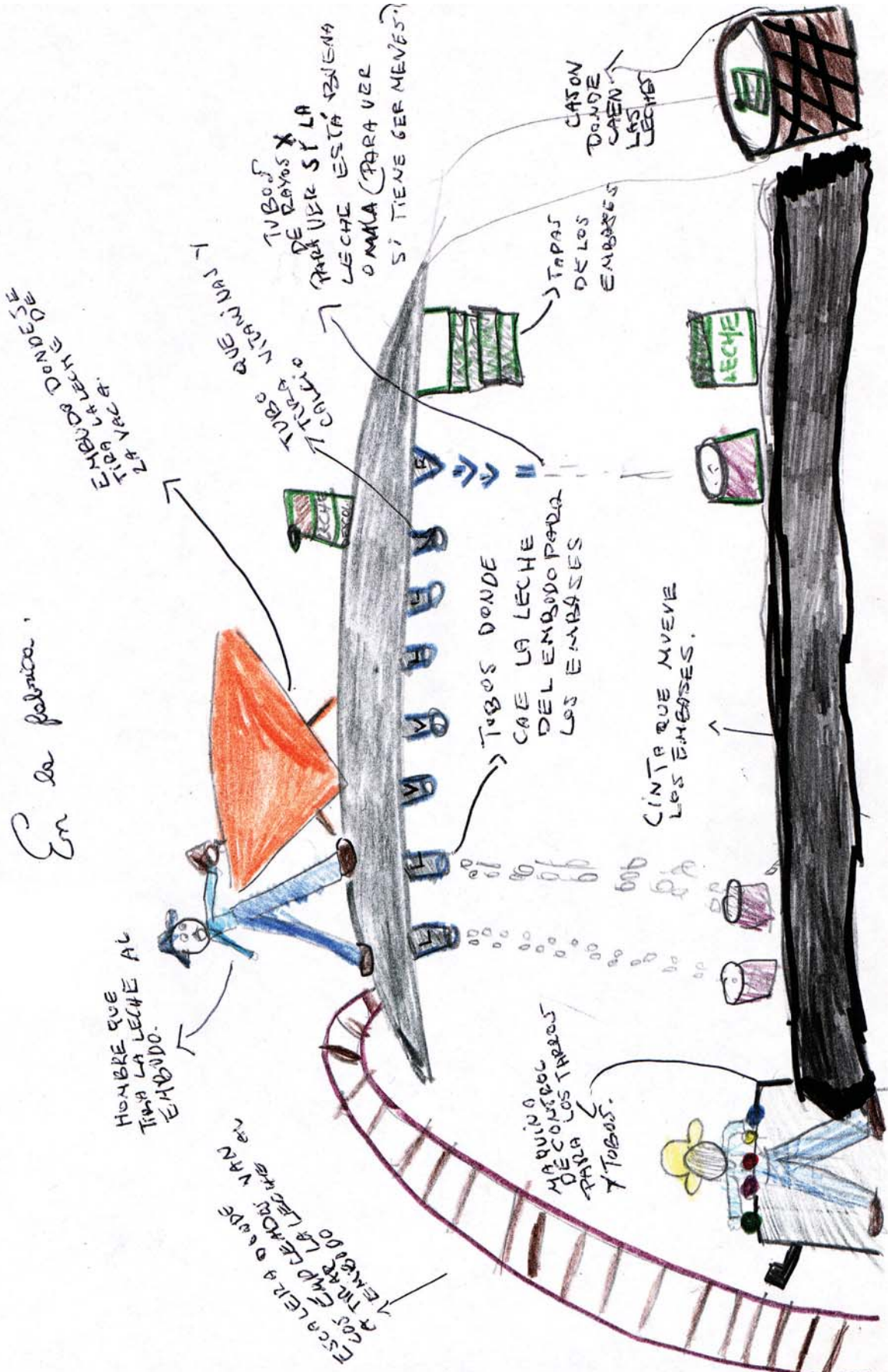
EL ES UNO DE LOS 10
ORDENADORES QUE ESTÁN
ORDENANDO UNA VACA.



ESTE ES EL
TIPICO
ORDENADOR
DE UN
CAMPO



En la fábrica,



En el Supermercado (en la ciudad.)

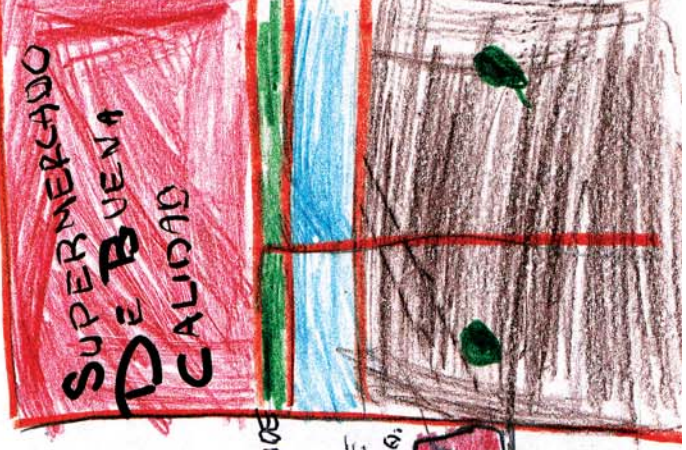


EDIFICIOS
CON MUCHA
GENTE QUE
VA A TOMAR
LA LECHE.
(CACIONEROS)

LECHE QUE ESTAN
LLEVANDO AL SUPERMERCADO.

CAMION DONDE
LLEVAN LA LECHE AL
SUPERMERCADO.

CASA DONDE
VIGILAN
QUE NADIE
ROBE NADA.



Como podemos observar, Lucía reconoce con claridad que en la producción de leche hay tres momentos bien diferenciados: el sector primario (dibujo 1), el industrial (dibujo 2) y el de comercialización (dibujo 3). Si analizamos el primero de ellos –el que refiere al sector primario– notaremos que Lucía imagina que las tareas de extracción de leche se realizan de modo rudimentario, con saberes poco especializados y baja tecnología. Concibe, por ejemplo, que el ordeño se lleva a cabo en forma manual y a cielo abierto y que el recipiente para recolectar la leche ordeñada es un simple tarro. Algo distante, en líneas generales, de lo que ocurre en la actualidad con la mayoría de los tambos, ya que en los últimos años se han registrado importantes transformaciones en la estructura productiva, en las formas organizativas y en las técnicas. Esto derivó en un aumento del tamaño medio de los tambos, en una progresiva extensión de la mecanización, en la difusión de nuevas técnicas de manejo de pastos para pastoreo del ganado lechero y en una gestión más eficiente de los rodeos.

Lucía infiere que hay más de un animal y su correspondiente ordeñador en el campo (*hay unas cuarenta vacas y unos diez trabajadores que ordeñan*, escribe), pero no los incluye dentro de un establecimiento dedicado a la producción de leche, es decir, un tambo. Por el contrario, representa las tareas como si se llevaran a cabo al aire libre, sin ningún tipo de demarcación del lugar ni reconocimiento de sectores diferenciados (potreros para pasturas, sala de ordeño, galpones, rutas de entrada y salida del establecimiento, casas del encargado y otros trabajadores). A través de la propuesta de enseñanza, Lucía irá reconociendo mejor las transformaciones de las condiciones naturales que organizan este espacio rural.

Comparando el dibujo 1 con el 2 y el 3, notaremos que Lucía posee menos información sobre la etapa agraria que sobre las restantes. Quizá se deba a que se trata de una niña que vive en una gran ciudad y que probablemente ha tenido pocas experiencias personales vinculadas con aquella fase de la producción.

Analizando el dibujo 2 notamos que Lucía sí tiene, en cambio, una representación bastante acabada de lo que implica un establecimiento industrial: máquinas complejas –entre las cuales incluso imagina fantasiosamente una con rayos x para detectar gérmenes en la leche–, diferentes trabajadores que realizan tareas diversas con sus uniformes respectivos. Todo esto indica que tiene una idea de la existencia de sectores dentro del establecimiento y nociones relacionadas con la especialización de tareas y los saberes diferenciados de los trabajadores.

En el dibujo 3 apreciamos que Lucía reconoce que el traslado de la leche desde la usina láctea hasta los comercios de venta se lleva a cabo en grandes camiones. Es interesante advertir que esta niña dispone de una representación acerca de los consumidores en la ciudad. Por ejemplo, dibuja un gran

edificio y aclara que allí viven los que van a comprar leche dando idea de que en una ciudad hay muchos compradores, lo que constituye un factor clave de la comercialización de productos en grandes áreas urbanas. Pero, además, reconoce otro aspecto fundamental: que esos compradores exigen productos de buena calidad. De este modo, aunque rudimentariamente, Lucía incorpora cuestiones básicas que preocupan a los productores en la actualidad: producir más y mejores productos para colocarlos convenientemente en el mercado. Estas preocupaciones inciden en la producción agropecuaria de los últimos años y han promovido la incorporación de nuevas tecnologías en las distintas etapas de los circuitos, desde la fertilización, el riego, el control de plagas y malezas hasta innovaciones relacionadas con el embalaje, la conservación y el transporte de los productos.¹



Supercampo, nov. 1997



Ordeño mecánico.

Embalaje de productos lácteos.

¹ Para profundizar el conocimiento sobre los espacios rurales, consúltense *Propuestas para el aula, EGB 1, Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación de la Nación, 2000.

Una propuesta de enseñanza

Si constatamos –como en el caso de Lucía– que se hace necesario enriquecer sobre todo las representaciones sobre la producción de leche en el espacio rural (los dibujos de Lucía evidencian que ella concibe bastante acertadamente la etapa industrial y la de comercialización), podemos, por ejemplo, diseñar un periódico apócrifo que contenga información relativa a esta fase del proceso. Para organizarlo, podemos recurrir a publicaciones especializadas tales como los suplementos rurales de los diarios o a las revistas *Infortambo*, *Todochacra*, *Supercampo*, los boletines del INTA, entre otras.

En nuestro caso, el material permitirá conocer con más profundidad cómo se llevan a cabo las tareas en el espacio rural. Por tanto, la información del periódico que armemos deberá mostrar cómo los productores incorporan tecnología en los diferentes aspectos de la producción (mejoran los rodeos de animales buscando vacas lecheras de muy buena calidad genética; planifican la reproducción y cuidan los aspectos sanitarios; mejoran la calidad y la variedad de pasturas para el ganado de modo de ofrecer un alimento que contenga todos los nutrientes necesarios –para que den más y mejor leche–; incorporan máquinas y herramientas para el trabajo en el campo y la sala de ordeño de modo de optimizar el rendimiento; se capacitan tanto los dueños como los trabajadores del tambo para estar al tanto de las últimas novedades), así como conocer quiénes trabajan en el tambo y cuáles son sus condiciones de vida.²

A continuación presentamos –a modo de ejemplo– un posible diseño del periódico. Esta publicación apócrifa contiene información recreada a partir de la consulta de diferentes fuentes especializadas: *Infortambo*, *Supercampo* y *Todochacra*.

² Para comparar este caso con otro, consúltese “Otra mirada al mundo rural”, en: *Propuestas para el aula, EGB 1, Ciencias Sociales*, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

NOTILECHERO

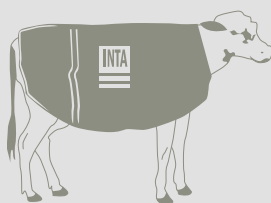


EL PERIÓDICO MÁS ACTUALIZADO PARA LOS TAMBEROS
AÑO 1- NÚMERO 5 - MARZO DE 2006

Crianza de terneros

► Los productores lecheros saben que cuando llega el momento de separar los terneros de sus madres se presenta un problema.

¿Cómo elegir el mejor sistema para criarlos? El veterinario Jorge Ramírez nos informó que existen varios sistemas. Uno es la crianza en estacas. Para instalarlo no se necesita mucho dinero. Por otra parte, evita el contacto directo de terneros sanos con terneros enfermos. Su desventaja es que el animal queda expuesto al frío y a la lluvia. Debe complementarse con las “capitas protectoras” que ideó el INTA. Otro sistema es el de las jaulas. Su ventaja principal es que protege al ternero de las inclemencias del tiempo, pero se necesita bastante dinero para instalarlo.



CAPITAS PROTECTORAS



SISTEMA DE ESTACAS

Supercampo, 1997

BOTAS “BAQUEANITAS”

HECHAS TOTALMENTE EN PVC DE PRIMERA CALIDAD. IDEALES PARA USO INDUSTRIAL EN:

- TAMBOS
- FRIGORÍFICOS
- ESTACIONES DE SERVICIO



EXÍJALAS A SU DISTRIBUIDOR
Av. San Martín 475. Córdoba.

SEÑOR PRODUCTOR

- NO ARRUINE LA COMIDA DE SU HACIENDA.
- NO PERMITA QUE EL PULGÓN DESTRUYA SUS PASTURAS.



APLIQUE “PAMPERÍN”

EL MEJOR CURASEMILLAS CONTRA PULGONES EN VERDEOS

LABORATORIO REMEDITOS.
Av. Gaona 1378. Cap. Fed.



SISTEMA DE CRIANZA EN JAULAS

Supercampo, 1997

Exposición del Holando en Entre Ríos

► La raza lechera por excelencia realizó su exposición anual.

Supercampo, 1997



LA VACA GANADORA ES HIJA DE UNA MADRE ARGENTINA DE BUENA GENÉTICA Y DE UN PADRE NORTEAMERICANO.

Desfilieron excelentes ejemplares de diferentes cabañas lecheras. Acompañó la muestra un Concurso de Producción Lechera. Resultó ganadora la Cabaña Los Laureles, con un ejemplar que superó los 129 litros en 48 horas, marcando un récord nacional.

NOTI LECHERO se acercó al veterinario que explicó qué papel cumple en la alimentación en la producción de la leche. Nos comentó: "Diseñé una dieta especial para este animal que incluye alimento balanceado y alfalfa de primerísima calidad. Le ofrecimos todo el alimento que es capaz de comer y ella transformó en leche todo lo que ingirió!".

Producen leche en polvo en Santa Fe

La empresa láctea santafesina La Generosa viene dando un fuerte impulso a la región, tanto por el aumento de empleo como por el incentivo a los tambos de la zona.

Ahora incrementará la producción de leche en polvo, ya que la misma cuenta con la ventaja de poder distribuirse sin cadena de frío. La leche llega cruda desde los tambos y en la planta se la pasteuriza, luego se evapora y se seca y se envasa en la misma fábrica en un ambiente especialmente diseñado.

La población argentina no es gran consumidora de leche en polvo. Por eso, la mayor parte de la producida en la planta se exporta. Los principales países compradores son: México, Venezuela, Chile, Argelia, Nigeria, Irán, Irak y demás países árabes.

LOS PRIMEROS COMEDEROS Y BEBEDEROS DEL PAÍS EN PLÁSTICO REFORZADO CON FIBRA DE VIDRIO

Supercampo, 1997



PÉREZ PRIMOS

Pérez Primos. Teléfono 0322-47721
ENVÍOS A TODO EL PAÍS



El Diario Rural, 1981

Hacen leche con el agua

► Una antigua práctica que nunca fue considerada en nuestro país cobra hoy un sorprendente interés: la cría de búfalos de agua.

Estos animales son ideales para aprovechar terrenos ubicados en zonas inundables que no se pueden utilizar la mayor parte del año. **NOTILECHERO** visitó el establecimiento La Florinda en la provincia de Santa Fe, dedicado a la cría de búfalos para la producción de leche. En este tambo experimental pudimos comprobar las óptimas características lecheras de estos animales. Por ejemplo, la leche de búfala contiene tres veces más materia grasa que la leche de vaca aportando más calorías que la leche común. Además producen diariamente más leche que las vacas lecheras. Un dato para comparar: en estas zonas una vaca lechera da cerca de tres litros por día, una búfala, en cambio, da más de siete litros. Habrá que ir pensando en estos gigantes a la hora de producir leche en zonas difíciles.

CONFERENCIAS ABIERTAS A PRODUCTORES Y TÉCNICOS DEL SECTOR LECHERO

"NUTRICIÓN DE VACAS LECHERAS"



DR. AL WEBER PHD
PROFESOR DE LECHERÍA, UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE PENNSYLVANIA

LUNES 20/03/06	9 HS.	HOTEL LAS NACIONES Corrientes 818 - Cap. Fed.
MARTES 21/03/06	9 HS.	SOCIEDAD RURAL DE TRENQUE LAUQUÉN Buenos Aires
JUEVES 23/03/06	9 HS.	INTA RAFAELA Santa Fe
VIERNES 24/03/06	19 HS.	SOCIEDAD RURAL DE VILLA MARÍA Córdoba

AVISOS CLASIFICADOS

Servicio gratuito exclusivo para los lectores de **NOTILECHERO**

COMPRA

-CAMPOS en la provincia de Santiago del Estero. Enviar planos y precios al señor Pires. Zona rural (3766) Piedras Blancas. Santiago del Estero. Tel. (076)560184.

-HACIENDA flaca , terneros, novillos, en Pcia. de Buenos Aires, La Pampa, Río Negro. Llamar al sr. Eduardo. (0281) 53891.

-TRACTOR en buen estado. Pago al contado. Llamar al (0461)90765. San Nicolás. Bs.As.

VENTA

-BOLSAS de arpillera (3000) nuevas y usadas en excelente estado. Comunicarse con el Sr. Antonio.Tel 0395-9648. Carlos Casares. Pcia de Bs. As.

-PLANTINES de algarrobo, gran adaptabilidad a diferentes suelos y climas. Llamar al tel. (0574)48932. Córdoba.

BUSCA EMPLEO

-EMPLEADO con experiencia en tambo, granja y tareas rurales para zona de Gualaguaychú o Concordia. Llamar al tel. (0442) 7691.

-ASESOR para tambos con conocimientos en nutrición, manejo de rodeos y pasturas. Llamar al tel. (0574) 24681.

-TÉCNICO UNIVERSITARIO en administración de empresas agropecuarias se ofrece como encargado para cualquier punto del país. Tel. (0972) 86541. Neuquén.

OFRECE EMPLEO

-TAMBO único en Argentina, zona norte de la provincia de Buenos Aires busca ordeñadores y alimentadores, Imprescindible haber estudiado en escuelas agrarias. Enviar currículo a Tambo estabulado C.C 51, sucursal 20. Capital Federal.

-MAESTRO QUESERO con experiencia en Camembert, con referencias comprobables para planta en Baradero. Llamar al tel. (01) 796-5900.

Historias de tamberos

► Como es habitual, **NOTILECHERO** está cerca de los tamberos. Hoy incluimos una entrevista que nos permite conocer más a fondo cómo es la vida de la gente que trabaja en los tambos.



www.fotosomewhere.com/gjpsymuse

Nuestro corresponsal entrevistó a Luisa, la encargada de la sala de ordeño del tambo.

-Luisa, ¿cómo es tu trabajo?

-Y... es un trabajo que a mí me gusta mucho, pero que a veces acobarda...

-¿Cómo es eso de que acobarda?

-Lo que más acobarda es el frío, las heladas, la lluvia. El invierno en la sala de ordeño es durísimo. Corre mucho viento. Tenés todo el tiempo las manos mojadas. Es difícil estar así todos los días, mañana y tarde. Las vacas no distinguen los domingos y feriados...

-¿Podrías contarnos cómo es un día en tu vida, Luisa?

-Me levanto a eso de las tres de la mañana, tomo unos mates y a las cuatro voy a la sala de ordeño para el ordeño de la mañana. Cuando termino limpio todo y vuelvo a la casa. Al mediodía como y me acuesto una hora. Después me levanto y hago las cosas de la casa, lavo, limpio. Tomo mate otra vez y salgo a hacer el ordeño de la tarde. Termino a eso de las siete. Vuelvo a la casa para terminar de hacer las cosas, alimentar a las gallinas, cenar con la familia y escuchar la radio. Me acuesto a eso de las diez.

Descubra un nuevo concepto en crianza de terneros



VACREM

SUSTITUTO LÁCTEO PARA TERNE ROS

Vacrem contiene más de 22% de proteínas, más de 15% de grasa, menos del 0,5% de fibra y todas las vitaminas y minerales, que permitirán que sus terneros se crien sanos y fuertes.

Formulado con alto contenido lácteo, bajo estrictas y continuas normas de control de calidad.

PARA MAYOR INFORMACIÓN TÉCNICA O COMERCIAL LLAME GRATIS AL:

0-800-777-TAMBO(82626)

LAS MEJORES SALAS DE ORDEÑO LLEVAN NUESTRA MARCA



ORDEÑADORAS

"LA TRANQUILA"



Tecnología rentable

Entregas a todo el país

Tel. (4322790021)

Con este periódico apócrifo pueden organizarse diferentes actividades que permitan identificar algunos aspectos importantes de la producción de leche en un establecimiento rural. Ofrecemos algunas ideas posibles para trabajar con este material.

1. Orientar la búsqueda de los rasgos más característicos de la producción lechera con un repertorio de preguntas dirigidas a relevar los aspectos mencionados. Por ejemplo: *leyendo los avisos clasificados, ¿qué información te permite conocer los productos necesarios para el funcionamiento del tambo? ¿Para qué sirve cada uno? ¿Quiénes los utilizan? ¿Dónde se venden esos productos: en la ciudad o en el campo? ¿Cómo cuidan a los animales? ¿Qué tipo de alimentación reciben las vacas lecheras? ¿Comen siempre lo mismo? ¿Por qué? ¿Quiénes trabajan en el tambo? ¿Qué saberes tienen? ¿Toman cursos de capacitación? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Cómo viven las personas que trabajan en este establecimiento lechero?*

2. A medida que los niños vayan encontrando la información, es posible realizar diferentes tareas de escritura que permitan sistematizar lo aprendido: completar cuadros de doble entrada, escribir listas de productos, descripciones de procesos.

3. Después de realizar las actividades, proponerles a los chicos que vuelvan a sus dibujos originales para realizar los cambios que consideren necesarios tras haber conocido por medio de la lectura del periódico, cómo se produce leche en la mayoría de los establecimientos lecheros.

Textos e imágenes para avanzar en la idea de circuito productivo

Como nuestro propósito de enseñanza en 3^{er} año/grado es la construcción de nociones sobre un circuito productivo, necesitaremos continuar con la presentación de información que desarrolle las siguientes etapas. Una opción posible es retomar los dibujos iniciales de los chicos para analizar junto con ellos cómo se imaginan la continuación del “camino de la leche”, es decir, adónde envían los productores la leche ordeñada en los tambos y qué ocurre después. Si analizamos los dibujos de Lucía, descubrimos que ella reconoce claramente que, luego de la extracción, la leche pasa a un establecimiento industrial en el que se analiza su calidad, se la transforma químicamente y se la envasa para su posterior comercialización. Podemos, de todos modos, ofrecer información que refleje más acabadamente cómo se llevan a cabo las tareas correspondientes a las etapas industrial y de comercialización en la actualidad. El material puede tomar la forma de un banco de imágenes con epígrafes explicativos.

Distintas etapas de la producción de leche



Camión para el transporte de leche.



Leche en proceso de pasteurización.



Camión para el transporte de productos lácteos ya elaborados.



Productos lácteos en góndolas de un supermercado.

Algunas de las fotos pueden conseguirse en revistas especializadas en la actividad rural; además, en las páginas web de empresas lácteas y en los suplementos rurales de algunos diarios. También es posible recortar publicidades gráficas.

Para realizar la actividad con las imágenes se puede dividir a los alumnos en pequeños grupos y entregarles algunas para que las analicen, identifiquen los elementos allí presentes y conversen entre ellos acerca de cuál es el grado de familiaridad que tienen con los elementos mostrados. Y, además, para que comparen el contenido de las imágenes con los dibujos realizados en la actividad inicial. Para que todos los niños puedan participar en esta actividad es recomendable seleccionar abundante cantidad de imágenes. Es importante considerar que un aspecto que debe ser trabajado es el análisis de los espacios rurales y urbanos en donde se llevan a cabo las diferentes partes del circuito. De este modo, enriquecerán sus representaciones acerca de las relaciones entre el campo y la ciudad, al considerar que las transformaciones que sufre la leche, desde que se extrae de las vacas hasta que llega a los comercios donde se la expende, se realizan en diferentes lugares.

Si los niños viven en una ciudad, puede concurrirse a un supermercado o almacén para analizar con más profundidad la etapa de comercialización de los productos lácteos. Podemos realizar una entrevista al encargado de la góndola correspondiente para averiguar los cuidados necesarios para este tipo de productos, cómo llegan al comercio, qué características tienen los camiones que los transportan, entre otras cosas. También se puede entrevistar a los clientes para conocer algunos datos acerca del consumo de leche y otros productos derivados: si consumen lácteos y por qué, cuáles prefieren y cuáles son las razones de su elección, por ejemplo.

Como cierre, con el fin de ordenar las etapas del circuito lácteo y reconstruir la secuencia que las vincula, podemos proponerles a los chicos que unan por el borde superior todas las imágenes y que armen con ellas una cadena, ordenándolas desde la etapa agraria hasta la etapa de consumo final. También se puede sugerir que secuencien las imágenes y que con un ovillo de hilo las enlacen de forma tal que logren representar la cadena productiva. Esta actividad supone establecer algún tipo de asociación entre cada una de los procedimientos involucrados en la obtención de los productos finales. Los niños registrarán, por ejemplo, que antes de la fabricación de leche pasteurizada se necesita criar y alimentar las vacas lecheras. De esta manera, los aproximamos a la noción de pasos o etapas en la producción.

Aprender a conocer las características de los espacios rurales y urbanos

En 3^{er} año/grado se continúa trabajando en el conocimiento de las principales características de las áreas rurales y de las ciudades de distinto tamaño y función. Para esto propiciaremos situaciones de enseñanza que permitan comparar diferentes realidades rurales y urbanas. ¿En qué se diferencia un área urbana de una rural? Principalmente en dos aspectos: la concentración de población y el tipo de actividades que se desarrollan en cada una.

Consideremos, por ejemplo, que, para definir una ciudad, hay varios criterios. Aquí nos centraremos en dos: el tamaño y la función.

a) *El tamaño* –la cantidad de habitantes de una localidad o criterio demográfico– es uno de los parámetros que permiten diferenciar un área urbana de una rural.

Si elegimos este criterio, será importante mostrar cómo la cantidad de población condiciona los ritmos de vida de un lugar, la oferta y el uso de determinados servicios (transporte, comercio, ocio, recreación), la necesidad de determinada infraestructura básica (servicios de energía eléctrica, gas, agua), la disponibilidad de viviendas, entre otros aspectos. De este modo, el criterio demográfico nos servirá para elegir los ejemplos más contrastantes, pero será útil incorporar también criterios cualitativos relacionados con la calidad de vida, las actividades económicas que se desarrollan o la infraestructura de la que se dispone. Estos aspectos pueden trabajarse a través de la consulta de diferentes fuentes de información que permitan, por ejemplo, construir algún relato, presentar una historia de vida, seleccionar información descriptiva de una ciudad o de una zona rural.³

³ El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) es un organismo del Estado que tiene, entre muchas otras funciones, la de realizar conteos de la población por medio de censos. Para este organismo, la *población rural* es la que se agrupa en localidades de menos de 2.000 habitantes y aquella dispersa en campo abierto. La población urbana es la que, en cambio, habita en localidades de 2.000 y más habitantes. Sabemos que las ciudades se clasifican, según su tamaño, en grandes (500.000 y más), intermedias (entre 499.999 y 50.000) y pequeñas (entre 2.000 y 49.999), información que podemos traducir a los niños diciéndoles que existen ciudades de distinto tamaño: grandes, medianas y pequeñas.

b) *Las funciones de una ciudad* surgen de las actividades que la particularizan y la diferencian de otras ciudades. Se trata, así, de identificar esas actividades. Por ejemplo, una actividad económica como el turismo, los servicios educativos, la actividad industrial, comercial, portuaria, o bien la función política (capital de una provincia y sede de las autoridades que la gobiernan), administrativa, religiosa, cultural, etc. En las ciudades grandes se podrá apreciar que coexisten varias actividades importantes, a diferencia de lo que sucede en las ciudades más pequeñas, donde un tipo de actividad prevalece sobre las otras (por ejemplo, el turismo en Villa Gesell).

Si se decide tomar para su estudio algún caso que corresponda a la provincia en la que viven los alumnos, sería interesante mostrar si han cambiado las funciones de la ciudad elegida a lo largo del tiempo o si algunas de ellas perduran inalteradas. Es decir, si han surgido actividades nuevas o si por, el contrario, se han conservado aquellas que definieron un perfil singular. El conocimiento de los cambios y permanencias a lo largo del tiempo y su expresión en determinada organización del territorio colaborará en la comprensión de la noción de *espacio socialmente construido*, un concepto significativo en el marco de este Eje. De este modo, alentaremos la construcción de ideas que permitan explicar que los territorios no han asumido sus características arbitrariamente, sino que su organización y fisonomía dependen de la valoración que de ellos han hecho diferentes actores sociales a través del tiempo. Esto oficiará de guía para reparar, por ejemplo, en la presencia o ausencia de cierto tipo de infraestructura asociada con la actividad más importante (un puerto, fábricas, usinas eléctricas, barrio de viviendas para los obreros de una fábrica, un centro cultural, etc.). De esta manera, presentarles a los alumnos las funciones de una ciudad en particular deberá servirnos también para comprender que esas funciones no surgen espontáneamente ni permanecen estáticas, sino que responden a determinado contexto temporal.

Narraciones, fotos y planos para conocer las características de los espacios rurales y urbanos

Para comenzar la propuesta de enseñanza, sugerimos trabajar con diferentes textos breves en los que se narre cómo es un día en la vida de algunas personas que viven en una zona rural y de otras que lo hacen en ciudades de diferentes tamaños. Elegimos el siguiente texto, entre otros muchos posibles.⁴

⁴ Los textos mencionados en este Eje aparecen en la Bibliografía al final de este *Cuaderno*.

Desde el cerro

Mi casa está en la falda de un cerro, cerquita del campito que el padre cultiva. Cerca también hay dos corrales de piedra: uno grande para encerrar a las cabras de noche y otro más chico para guardar forraje.

La casa tiene dos piezas: en una duermen los padres con los más chiquitos y en otra duermen los abuelos y los hijos más grandes. Está hecha de barro y paja, y el techo es de cañas y tiene encima pasto retorcido y seco. Es bastante abrigada en invierno y fresca en verano, pero muy oscura, porque no tiene ventanas, solo una puerta. Como es oscura, casi todo el día lo pasamos en el patio y en la cocina, que es un cobertizo afuera de la casa, donde está el fogón de barro, que hay que tener bien alimentado con leña y que da bastante humo.

Desde aquí arriba se puede ver muy lejos; al salir del rancho uno puede divisar, valle abajo, al pueblo de Santa Victoria, con humo que sale de las cocinas. Si el viento sopla desde el bajo, se puede escuchar el balido de las cabras y el resoplar de las llamas desde todos los ranchos de la vecindad, que están bastante alejados, porque se ubican cerca de los lugares de cultivo; solamente allá abajo, en el pueblo, están las casas cercanas unas de otras.

Reboratti, C., La gente y sus lugares. Noroeste campesino, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1997

A partir de este relato, se puede proponer a los alumnos, por ejemplo, que realicen un dibujo que muestre cómo es el lugar que allí se describe. El objetivo, en este caso, es recuperar la descripción de la casa, el sitio donde se halla emplazada, los materiales con los que fue construida, los principales aspectos del valle y su relación con la localidad más cercana.

En este texto se hace alusión al paisaje circundante, un paisaje rural. Una actividad posible es proponerles a los alumnos que hagan una comparación entre ese paisaje y el de su entorno inmediato, con el fin de reconocer y distinguir distintos elementos naturales y construidos por el hombre. Podría realizarse la comparación completando un cuadro como el que sigue.

Desde la casa del cerro se ve:

Desde mi casa veo:

En el texto, además, aparecen indicios de una actividad propia de varias zonas rurales del país que presentan condiciones de aridez (cría de cabras y llamas). En este sentido, se pueden aportar imágenes de algunas zonas áridas y semiáridas de nuestro país y pedirles a los alumnos que averigüen en libros de texto o en enciclopedias cómo es la vegetación de esas zonas, qué otros animales habitan allí y también qué actividades agrícolas y ganaderas pueden prosperar en esas áreas.

Secretaría de Turismo de la Nación



Secretaría de Turismo de la Nación

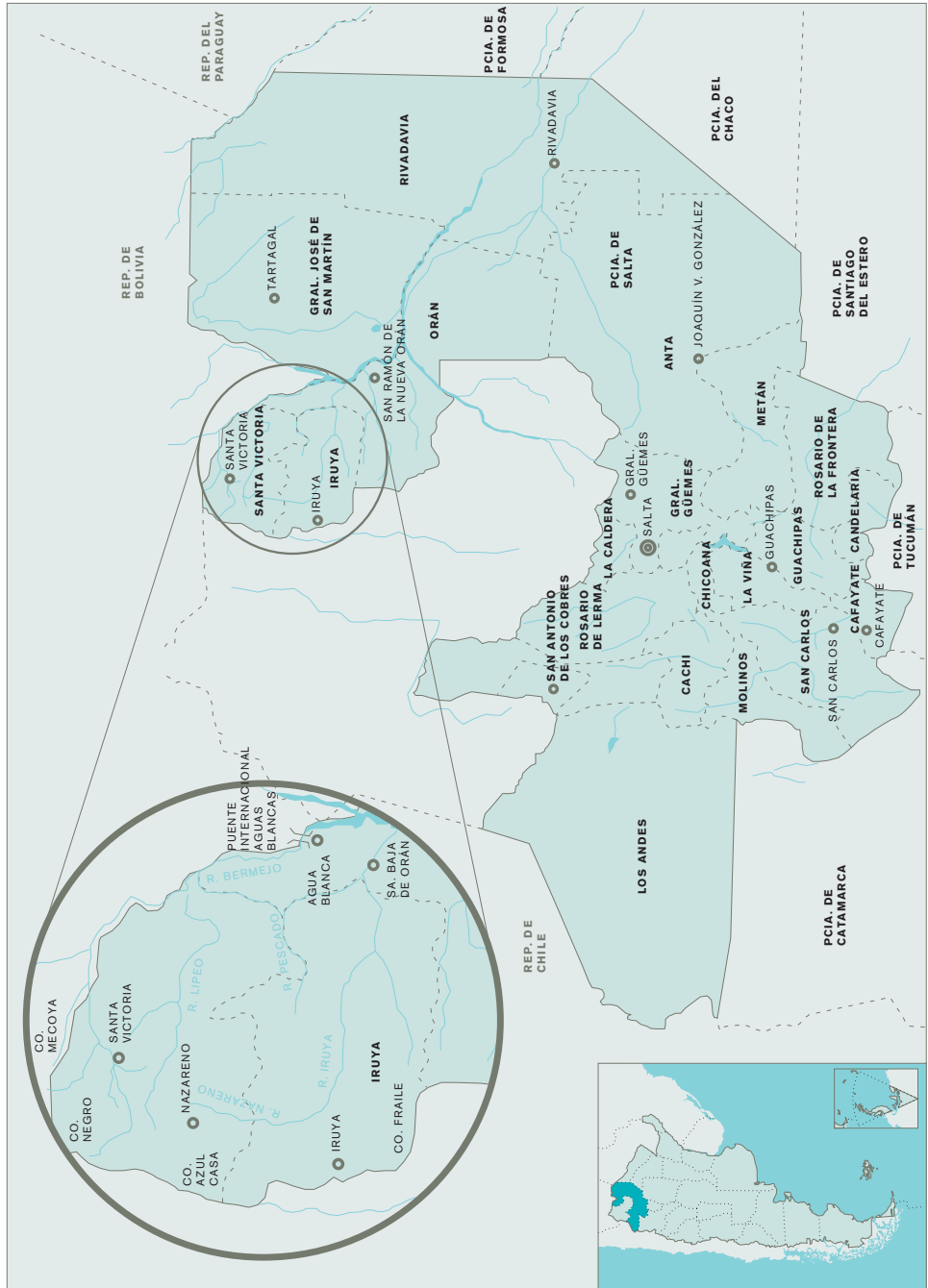


Cría de cabras
y llamas en el NOA.

A continuación, se puede presentar un mapa de la provincia de Salta y la localización del pueblo de Santa Victoria para que los alumnos analicen información representada cartográficamente.

Santa Victoria, en Salta

Cartografía ilustrativa



Una opción es que identifiquen el pueblo y otras ciudades de los alrededores. Otra actividad podría basarse en la lectura de un mapa físico de la Argentina y la identificación de las diferencias de altitud en la provincia de Salta por medio de la observación de la escala cromática. Se pueden utilizar las imágenes de la página 54 para reconocer indicios de las características climáticas del lugar y de la cobertura vegetal. De este modo, reconstruiremos junto con los chicos el escenario o paisaje relatado, a través de la lectura del mapa físico, las imágenes y la historia de vida “Desde el cerro”. También es posible analizar las condiciones de vida de la gente del lugar analizando el tipo de viviendas o las dificultades que tienen las familias para obtener alimentos.

En el marco de nuestra propuesta de enseñanza, el siguiente texto ayuda a los niños a reconocer similitudes y diferencias entre las ciudades de Córdoba y Santa Victoria, es decir, entre ciudades de diferentes tamaño.

Cosas raras

A un primo mío que desde hace unos años vive en la ciudad de Córdoba y que parece que ya se había olvidado de cómo es todo acá, le ha parecido raro –y no le ha gustado– que las casitas nuestras sean bajas y cerradas, y dice que ellos tienen allá los techos más altos y unas ventanas grandes. Será lindo eso, no digo que no, pero a mí lo que me parece raro es que en las ciudades la gente tenga que vivir en unas casas que están apiladas una encima de la otra –casas de departamentos, les dicen–. ¡Yo no me imagino cosa más fea que vivir así amontonados, como en nido de cotorras, con alguien que me camina sobre la cabeza y otro que lo escucho que habla por debajo de mis pies!

Reboratti, C., op. cit.

Podría pensarse una actividad en la que los chicos pudieran comentar oralmente por qué razones el niño salteño se asombra ante los comentarios de su primo que ha migrado a la ciudad, mientras el docente anota esas ideas de modo de construir una primera explicación comparativa entre ambos espacios analizados.

El texto que sigue, referido a la ciudad de Córdoba, tiene como objetivo aportar la información necesaria para explicar el asombro del niño salteño frente al relato de su primo. Se trata de un texto descriptivo sobre la ciudad, que resume información obtenida en diversas fuentes y que permite mostrar sus funciones y favorecer la vinculación con el relato anterior. Para abordar el texto, podríamos solicitarle a los chicos que identifiquen la información que permite explicar por qué la ciudad de Córdoba motivó al primo (o a su familia) a trasladar su residencia allí.

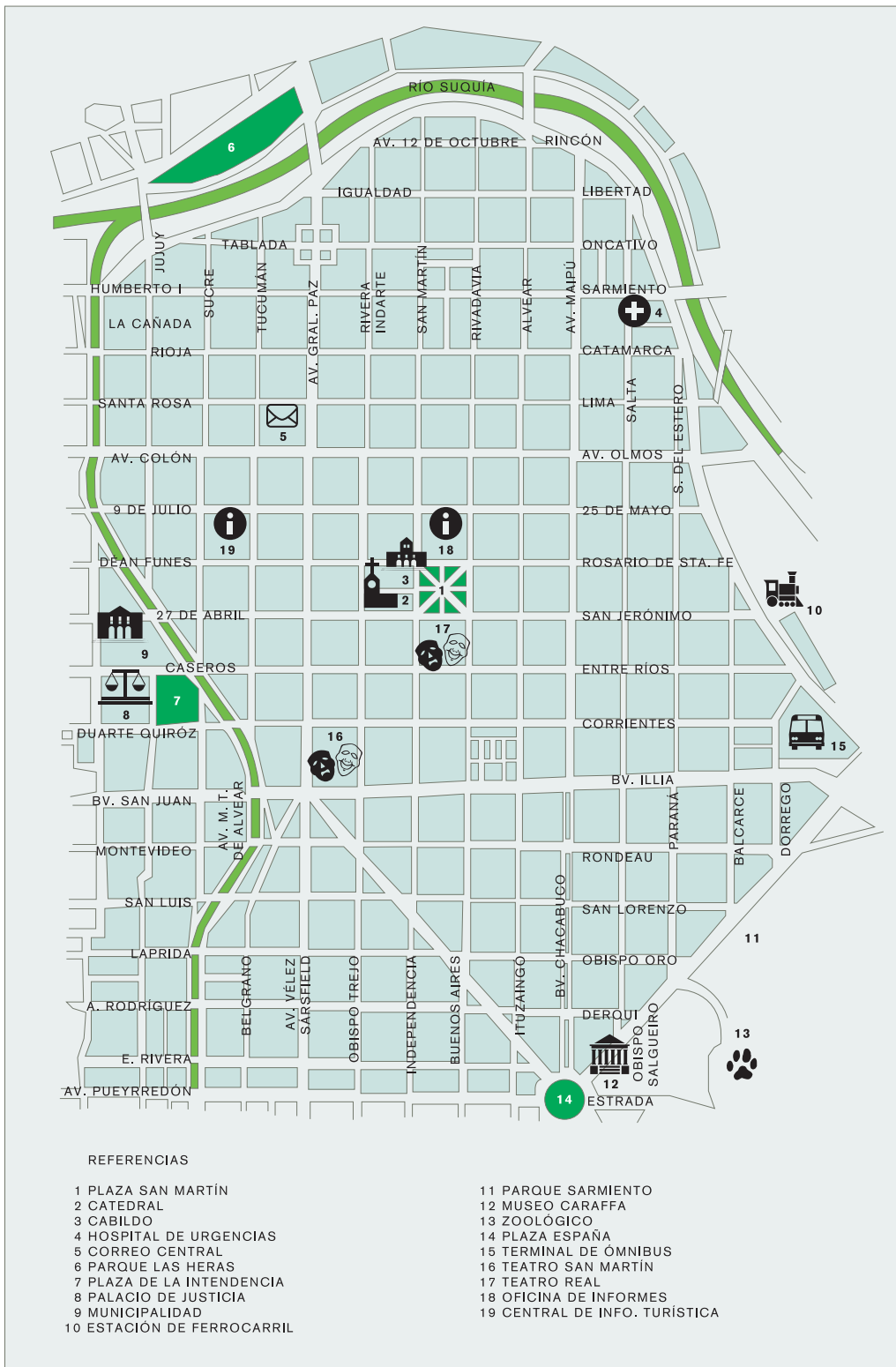
La ciudad de Córdoba

En Córdoba viven casi 1.290.000 personas. Es una ciudad muy importante, en la que existe un gran movimiento de gente, que va y viene por diferentes barrios para hacer trámites, realizar compras, trabajar... La población de Córdoba creció mucho cuando aumentó la cantidad de fábricas. Córdoba fue convirtiéndose poco a poco en una ciudad industrial y comercial. Muchas de las fábricas producían maquinarias y automóviles. De este modo, la industria automotriz atrajo una gran cantidad de obreros de otras ciudades de la provincia misma y de otras, quienes encontraron allí una buena oportunidad para conseguir empleo. Posteriormente, algunas fábricas automotrices cerraron por problemas económicos, entonces algunos trabajadores encontraron trabajo en la actividad comercial y en otras industrias, como la producción de alimentos.

En el caso de Córdoba capital, las actividades productivas que se destacan son varias; por esto es posible registrar la coexistencia de muchas funciones: un importante centro histórico, comercial, industrial, que cuenta, además, con distintos atractivos turísticos. Sería útil volver a trabajar en esta oportunidad con un plano, ahora de la ciudad de Córdoba o de una parte de ella, por ejemplo, el casco histórico y el centro, y plantear consignas que guíen la lectura y la identificación de algunos usos del suelo urbano.

Centro de la Ciudad de Córdoba

Cartografía ilustrativa



REFERENCIAS

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1 PLAZA SAN MARTÍN | 11 PARQUE SARMIENTO |
| 2 CATEDRAL | 12 MUSEO CARAFFA |
| 3 CABILDO | 13 ZOOLOGICO |
| 4 HOSPITAL DE URGENCIAS | 14 PLAZA ESPAÑA |
| 5 CORREO CENTRAL | 15 TERMINAL DE ÓMNIBUS |
| 6 PARQUE LAS HERAS | 16 TEATRO SAN MARTÍN |
| 7 PLAZA DE LA INTENDENCIA | 17 TEATRO REAL |
| 8 PALACIO DE JUSTICIA | 18 OFICINA DE INFORMES |
| 9 MUNICIPALIDAD | 19 CENTRAL DE INFO. TURÍSTICA |
| 10 ESTACIÓN DE FERROCARRIL | |

Para analizar el plano del centro de la ciudad de Córdoba podemos pedirles a los chicos que ubiquen la catedral, alguna iglesia jesuítica, el hospital, la estación de ómnibus. Además, puede solicitárseles que señalen con lápiz la zona que ellos creen que podría presentar un atractivo turístico.

A modo de cierre

Para concluir la actividad, podríamos alentar a los alumnos a escribir cartas a otros chicos que residan en diferentes localidades del país. Se tratará de que en esas cartas describan cómo es el lugar donde viven y envíen algún dibujo o foto representativa, así como mapas y planos del lugar. A la vez, puede pedírseles a los receptores de las cartas que respondan contando sus respectivas experiencias y enviando postales o fotografías ilustrativas, mapas y planos. Con esta información, podrá armarse una enciclopedia en la que se incluyan los aportes de los niños de diferentes localidades. Estas actividades brindan una excelente oportunidad para realizar tareas de lectura, escritura y oralidad, ya que los chicos, además de redactar las cartas y seleccionar imágenes para enviar, pueden intercambiar ideas y opiniones acerca de la organización de las partes de la enciclopedia y tomar decisiones sobre cómo incluir fotografías, planos, mapas y textos. Asimismo, la tarea permite a los niños familiarizarse con el mapa político de la Argentina, ya que pueden identificar por provincia los aportes epistolares recibidos. Una vez terminado, este material puede incluirse en la biblioteca escolar, de modo que se convierta en una fuente de consulta rica e interesante para niños de otros años/grados.

nap El conocimiento del impacto de los principales procesos sociales y políticos sobre la vida cotidiana de distintos grupos sociales, en diversas sociedades del pasado.

LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

Las sociedades a través del tiempo

Los saberes que se ponen en juego

En la comprensión de las múltiples formas en que los procesos sociales, económicos y políticos se manifiestan en la vida cotidiana de hombres, mujeres y niños de distintos grupos sociales se ponen en juego variados conocimientos. Se trata de que los niños avancen en la apropiación de saberes vinculados con:

- El conocimiento de los cambios que producen en la vida de las personas los procesos económicos, políticos, sociales y culturales.
- La identificación de algunas de las causas de estos cambios y de sus consecuencias sobre la vida cotidiana de personas de distintos grupos sociales.
- La relación entre historias personales y procesos sociales.
- La identificación de diferentes formas de organización familiar y de los roles de hombres, mujeres y niños.
- El conocimiento de objetos de la vida cotidiana y sus usos.
- La identificación de diferentes trabajos que pueden realizarse para garantizar el sustento de las familias.
- El reconocimiento de la cultura de los distintos grupos que conforman la población argentina actual.
- La utilización y el análisis de distintos tipos de fuentes para obtener información sobre los temas analizados.
- La utilización de nociones temporales, tales como antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo, durante, aplicadas a los contextos históricos estudiados.
- El conocimiento y la aplicación de unidades cronológicas, tales como día, semana, mes, año.
- La identificación de cambios y continuidades en los casos estudiados.
- El establecimiento de relaciones entre pasado y presente.
- La localización en diferentes materiales cartográficos.
- La ubicación de información en líneas de tiempo.

Propuestas para la enseñanza

Esta propuesta pretende brindar un conjunto de sugerencias de intervención docente y de posibilidades didácticas para que los alumnos puedan acercarse a la comprensión de cómo se manifiestan en la vida cotidiana de hombres, mujeres y niños de distintos grupos sociales diferentes procesos económicos, sociales, políticos y culturales.

Una vez más, la dimensión de la vida cotidiana será la puerta de entrada para ingresar al mundo de lo social.¹ Si en 1^{er} año/grado de la EGB/Nivel Primario apostamos a la construcción del concepto de heterogeneidad social y en 2^a al de conflictividad, en esta propuesta para 3^{er} año/grado la dimensión de la vida cotidiana estará al servicio de trabajar la noción de cambio.

Este concepto es central en el estudio de cualquier realidad social, presente o pasada. Las sociedades están en constante cambio. Cambian las formas en que se realizan las actividades productivas; cambian las tecnologías, las estructuras sociales, los términos y características de los conflictos, las costumbres, los gobiernos y las formas de hacer política. Podríamos seguir dando ejemplos, pero es importante agregar que, si bien todo cambia, no todo lo hace al mismo ritmo. Hay momentos en la historia de las sociedades en que se producen acelerados cambios económicos que no son acompañados por transformaciones en las instituciones políticas y en que, incluso, estas pueden operar como un factor de freno; también hay momentos en que suceden bruscos cambios políticos sin que se modifiquen las estructuras económicas sociales. Es decir que en las sociedades, tanto del pasado como del presente, junto con los cambios pueden observarse continuidades. Por otra parte, los ritmos de cambio varían también según las épocas y las formaciones sociohistóricas analizadas: los cambios que hoy se producen vertiginosamente en distintos ámbitos de la vida social, en otros momentos eran mucho más lentos.

Entre los múltiples temas que pueden ser seleccionados para trabajar la noción de cambio con los chicos de 3^{er} año/grado, elegimos desplegar uno: el impacto sobre la vida cotidiana de la gran inmigración ultramarina, un proceso que tuvo lugar en la Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

¹ Para reflexionar sobre la relevancia disciplinar y didáctica de abordar distintos temas del área desde la perspectiva de la vida cotidiana se pueden consultar: *Cuaderno para el aula: Ciencias Sociales 1* y *Cuaderno para el aula: Ciencias Sociales 2*.

Migraciones de ayer y de hoy



Niños que llegaron a la Argentina en el período de la gran inmigración ultramarina.

A finales del siglo XIX, en el marco de la consolidación y expansión del capitalismo, la Argentina atravesaba un momento de profundos cambios. Por un lado, después de décadas de fragmentación, se lograba la unificación política a través de la construcción y consolidación del Estado Nacional. Por otra parte, en un desarrollo muy desigual que benefició sobre todo a la región pampeana, la Argentina dejaba de tener un lugar marginal en el mercado internacional para transformarse en uno de los principales exportadores mundiales de cereales y de carnes de muy buena calidad.

La sociedad también se transformó, sobre todo la de Buenos Aires y la de la región Litoral. De una estructura social dual, con un estrato superior rico y un extendido sector de pobres, se pasó a una sociedad más compleja, con alta movilidad, donde no solo hubo cambios entre los poderosos terratenientes pampeanos sino que también nacieron extensos sectores medios y se renovaron los sectores populares.

En las transformaciones económicas y sociales fue decisiva la acción del Estado, que incorporó tierras a la producción a través de la conquista de la Patagonia y el Chaco,² favoreció el desarrollo de la infraestructura atrayendo capitales externos y satisfizo las necesidades de mano de obra de una economía en expansión alentando la llegada masiva de trabajadores extranjeros.

La Argentina recibió en el período 1860-1930 aproximadamente seis millones de inmigrantes, en su mayoría italianos y españoles, que pasaron a engrosar las filas de los sectores populares y de los nuevos estratos medios. Si bien de esos seis millones se instaló definitivamente en el país aproximadamente la mitad, la influencia de los inmigrantes fue decisiva en el conjunto de la vida social.

Los inmigrantes contribuyeron a un cambio cualitativo y cuantitativo de la población, que se cuadruplicó entre 1869 y 1914.³ A la vez, fueron protagonistas de las transformaciones económicas descritas y contribuyeron a modificar la sociedad, la cultura, las formas de hacer política, la vida cotidiana.

Para acercarnos a percibir la magnitud de los cambios que se produjeron en esta última dimensión, quizá sea útil evocar brevemente un conjunto de situaciones. En esos años, movidos por la falta de trabajo o por el rechazo a un horizonte de privaciones y estancamiento, millones de personas abandonaron sus aldeas, pueblos o ciudades de origen para venir a una Argentina prometedora, que crecía bajo el impulso de un modelo económico sustentado en la exportación de productos agropecuarios.⁴ Muchos de esos extranjeros vinieron solos o acompañados por gente de su mismo pueblo, paisanos. La mayoría se separó de sus padres y de sus amigos; otros dejaron a sus mujeres y a sus hijos con la promesa de reencontrarse pronto en la nueva tierra. Todos abandonaron sus casas y todo lo que constituía su cotidianidad, alentados, en muchos casos, por el sueño de "Hacer la América".

Pero, en lugar de "Hacer la América" como ellos esperaban, o sea de mejorar su situación económica y volver a sus países de origen, muchos –aproximadamente tres millones– hicieron la América de otro modo, es decir, contribuyendo, junto con los nativos, a la construcción de una nueva sociedad. El desarraigo; la adaptación a los nuevos trabajos, a la vida en grandes ciudades como Buenos Aires o Rosario; la discriminación; la formación de una nueva familia; el encuentro

² Recordemos que este proceso tuvo un alto costo para los grupos indígenas que habitaban estas regiones, ya que fueron sometidos a situaciones de arrinconamiento y exterminio.

³ En 1869, la población argentina ascendía a cerca de dos millones de habitantes. En 1914, había crecido hasta alcanzar una cifra próxima a los ocho millones.

⁴ Si bien este desplazamiento masivo de personas se explica sobre todo por causas económicas, también, en algunos casos, influyeron motivaciones políticas y/o religiosas.

y la sociabilidad con sus paisanos; la construcción de la casa propia, todo esto y mucho más formó parte de esa contradictoria y compleja experiencia vivida por los inmigrantes. Sus vidas cambiaron radicalmente, influidas por procesos económicos, políticos y sociales que se desarrollaban en forma independiente de su voluntad.

También cambiaron las vidas de los que formaban parte de la sociedad receptora. En el caso de los que pertenecían a los sectores más adinerados, el trabajo de los inmigrantes y de los nativos en sus estancias, en las grandes obras de infraestructura y en las múltiples actividades urbanas les permitió elevar sensiblemente sus ingresos y su nivel de vida. Hacia 1880-1890 ya habían dejado de lado sus formas de vida austeras para reemplazarlas por una vida ostentosa que copiaba los modelos de la nobleza y la gran burguesía europeas. Las manifestaciones de tales cambios eran visibles, tanto en sus ropas y en sus distracciones como en los muebles y enseres de los lujosos palacetes que se hicieron construir al norte de la Plaza de Mayo, en la ciudad capital de la República.

A pesar de todo ello, esos ricos estancieros, comerciantes y financistas que conformaban la elite dirigente del país sintieron que los inmigrantes invadían sus ciudades, las colmaban de miles de dialectos incomprensibles, las volvían ajenas, inasibles, bulliciosas. Además, algunos de estos extranjeros abrazaban ideas que cuestionaban el orden social. Ante estas nuevas situaciones, la visión de la elite respecto de los inmigrantes fue cargándose de valoraciones negativas. Del mismo modo, la ciudad, que hasta entonces era para ellos la máxima expresión de la "vida civilizada", fue perdiendo sus viejos encantos; y el campo, así como la vida en el campo, se transformó en un refugio que les permitió alejarse del "aluvión inmigratorio".

Para los nativos que formaban parte de los sectores populares, la nueva situación creada con la llegada de tantos extranjeros tampoco fue fácil: tuvieron que compartir espacios, trabajos, actividades con personas de diversos orígenes que tenían costumbres, valores y modos de vida en la mayoría de los casos bastante distintos de los propios.

Luego de este proceso que conmovió y transformó profundamente la Argentina, tuvieron lugar otros movimientos migratorios de diversa magnitud e impacto. En las décadas de 1930 y de 1940, y aun en los años siguientes, como consecuencia de la crisis del modelo agroexportador y del desarrollo de un intenso proceso de industrialización, se produjo una migración rural-urbana de gran importancia social, económica, política y cultural.

A partir de la década de 1950, llegaron y se instalaron trabajadores, procedentes sobre todo de países limítrofes. La crisis económica y el deterioro de la situación política en sus lugares de origen más las necesidades de mano de obra



Muchos inmigrantes de países limítrofes encuentran una salida laboral en la construcción y en la venta ambulante.

en el sector primario de las economías regionales de la Argentina explican en gran parte estas migraciones. En su mayoría, estos nuevos inmigrantes se instalaron en áreas lindantes a sus países, migrando muchos de ellos luego hacia el área metropolitana de Buenos Aires y otras ciudades del país.

Posteriormente, en las últimas tres décadas del siglo xx, la Argentina recibió contingentes de inmigrantes originarios de otros países de América Latina, de Asia y de Europa oriental. Algunos llegaron atraídos por la posibilidad de mejorar sus ingresos y de girar ahorros en dólares a sus familias, en un momento, como fue la década de 1990, en que la paridad cambiaria entre peso y dólar los favorecía. En otros también pudo influir la expectativa de una vida con mayores libertades y en la que pudieran ejercer sus profesiones. Sobre todo para los inmigrantes procedentes de Oriente, la Argentina pudo ser considerada como el paso intermedio hacia otro destino deseado: Estados Unidos.

En virtud de todo lo expuesto, analizar los distintos procesos migratorios constituye una actividad de gran relevancia para la sociedad argentina y de gran interés para los alumnos, muchos de ellos descendientes de migrantes y, en numerosos casos, también ellos mismos migrantes. Es decir, se trata de una experiencia profundamente atada a sus emociones y a sus vivencias cotidianas, susceptible, por lo tanto, de despertar una fuerte curiosidad por conocer su historia familiar y reflexionar sobre su identidad. El tema también invita a ingresar al mundo de la diversidad cultural, para conocer a “otros” que tienen o han tenido creencias y costumbres quizá muy diferentes de las que nos resultan más familiares o cercanas. Por lo tanto, una propuesta de enseñanza centrada en las migraciones tal vez también resulte útil para superar visiones estereotipadas y sentimientos xenófobos.

Finalmente, si bien la gran inmigración ultramarina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX es un contenido que por lo general se asocia con el Segundo Ciclo de la EGB, en todas las propuestas de enseñanza elaboradas para el Primer Ciclo, incluyendo la presente, pretendemos iniciar a los alumnos en el tratamiento de temas que alcanzarán mayores niveles de complejidad en otros momentos de su escolaridad. De ese modo, los niños comenzarán el Segundo Ciclo con un bagaje de información y de conocimientos que pueden ser interpelados a la hora de presentarles otras propuestas de trabajo que, aunque quizá centradas en los mismos temas, avancen, entre otras cosas, sobre la construcción de conceptos, el establecimiento de relaciones y la elaboración de explicaciones. Se trata, en suma, de un intento de articulación entre los distintos ciclos y niveles de la enseñanza que no elimina la posibilidad de transitar y poner a prueba otros caminos.

A continuación, presentamos una forma, entre las muchas posibles, de abordar las temáticas seleccionadas. En primer lugar, desplegaremos una propuesta para trabajar el proceso inmigratorio ocurrido entre 1860 y 1930. Luego, brindaremos algunas sugerencias que permitan abordar los movimientos migratorios de las últimas décadas del siglo XX.

Una encuesta para preguntarse sobre los orígenes

Nuestras aulas reflejan, en la mayor parte de los casos, la multiplicidad de orígenes de la sociedad argentina. Junto al hijo o la hija de un inmigrante boliviano o uruguayo, encontramos descendientes de italianos, de españoles o polacos. Y junto a todos ellos, chicos y chicas cuyas familias proceden de diferentes provincias del país. Es interesante, por lo tanto, establecer, a lo largo del recorrido didáctico, vinculaciones entre los distintos procesos migratorios que ocurrieron en nuestro país durante el siglo XX y las historias familiares de nuestros alumnos. Ello

les permitirá interrogarse acerca de sus orígenes, reflexionar sobre el impacto que las migraciones producen en la vida de las personas y comenzar a relacionar sus historias personales con procesos de más amplio alcance. Propiciará, además, en el marco del diálogo con sus familiares y con distintos migrantes, reflexionar sobre los propios prejuicios y desmontar estereotipos.

Para introducir el tema, podríamos preguntarles a los chicos si conocen gente que se ha mudado de país, de provincia, ciudad o pueblo. Podemos, además, abrir interrogantes acerca de las causas de tales desplazamientos.

Seguramente, las historias fluirán desordenadamente, mezclándose itinerarios propios y ajenos, desplazamientos “solitarios” con otros que reconocemos formando parte de migraciones más o menos masivas. Podemos, después, proponerles que, ayudados por sus familiares, completen una encuesta sencilla para averiguar si sus padres, abuelos, bisabuelos o tatarabuelos migraron hacia el lugar donde ellos viven. Preguntas del tipo: *¿cómo se llama la persona de tu familia que emigró?, ¿qué relación tiene o tenía con vos?, ¿de qué lugar vino?, ¿en qué año llegó, aproximadamente?, ¿por qué vino a este lugar?* servirán, probablemente, para comenzar a reconocer los distintos tipos de migraciones (ultramarinas, limítrofes, internas) que recorren la historia de nuestro país.

Luego, junto con los chicos, podremos volcar en un cuadro de doble entrada la información recogida por cada uno de ellos. Estaremos, entonces, en condiciones de analizar la información y de establecer relaciones entre las variables planteadas. Para ello, en primer lugar, agrupamos a los migrantes por períodos de llegada, por lugares de origen, por los motivos de los desplazamientos, y proponemos a los alumnos que observen si encuentran relaciones entre las variables. Por ejemplo, podrán ver si los motivos que los sujetos asocian con la migración (mejorar las condiciones de vida, conseguir empleo)⁵ coinciden en varios migrantes de la misma época o del mismo lugar, o si son una constante en todas las migraciones. Pueden, entonces, escribir algunas oraciones que den cuenta de estas relaciones y de sus opiniones sobre la información obtenida por medio de la encuesta.

⁵ Es importante tener en cuenta la diferencia existente entre motivaciones y causas. Cuando hablamos, por ejemplo en este caso, de conocer las motivaciones que los sujetos asocian con su migración, nos acercamos a una perspectiva personal, subjetiva, que puede coincidir, parcializar o estar muy lejos de las causas profundas que la explican. Para acceder a estas últimas, los investigadores tienen en cuenta otras fuentes, cuya información cruzan con las experiencias de vida de los sujetos.

La gran inmigración ultramarina

Mapas, ilustraciones y fotos para imaginar un largo viaje

Las reflexiones realizadas con los chicos en torno de distintas migraciones nos darán, seguramente, pie para contarles –en una clave comprensible por ellos– que, en los últimos ciento treinta años, nuestro país fue escenario de múltiples migraciones. La más importante, por la cantidad de personas involucradas y por los cambios que produjeron en el país, fue la gran inmigración ultramarina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Para que los alumnos puedan acercarse a la representación de un fenómeno migratorio de tal magnitud como el que estamos estudiando, podemos formular comparaciones con la cantidad de población de algunas de las grandes ciudades del país en la actualidad. Por ejemplo, podríamos subrayar que eran tantos como toda la gente que vive actualmente en Buenos Aires o como cuatro veces más que la gente que vive hoy en la ciudad de Mendoza o nueve veces más que los habitantes actuales de la ciudad de Salta. Además, si entre los chicos existieran descendientes de estos inmigrantes, sería importante mostrar que sus parientes formaban parte de esa migración masiva, de modo de favorecer el enlace entre historias personales y colectivas.

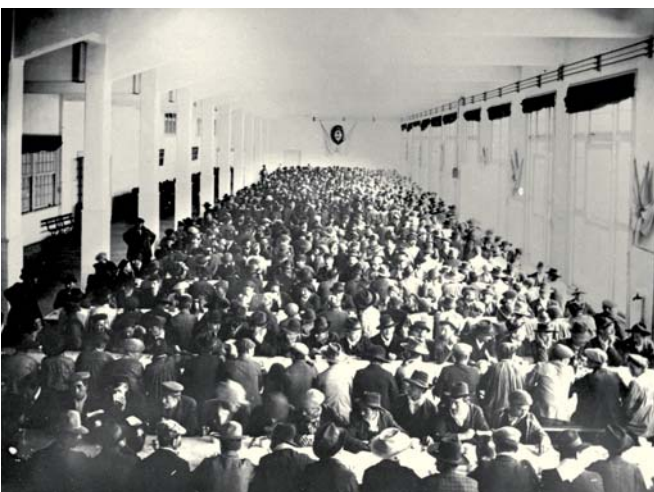
Es muy probable que a esta altura los chicos quieran saber de dónde vinieron tantas personas y que formulen preguntas e hipótesis acerca de las causas que las impulsaron a dejar sus lugares de origen. Munidos de un globo terráqueo, podremos mostrarles el continente europeo para decirles que desde allí, y sobre todo desde Italia y España, partió la mayor cantidad de gente hacia la Argentina. Tal información podrán volcarla en un planisferio (de preferencia un mapa “mudo”) mientras los alentamos a especular sobre el tipo de transportes que usaron para realizar el largo viaje, el tiempo que tardaron y las condiciones en las que viajaron.

La presentación de fotos como las que siguen, ilustrando el viaje en la tercera clase de grandes buques de vapor, así como la llegada a los principales puertos del país (Buenos Aires o Rosario), serán de gran utilidad para que los chicos corroboren o desechen algunas de sus hipótesis iniciales y para que puedan tener una impresión más vívida acerca de cómo eran esos migrantes, su procedencia social, e imaginen los sentimientos que los animaban antes y durante el viaje y al llegar a la Argentina.



Un grupo de extranjeros que acaba de llegar a la Argentina.

Fotos: AGN



A la izquierda: comedor del Hotel de Inmigrantes. *A la derecha:* el Hotel de Inmigrantes, donde muchos extranjeros pasaban sus primeros días en la Argentina. Estaba ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, próximo a Retiro. El edificio aún funciona como sede de trámites migratorios.



AGN

Inmigrantes arribando al Puerto de Buenos Aires.

En el trabajo con las fotos será importante detenernos en algunos detalles que consideramos significativos. Por ejemplo, si trabajamos con la foto que retrata un grupo de inmigrantes que acaba de descender del barco y otra donde se los ve sobre la cubierta del vapor podríamos plantearles: *¿hay mujeres? ¿Y chicos? ¿Hay más hombres o mujeres? ¿Qué equipaje traen? ¿Cómo están vestidos? ¿Te parece que viajan cómodamente?*

Pero, además de esta primera descripción, nos interesa problematizar, es decir, abrir interrogantes para que los chicos reflexionen sobre la difícil y compleja experiencia de migrar. Consignas como las siguientes pueden alentar el intercambio de opiniones y el debate: *¿creés que será fácil instalarse en otro país para vivir? ¿Qué sentirá toda esta gente al mudarse a un lugar desconocido? ¿Qué habrán dejado en su país? ¿Cómo lograron hacerse entender? ¿Habrán sido bien recibidos? ¿Sus vidas habrán cambiado mucho?*

Los docentes nos encargaremos de tomar nota de las opiniones de los alumnos al tiempo que coordinaremos el intercambio e intervendremos repreguntando, acotando y promoviendo que ellos expresen y argumenten sus puntos de vista. Posteriormente, volcaremos nuestras anotaciones en una cartelera del aula para poder volver sobre ellas a medida que avancemos en el conocimiento de la temática en estudio.

El texto que presentamos a continuación ilustra sobre la peculiar situación de “escape” que prevalecía en la Italia de fines del siglo XIX y facilita la contextualización de las actividades propuestas.

Acerca de la emigración italiana

En ciertas regiones de Italia (Lombardía, Piamonte, Calabria y Sicilia; en menor medida el Véneto, Liguria, los Abruzzos y las Marcas), y con variaciones según los períodos, la posibilidad de la emigración estaba culturalmente enraizada. Bastaba un momento de desesperación, de coraje o de rebeldía para que esa alternativa emergiera con fuerza. Desde el hambre hasta la desocupación, y desde la ilusión del ascenso social a la aspiración por transformarse en pequeños propietarios agrarios [...] (todo ello) alimentaba una alternativa emigratoria casi omnipresente. Vagos comentarios, referencias de triunfo, de resignación o de fracasos permitían bosquejar las siluetas de mil historias personales, la de un vecino, tal vez un pariente lejano o un hermano mayor que, en Francia, en Estados Unidos o en América latina trataban de construirse una nueva vida. Eran esas las referencias inevitables para jóvenes y adolescentes que crecían bajo las sugerencias del “escape”, tal vez sabiendo que en cualquier momento ellos mismos podían transformarse en emigrantes. Una vez que la alternativa emigratoria se hizo su lugar, solo quedaban las cuestiones formales de la partida; mientras la agencia de emigración o de navegación se ocupaba de los asuntos burocráticos, el futuro emigrante se transforma en blanco de variados discursos y operaciones ideológicas, de interminables sugerencias tanto éticas como prácticas. [...] Con esa multitud campesina, efectiva o potencialmente emigrante, aparecieron nuevas instituciones, especialistas hasta entonces desconocidos, una peculiar literatura de emigración y manuales con recomendaciones para el italiano que decidiera radicarse en el exterior. Sociedades laicas de asistencia al emigrado –como la Dante Alighieri–, órdenes religiosas de tutela –como la de los scalabrinianos–, organismos estatales creados para “regular” el fenómeno –como el Commissariato Generale dell’Emigrazione– y las propias agencias de navegación y emigración son ejemplos de ese abanico de instituciones que fueron transformándose en factores clave de la dinámica de este proceso de expulsión de población.

Armus, Diego, Manual del emigrante italiano, Buenos Aires, CEAL, 1983



Inmigrantes descendiendo por la rampa.

La llegada a la Argentina

Para dar respuesta a las preguntas formuladas, centradas en el impacto del viaje y el desplazamiento, podremos trabajar con una selección de fuentes (cartas, testimonios, notas periodísticas, relatos de historiadores, etc.) a realizar, por ejemplo, entre la mucha documentación que ofrecen los libros de texto de Ciencias Sociales de Segundo y Tercer Ciclos de la EGB. También podremos realizar una selección que permita reflexionar acerca del impacto de la inmigración sobre los distintos grupos que conformaban la sociedad receptora o sobre las relaciones entre extranjeros y nativos de distintas clases sociales. En cualquiera de los casos, será importante efectuar las adaptaciones necesarias para que las fuentes escritas sean comprendidas por los alumnos y no perder de vista nuestros objetivos, consistentes en analizar el impacto que produce la gran inmigración ultramarina sobre la vida cotidiana de distintos actores sociales.

A continuación, presentamos una serie de narraciones que construimos con el objetivo de mostrar y trabajar los diferentes cambios a los que tuvieron que ir adaptándose muchos inmigrantes hasta lograr una instalación más o menos estable en la Argentina.⁶ Los itinerarios fueron muchos y variados, pero el que recorren Rosa Anna y Giuseppe, protagonistas de los relatos propuestos, yendo de la ciudad al campo y del campo a la ciudad, y, en esta, del conventillo a la casita de

⁶ Consúltense en el *Cuaderno para el aula: Ciencias Sociales 2*, las reflexiones acerca de la utilidad de las narraciones para trabajar con los chicos distintos temas del área.

los suburbios, ilustra las dificultades que se les presentaron a muchos trabajadores extranjeros para instalarse en el campo, así como las oportunidades de acceso a la casa propia y de ascenso social que tuvieron en las ciudades.

Fue este, quizás, uno de los fenómenos más significativos a la vez que paradójicos del período 1860-1930. En un país agroexportador, donde la inmigración fue convocada para poblar y hacer producir los extensos campos, la mayor parte de los inmigrantes y de la población en general tendió a concentrarse en las urbes del litoral pampeano. El fenómeno puede explicarse por la confluencia de distintos factores. Por una parte, las formas predominantes de organización de la producción agropecuaria, centradas en la gran propiedad latifundista y el arrendamiento, no favorecieron el arraigo de una gran cantidad de habitantes en las zonas rurales. Por otra parte, las ciudades, especialmente Buenos Aires y Rosario, ofrecían a los trabajadores inmigrantes mayores posibilidades de trabajo y de ascenso social que las brindadas por el campo. En tales ciudades, las actividades comerciales, las obras públicas, la provisión de servicios, la industria y las actividades artesanales se intensificaron, atrayendo una gran cantidad de población.⁷

Es importante que los chicos conozcan y comprendan ciertas consideraciones respecto de los relatos que aquí ofrecemos. Mientras un relato ficcional no debe reflejar necesariamente una realidad de manera fiel ni debe basarse en fuentes, los relatos históricos suelen ser fruto del trabajo de un investigador que debe sustentar sus afirmaciones e interpretaciones en una rigurosa base documental. Pueden también testimoniar el punto de vista o la particular percepción que, de un hecho o de una situación, tiene un protagonista de los mismos. En cuanto a los relatos ficcionales que a veces utilizamos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, puede decirse que combinan características de los dos tipos de relatos anteriores, ya que si bien se respaldan en fuentes históricas, incluyen personajes y/o situaciones ficcionales, desde los cuales se intenta despertar el interés de los alumnos y favorecer la comprensión de las temáticas en estudio.

⁷ El crecimiento de la población urbana en estos años fue, en muchos sentidos, un proceso tan espectacular como el que tuvo lugar en el ámbito de la producción agropecuaria. Si en 1869, el 39,5% de los habitantes de la región pampeana vivían en ciudades de más de 2.000 habitantes, en 1914 la proporción había crecido hasta alcanzar el 62,1%.

Una llegada inquietante

Un 30 de junio de 1908, a bordo del vapor Asunción, Rosa Anna Bondio está llegando al final de su largo viaje. Rosa Anna es casi una niña. Tiene apenas 16 años. Viajó sola desde su aldea del norte de Italia para encontrarse con su hermano, quien cultiva un campo en la provincia de Santa Fe.

Desde la cubierta del barco, Rosa Anna mira la costa y el puerto de Rosario. ¡Desearía tener una vista de lince para poder ver a lo lejos y entre tanta gente a su querido hermano Giuseppe!
Dos lágrimas se desprenden de los ojos de Rosa Anna. Lentas, ruedan por su rostro. Mientras se las seca con la manga del sacón, mete su otra mano en el bolso y acaricia el cofrecito de plata que había pertenecido a su madre. Se tranquiliza. Pero no puede dejar de temblar. ¿En junio frío?, se pregunta extrañada. En mi tierra, en junio, hace calor. ¿Qué estarán haciendo mis asnos? ¿Y los cabritos? Seguro que correteando por la montaña... Se sacude. ¡No quiere volver a llorar! Seguro que Giuseppe está ahí. Piensa en la radicheta que le va a plantar y en las buenas pastas que le amasará con su cuñada Amalia. Se relame pensando en la carne que comerá. ¿Y sus sobrinos? ¿Cómo serán Julia y Francisco?
Cuando llegan al puerto, Rosa Anna agarra bien fuerte el bolso. No es cosa de perder las ropas. ¡Mucho menos el cofrecito!
En el lugar donde revisan los pasaportes, Rosa Anna espera sola y, luego de unas horas, cuando la llaman, se adelanta y comienza a conversar con un empleado de la oficina de migraciones. El hombre no la entiende. Rosa Anna le dice su nombre completo, qué sabe hacer, de dónde viene, pero el hombre sigue sin entenderla. Finalmente, el señor se cansa y le entrega un papel.
Si pudiese leerlo, Rosa Anna se enteraría de que ahora se llama Rosana, que no tiene profesión y que es una inmigrante.

Adaptación del relato de Francis Korn, "Un puerto para llegar", en Buenos Aires, 1910: Memoria del porvenir, Buenos Aires, 1999

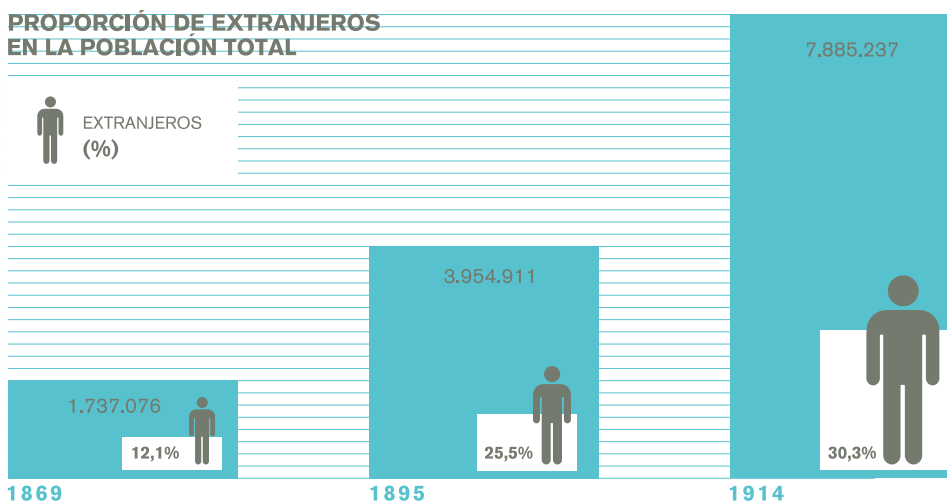
Cartografía ilustrativa



De Italia y España procedía la mayoría de los extranjeros que llegaron a la Argentina durante la gran inmigración ultramarina.
Rosario y Buenos Aires eran las puertas de entrada al país.

Mientras leemos el relato, tendremos que ubicar en el mapa nuevamente Italia y la ciudad de Rosario a la vez que aclararles a los chicos todo aquello que les dificulte la comprensión del texto. Luego, podemos plantearles una serie de consignas que apunten a reconocer los miedos, las incertidumbres, las dificultades de comunicación, las añoranzas y expectativas de Rosa Anna. Será importante poner el acento en el cambio que significaba para los inmigrantes la llegada a un país desconocido, donde los esperaba otro clima, otras formas de alimentarse, y por sobre todo, otro idioma. Como contrapartida, estaba la expectativa de acceder a cosas difíciles de alcanzar en Italia y en otros países europeos: tierra, trabajo, buenos ingresos y la carne!, un alimento popular y cotidiano por estas latitudes pero que en Europa solo se comía en ocasiones muy especiales.

Con las respuestas de los alumnos podremos enriquecer la cartelera donde ellos anotaron sus hipótesis acerca de muchos de estos temas. Una nueva observación de las fotos les permitirá seguramente descubrir otras cosas, detenerse en detalles que antes les habían pasado inadvertidos, analizar los rostros de los recién llegados, adentrarse en sus sentimientos. Asimismo, nos parece importante reforzar la idea de que la inmigración fue masiva, que fueron millones los que llegaron, sobre todo desde España e Italia, y que se instalaron fundamentalmente en la región pampeana. De este modo, estaremos favoreciendo la articulación entre historias personales y procesos generales, evitando el riesgo de que las vivencias de Rosa Anna y Giuseppe o las de algunos de los antepasados de los chicos sean percibidas como experiencias aisladas.



Fuente: E. Gallo y R. Cortéz Conde, *La república conservadora*, Buenos Aires, Paidós, 1972 (en: de Sagastizábal, Marcaida, Scaltritti, de Luque, *Argentina 1880 - 1943. Sociedad y Estado*, Centro de Estudios del Libro, 1990).

EXTRANJEROS RESIDENTES EN TRES ZONAS DEL PAÍS

Por cada 100 extranjeros 1869-1947



Fuente: G. Germani, Estructura social de la Argentina, Buenos Aires, Raigal, 1955 (en: de Sagastizábal, Marcaida, Scaltritti, de Luque, *Argentina 1880 - 1943. Sociedad y Estado*, Centro de Estudios del Libro, 1990).

Del campo a la ciudad

El relato sobre Rosa Anna llegando al puerto de Rosario permite presentar interrogantes que planteen nuevos desafíos así como expectativas de resolución. Por ejemplo: *¿se encontrará Rosa Anna con su hermano y sus sobrinos? ¿Se adaptará a vivir con Giuseppe en el nuevo pueblo? ¿Podrá aprender rápidamente el idioma? ¿Cómo se las arreglarán con la vivienda, dónde la ubicarán? ¿Podrá ser útil y ayudar a su familia? ¿Andarán bien los negocios de Giuseppe? ¿Habrá logrado cumplir con sus sueños de progresar?*

A partir de esta última cuestión, podemos proseguir contando a nuestros alumnos que, como a muchos chacareros extranjeros, a Giuseppe no le iban muy bien las cosas en el campo. Los alquileres eran cada vez más caros y muchas cosechas se arruinaban por las sequías, las inundaciones o por plagas terribles, como las de la langosta. Y que por todo ello, poco tiempo después de la llegada de Rosa Anna, Giuseppe decidió hacer otra mudanza, esta vez a la ciudad de Buenos Aires, donde había mucho trabajo y, seguramente, podría conseguir empleo en el ferrocarril, en el puerto, en el frigorífico o en alguna otra actividad.



Museo Agrícola de Gualeguaychú

Trabajo en las colonias agrícolas de Santa Fe.



Club del Tren, Rosario

Locomotora fabricada en las primeras décadas del siglo XX para transporte de pasajeros.



AGN

La calle Florida en 1901. Ciudad de Buenos Aires.

Los Bondio en la gran ciudad

Un día, Giuseppe, Amalia, Rosa Anna y los chicos juntaron nuevamente sus bolsos, maletas y cofres y se dirigieron a la estación del tren que los llevaría a Buenos Aires.

Buenos Aires los sorprendió. Tanta gente, tantos carruajes y tranvías. Giuseppe y Rosa Anna estaban serios, los chicos callados y un poco tristes. Y Amalia, radiante.

Bien cargados, los Bondio caminaron unas cuantas cuadras desde la estación hasta una enorme casona de dos plantas. Giuseppe se presentó ante un hombre robusto, bien arreglado, algo serio, pero amable: el encargado. Precisamente, él se ocupó de abrirles las puertas del conventillo y de hacerlos entrar a un enorme patio lleno de chiquillos que chillaban, peleaban, jugaban y se empujaban.

Giuseppe tenía cara de pocos amigos. Extrañaba su casa del campo: el aire, el sol, la soledad. Amalia se enojaba:

–Vamos Giuseppe, el campo ya no lo tenemos. Aquí vamos a estar mejor. Luigi y Vittorio te consiguieron un empleo en la compañía de trenes. Es un trabajo seguro. Mañana podrás ir con ellos para hacer los trámites y empezar a trabajar.

Pero Giuseppe se resistía:

–Yo nunca trabajé con esos fierros para las vías. Yo siempre trabajé la tierra, eso es lo que yo sé hacer.

–Quedate tranquilo Giuseppe –insistía Amalia–; todo va a estar bien, esto no va a ser para siempre. ¡Y mirá! ¡Mirá a Francisco y Julia! Ya están jugando, aquí van a tener nuevos amigos. ¡Además, aquí hay un montón de gente que habla nuestro idioma!

Amalia era una mujer fuerte y decidida. Parecía que nada le molestaba. Ella era optimista: se instalarían un tiempo en el conventillo; con el trabajo de todos, podrían ahorrar unos pesos y, en un par de años, conseguirían algo mejor para vivir; como muchos otros paisanos, tendrían su casita propia.

Los relatos permiten trabajar sobre las causas del desplazamiento de personas del campo a la ciudad, sobre las diferencias entre vivir en zonas rurales y en áreas urbanas y sobre las diversas respuestas personales frente a lo nuevo. También aluden a las redes que se crearon entre los inmigrantes para asistir a los recién llegados, brindar alojamiento y comida, contactos para obtener trabajo, así como acompañamiento para las novedosas situaciones que se les presentaban en la tierra de adopción.

La presentación de fotografías sobre la ciudad de Buenos Aires, donde se estaba produciendo una gran transformación,⁸ favorecerá, sobre todo a partir de la contrastación con imágenes de ámbitos rurales pampeanos, la comprensión del impacto que puede haber producido en muchos inmigrantes de procedencia campesina la llegada a una gran ciudad. Los chicos seguramente podrán aportar elementos sobre este cambio, a partir de experiencias personales o las vividas por alguno de sus familiares.

En el conventillo

Probablemente el último relato dejará interrogantes abiertos acerca de los conventillos y sobre las ventajas y desventajas de habitarlos, ya que sobre ellos se han deslizado apenas algunos indicios. Para responderlos, es importante conocer que, en las ciudades del Litoral pampeano, los trabajadores extranjeros tuvieron que enfrentar situaciones de discriminación, inestabilidad en los trabajos y condiciones de vida difíciles. La vivienda constituyó uno de los problemas fundamentales. La ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, carecía de la infraestructura indispensable para albergar a tantos inmigrantes y el Estado no elaboró una política de vivienda que diera respuesta a las nuevas necesidades. La “solución” fue surgiendo espontáneamente, fruto de las iniciativas de algunos empresarios y propietarios urbanos. Viejas mansiones patricias, ubicadas al sur de la Plaza de Mayo y abandonadas por sus dueños luego de las epidemias de tifus y fiebre amarilla de las décadas de 1860 y 1870, fueron adaptadas para servir de vivienda colectiva a los nuevos habitantes de la ciudad. Surgió así la casa de inquilinato, el conventillo, la vivienda más característica de los sectores populares urbanos de esta etapa.

⁸ Buenos Aires, capital del país desde 1880, era sede política y administrativa, cabecera ferroviaria y portuaria. En ella también florecieron talleres y fábricas, transformándola en un polo de atracción, tanto para los inmigrantes como para muchos nativos. En este contexto, su población creció de manera espectacular, pasando de 180.000 habitantes en 1869 a cerca de un millón en 1900 y a más de un millón y medio en 1914. Casi la mitad de ellos eran extranjeros.

Años más tarde, dada la alta rentabilidad del negocio inmobiliario, se construyeron nuevas casas colectivas. Sus condiciones de habitabilidad no fueron mejores que las existentes en las mansiones readaptadas o en las fondas, bodegones, hoteles y casas de pensión que también servían de morada a los trabajadores extranjeros y nativos.

Continuando con la historia de Rosa Anna y Giuseppe, podremos brindarles a los niños más información sobre las características edilicias de los conventillos, de la cantidad de personas que los habitaban, de los conflictos por los espacios compartidos y de los ricos intercambios culturales que en ellos se producían.⁹

Rosa Anna y su familia en el conventillo

La habitación en la que se instalan Giuseppe, Amalia, Rosa Anna y los niños tiene tres camas, una mesa pequeña y un armario. Rosa Anna comparte la cama con Julia. En la pieza de al lado vive un matrimonio italiano; zapatero el marido, cocinera la mujer. En la de enfrente vive otra italiana, viuda, con cinco hijos; en la pieza que está subiendo la escalera dicen que viven tres vendedores ambulantes italianos, pero todos sabemos que por las noches vienen otros ocho a tirar sus cuerpos cansados sobre dos miserables mantas.

Los chicos están deslumbrados con el tamaño de la casona y la cantidad de gente que circula todo el tiempo por pasillos y patios. Pero tanta gente junta compartiendo baños, canillas y sogas para la ropa trae algunas complicaciones. Para cocinar, Amalia y Rosa Anna tienen que usar el brasero del patio, turnándose con los vecinos. En la habitación no hay piletas ni baño, así que hay que organizarse para usar los baños y las piletas colectivos. Amalia tiene calculados los horarios en que el baño del fondo está desocupado. Giuseppe se levanta a las cinco en invierno y usa el baño un rato antes que los otros hombres que van a trabajar.

⁹ Como bien lo observó Arturo Jauretche, el conventillo –y sobre todo el patio del conventillo– fue el laboratorio de una particular digestión social, ya que cumplió una función integradora de las distintas nacionalidades. Agrega Jauretche (1996): “[...] y quien dice el conventillo, dice la esquina, el almacén, el café, el potrero de los “picados” de fútbol, la escuela pública común, todo ese mundo de la infancia y la adolescencia de los porteños de clase baja, que va incorporando pautas éticas y estéticas, modalidades que vienen del pasado tradicional y otras que han cruzado el mar, y que se comunican en la igualdad de las situaciones sociales, donde los grupos no se han separado en estancos sino que se disuelven por afinidades personales de contacto, que superan las afinidades preexistentes correspondientes al grupo originario, pues resulta más fuerte el común denominador que da la vida que los denominadores particulares heredados”.

A las seis de la mañana, es posible ver a Rosa Anna y a Amalia caminando rapidito hacia el fondo con los elementos de higiene para el lavado diario. A las seis y media, es el turno de los niños. A veces los cálculos fallan: hay que hacer cola y esperar un largo rato hasta que el baño se desocupe. Por eso no es cuestión de andar con el tiempo justo. Después del aseo obligado, a Julia y a Francisco les queda un buen rato para el desayuno y para ir a la escuela. En la ciudad ya no tienen que caminar tanto como en el pueblo: la escuela queda a la vuelta del conventillo. Llegan en unos pocos segundos. Por la tarde, desde que los chicos vuelven de la escuela hasta las siete y media, hora en que se los manda a dormir, en el conventillo reina la algarabía: algunos gritan, otros juegan, corren, lloran o llaman a los gritos a su madre. A veces, el lío llega a ser tan grande que tiene que intervenir el policía de la esquina. ¡No es para menos: en el conventillo viven más de cien niños! Pero, en el conventillo, no todo son problemas o dificultades. Muchos de los habitantes de esta gran casona son italianos o hijos de italianos. Giuseppe, Amalia y Rosa Anna pueden entenderse con sus vecinos. ¡Y también están las fiestas! En esos días, el patio de empedrado y tierra, cruzado por sogas repletas de ropa tendida, se ve más alegre y pintoresco. La fiesta suele comenzar con conversaciones amigables entre vecinos, los niños como siempre entre gritos y correrías, pero ya no tan molestos como en los días de trabajo. Más tarde, la música y el baile de cada tierra ganan el patio del conventillo y se quedan hasta el anochecer, momento en el que los instrumentos callan y las familias vuelven a sus piezas a descansar para reiniciar las labores al día siguiente.

Fuentes: La Prensa, 8 de setiembre de 1901, en Suriano, Juan, La huelga de inquilinos de 1907, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983; Recalde, Héctor, "La vivienda popular en Buenos Aires (1870-1930)", en Todo es Historia, N° 320, Buenos Aires, marzo de 1994

Podemos acompañar el relato con diversas fotografías de conventillos así como con planos para observar la distribución de los espacios y proponer relaciones entre lo que se ha relatado y los elementos que ofrecen las imágenes. De este modo, estaremos familiarizando a los chicos con distintas fuentes de información utilizadas por los científicos sociales. También, salvando las distancias, los chicos estarán emulando –al cruzar la información de fuentes variadas– el trabajo del investigador. Para ello puede resultar de interés que los chicos respondan preguntas como las siguientes: *¿cuáles son los sitios que comparten*

los habitantes del conventillo? ¿Cuáles son los lugares de la vivienda donde pueden producirse problemas entre los inquilinos? ¿Por qué? ¿Cuántas habitaciones observan? ¿Cuántos niños habitan –según el relato– el conventillo? ¿Qué hacen los chicos cuando llegan de la escuela?

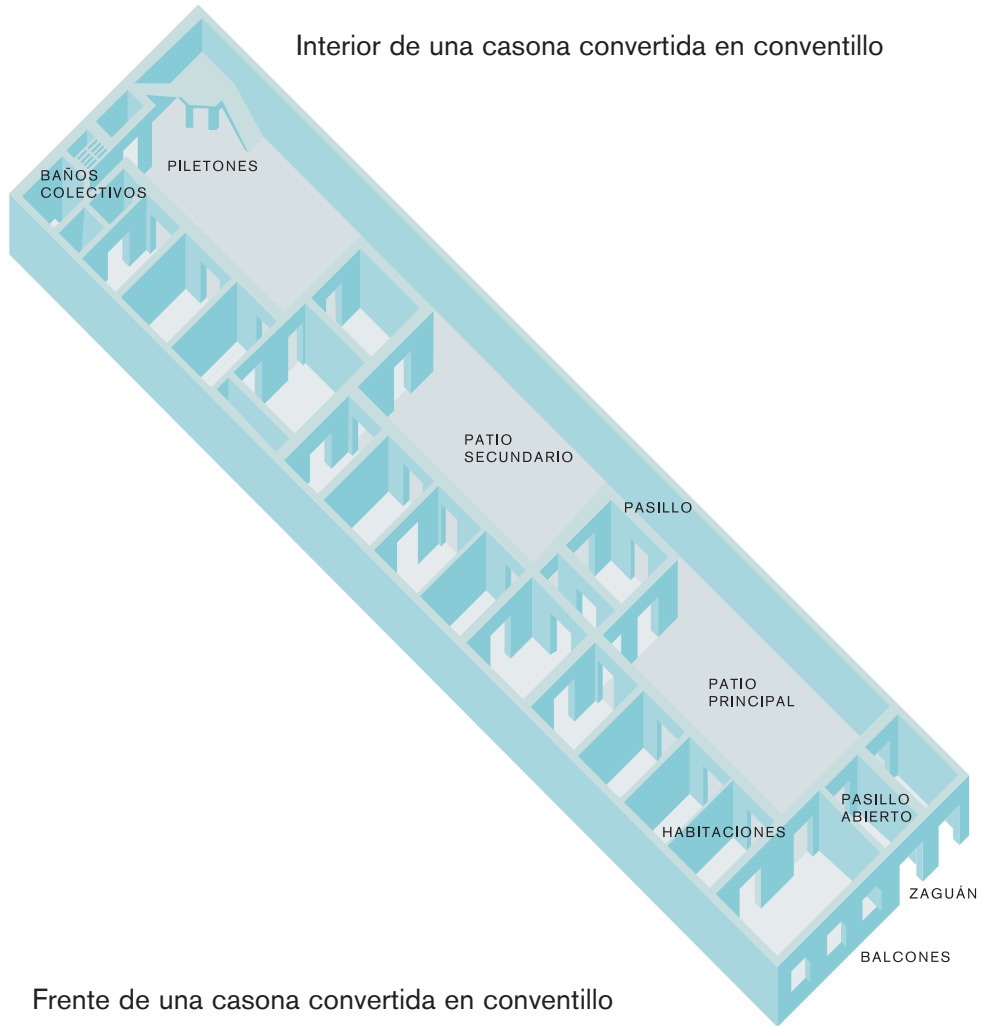


AGN

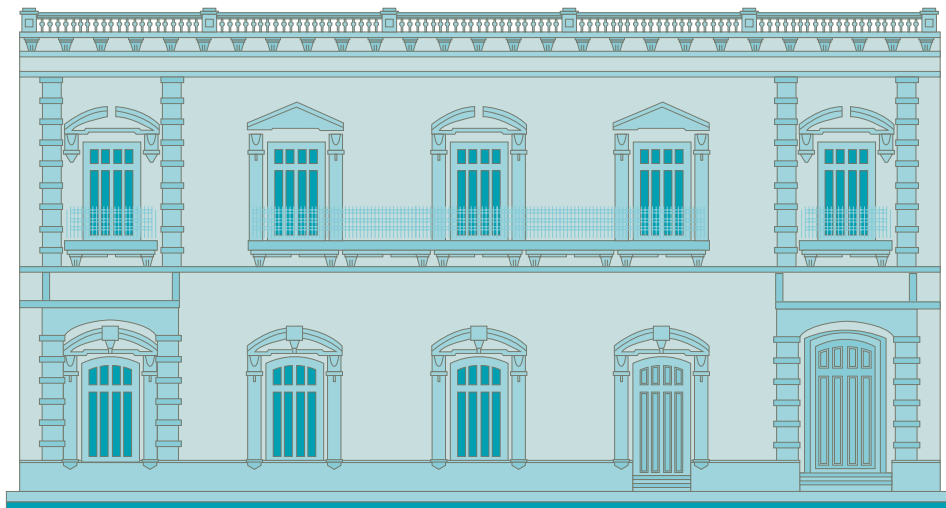
Patio de Conventillo.
El conventillo solía ser
la primera vivienda
para muchos inmigrantes.

Teniendo en cuenta el relato, las imágenes y el plano, los alumnos pueden también redactar epígrafes para las fotos, inventar diálogos entre las personas que están en las imágenes y/o señalar los lugares del conventillo en que podrían ubicar cada una de las situaciones que se describen en las narraciones.

Interior de una casona convertida en conventillo



Frente de una casona convertida en conventillo



Adaptado de Moreno, *La casa y sus cosas*
(investigación e infografía: Coper), 1994.
en: *La Nación*, "La vivienda familiar."

La vida en los suburbios

Desde los primeros años del siglo xx, al menos en Buenos Aires, muchos de los inquilinos de los conventillos pudieron establecerse en áreas periféricas de la ciudad, en lugares relativamente alejados de sus trabajos. Distintos factores favorecieron ese desplazamiento. Por un lado, la extensión de los ramales ferroviarios y la expansión y electrificación de la red tranviaria produjeron el abaratamiento de los viajes, a la vez que una disminución de los tiempos en que estos se realizaban. Por otra parte, el loteo de tierras a bajos precios y con buenas facilidades de pago en la periferia urbana permitió que muchos trabajadores, sobre todo los que contaban con un empleo estable, accedieran al terreno propio.

Se iniciaba así la rica experiencia de constitución de los barrios, donde, si bien la casita propia eliminaba las principales desventajas del conventillo, los vecinos debieron vencer no pocas dificultades para mejorar sus condiciones de vida.

Es importante que los chicos conozcan estas transformaciones. Entonces, podremos imaginar junto con ellos si el sueño de Amalia de poder mudarse a la casita propia se hizo o no realidad. *¿Logrará Giuseppe tener su casa? ¿Por qué? En caso de poder comprar el terreno, ¿le llevará mucho tiempo construirla? ¿Con qué materiales la levantará? ¿Estarán contentos Rosa Anna, Amalia y los chicos con la nueva mudanza? ¿A qué nuevos cambios tendrán que hacer frente los Bondio? ¿Vivirán mejor en el barrio que en el conventillo? ¿Por qué?* pueden ser algunas de las preguntas que orienten el trabajo en esta etapa. Podremos sistematizar las respuestas de los chicos, para luego profundizar en el tratamiento de los factores que permitieron a algunos habitantes de los conventillos mudarse a lugares, donde, con otros, irían construyendo los nuevos barrios.

El trabajo con ilustraciones y fotografías sobre propagandas de loteos y remates de tierras y sobre los entonces modernísimos tranvías eléctricos y el subterráneo favorecerán la comprensión del fenómeno de descentralización de Buenos Aires a comienzos del siglo xx. Asimismo, la lectura compartida de textos informativos como los que transcribimos bajo el título: "La casita propia", la observación de fotografías sobre las nuevas viviendas y los barrios suburbanos y su localización en un mapa de la ciudad de Buenos Aires permitirán ir construyendo y enriqueciendo las representaciones de los chicos sobre el tema, confirmando o poniendo en cuestión sus hipótesis iniciales. Estarán ya en condiciones de escribir un pequeño relato o de elaborar una breve historieta que continúe la historia de Rosa Anna y Giuseppe, donde pongan en juego los conocimientos adquiridos y sus explicaciones acerca de la suerte corrida por los personajes del relato.



Archivo y Biblioteca del Museo de la Ciudad de Rosario

El tranvía eléctrico reemplazó el tranvía a caballo y facilitó los viajes del centro a los barrios.

El gran remate del día para los pobres!
 95 soberbios terrenos en el centro de Flores!
 Sobre las Avenidas SAN PEDRITO DIRECTORIO y MERLO y calles SILVEIRA y QUIRNO
 A partir de las 10 horas del día del 2 de mayo a las 3 de la tarde

MAÑANA DOMINGO 8 DE MAYO A LAS 3 DE LA TARDE

Todo esto a un precio que es
 de por sí un gran atractivo para
 el comprador. Los terrenos son
 de 10, 15, 20 y 30 metros de
 frente y de 20, 30, 40 y 50 metros
 de fondo. Son terrenos muy
 buenos y muy baratos.

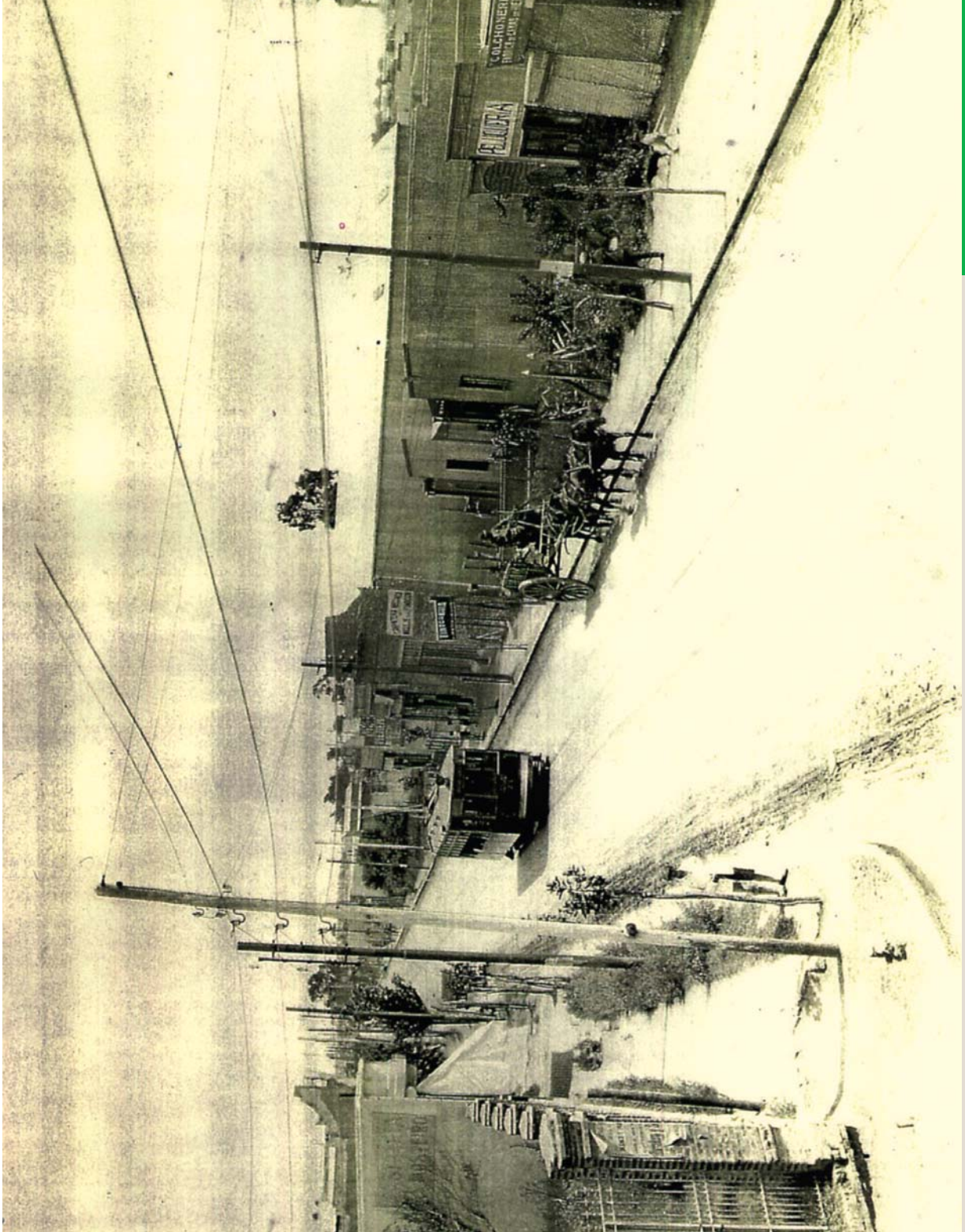
El terreno que se remata es
 un terreno muy bueno y muy
 barato. El terreno que se remata
 es un terreno muy bueno y muy
 barato. El terreno que se remata
 es un terreno muy bueno y muy
 barato.

RISSO & PATRON CIA
 25 de Mayo 4025

Hoy no hay distancia para vivir
 En la parroquia de Flores muy especialmente, donde como en el centro hay todo género de recursos y lo que es más importante aun para el pobre, por

Condiciones de la venta:
 Todo comprador entregará en el acto del remate el importe de 3 mensualidades que serán descontadas de las últimas y además el 2 por ciento de nuestra

En las primeras décadas del siglo xx se remataron grandes extensiones de tierras en la Ciudad de Buenos Aires.



El Boulevard Alsina, calle principal del barrio de Valentín Alsina, hacia fines de la década de 1920. Es la arteria principal de este barrio del conurbano bonaerense, muy próximo a la Capital Federal. Entre otras cosas, pueden verse sencillos comercios, construidos en su mayoría en madera y chapa; el carro tirado por dos caballos junto al moderno tranvía; el novedoso alumbrado eléctrico.

La casita propia

Paso a paso, pieza a pieza

El primer paso para tener una vivienda era comprar el terreno. Luego, venía la larga y muchas veces interminable aventura de construirla. Empresa que, muchas veces, debido a los escasos recursos, les llevaba toda la vida.

La ausencia de créditos oficiales o privados para personas sin bienes o empleos fijos los obligaba a la lenta y sacrificada tarea de ir haciendo la casa paso a paso. Si bien se trataba de viviendas muy modestas, su construcción resultaba cara para los trabajadores. Un obrero ganaba dos o tres pesos por día y el costo final de una casa con dos habitaciones, galería y cocina superaba los 1.200 pesos. Era común empezar la construcción a partir de una sola pieza para después ir agrandándola. La falta de trabajo o la enfermedad de alguno de los integrantes de la familia obligaba a parar su construcción por largos plazos.

Los vecinos eran casi de la familia. Era común que un tejido de alambre separara la casa propia de la del vecino. Esto resultaba incómodo cuando alguno era muy curioso o demasiado barullero. Pero también permitía establecer profundos lazos de solidaridad y de amistad con las familias vecinas.

Todavía no se había extendido la red de gas a toda la ciudad, así que gozar de este servicio no era para todos. Era común que las familias de sectores populares usaran calentadores para preparar sus comidas.

Inda, E., "La vivienda obrera en la formación del Gran Buenos Aires (1890-1940)", en revista Todo es historia, N° 296

Trabajo... mucho trabajo

Mi papá con cien pesos paga la primera cuota del terreno. Compra unos cuantos tablones y hace la primera habitación, que eran tablones de albañil. Esa es la primera casa que tenemos nosotros. Y recuerdo yo siempre que, siendo chico, un día viene ¡una graaaan tormenta! y mi papá tuvo que salir afuera a atar la casa, porque el viento se la llevaba.

Eran tiempos... de pobreza [...] En aquellos tiempos, itodo se aprovechaba! ¡Antes, todo... todo servía! Algunas casas se demolían. Todo eso servía para hacerse una casa. Luego venían las mejoras. Lo primero era hacerse el ranchito y luego, aún... aún se podía ahorrar algo.

Las casas tenían varias piezas que daban a un patio y la quintita y las gallinitas, porque las gallinitas no se comían todos los días; algunos ni a fin de año las comían. En mi casa, el pan dulce lo comíamos dos días después

porque costaba mucho más barato. Algunos que estaban mejor que nosotros tomaban vino. El tranvía costaba diez centavos. Fijate vos que para comprar el diario había que esperar a las once de la mañana porque lo vendían a cinco centavos. Quiere decir que el dinero se cuidaba y la gente lo hacía rendir. Por eso la inmensa mayoría de los de acá son propietarios.

Testimonio de Francisco Gil, vecino del barrio de Nueva Pompeya, Ciudad de Buenos Aires, 1992. Sus recuerdos se sitúan en la década de 1920

La vida en los nuevos barrios populares

Con la participación de hombres, mujeres y niños, los trabajadores fueron construyendo sus viviendas en Valentín Alsina.¹⁰ Al igual que en Nueva Pompeya y otros barrios obreros, la mayoría de ellas estaba fabricada con madera y chapa. Además, como cada tanto la zona se inundaba por las crecientes del Riachuelo, las casas se construían aproximadamente a un metro de altura, sobre una plataforma sostenida por tirantes.

La cocina y los dormitorios se levantaban sobre esta plataforma, y se accedía a ellos por una escalera. El baño –una letrina protegida por chapas– se ubicaba generalmente en los fondos del terreno, alejado de la casa. El espacio libre que quedaba entre la casa y el fondo del terreno se usaba para depositar utensilios, herramientas o para criar gallinas, patos y hasta algunos gansos.

La mayoría de las familias complementaba sus ingresos salariales con la producción de hortalizas, verduras y frutas que realizaban en la quinta del fondo o en el frente de las viviendas. Tampoco faltaban los gallineros, proveedores diarios de huevos frescos y –cada tanto– de carnes para el puchero u otras exquisitas comidas.

Los primeros vecinos del barrio de Alsina no tenían cloacas ni aguas corrientes ni electricidad. Mucho menos gas para cocinar o calentar las amplias habitaciones en los fríos inviernos. El fondo de la casa servía en general para abrir el pozo negro. Alejada de este, se instalaba la bomba que proveía el agua desde una napa subterránea.

El agua constituía en la época un verdadero problema. No todas las familias del barrio tenían la suerte de que de su napa

¹⁰ Valentín Alsina es un barrio del conurbano bonaerense, muy próximo a Nueva Pompeya, barrio situado en el sur de la Ciudad de Buenos Aires.

manara agua dulce. Entonces, ingeniosamente, diseñaron un sistema que les permitía aprovechar el agua de lluvia.

A través de canaletas y caños conducían el agua que caía sobre los techos a unos barriles de madera, especialmente acondicionados.

Lámparas de querosén servían para la iluminación nocturna.

Los combustibles principales para cocinar y calentar la casa eran el carbón y la leña. El brasero o las cocinas de carbón y más tarde “el primus” (calentador a querosén) constituían los instrumentos de que se valía el ama de casa para tales menesteres.

La falta de aguas corrientes, de electricidad, pero también de pavimentos, desagües, alumbrado público y de los más elementales servicios de salud, llevó a la población de Valentín Alsina a organizarse. Así surgieron la Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos, la Sociedad Española de Socorros Mutuos, la Biblioteca Popular Sarmiento, la Sociedad de Fomento de Valentín Alsina y una multitud de clubes deportivos donde los chicos del barrio jugaban a un novedoso deporte que los apasionaba: el fútbol.

Adaptado de Mabel S. Scaltritti, “Memorias de la malva: la constitución de un barrio obrero en Valentín Alsina (1900-1920)”, ponencia presentada en el Primer Congreso Histórico-Geográfico del Pago del Riachuelo, organizado por la Biblioteca Popular Sarmiento de Valentín Alsina, Lanús, Provincia de Buenos Aires, 1994

La relación pasado-presente a partir de un recorrido por el barrio

En el caso de escuelas localizadas en áreas de fuerte impacto inmigratorio, además de la presentación de narraciones y variedad de fuentes de información, la visita a edificios y lugares que guardan la marca del período de la gran inmigración ayudará a los niños a reconocer que el pasado está presente en el entorno, entrenándolos en la búsqueda de los testimonios que permitan la reconstrucción histórica.

Por ejemplo, si recorremos algunas zonas o ciertos barrios donde se asentaron inicialmente los inmigrantes, podemos promover la búsqueda de indicios que permitan reconocer las diversas procedencias de sus primeros vecinos. Estos pueden encontrarse aun en los nombres de los comercios y en la presencia de asociaciones, colegios y clubes de colectividad. También mediante la observación de edificios, casas, clubes o estaciones de trenes podrán identificar la arquitectura propia de este período, los materiales con los que se construía en ese momento así como las características de los diseños imperantes.

Para aprovechar la riqueza que puede ofrecernos la realización de esta indagación, será necesario que los docentes realicemos la recorrida con anterioridad, identificando lugares significativos para detenernos con los alumnos, elaborar las

consignas de trabajo y averiguar si hay vecinos que puedan darnos algunos indicios sobre lo que se conserva de la época, así como relatarnos anécdotas o recuerdos transmitidos por sus padres y abuelos. Para registrar las observaciones y testimonios, durante la recorrida, los chicos pueden realizar anotaciones, dibujos, croquis y, si es posible, tomar fotografías y grabar la voz de los vecinos.

Al volver a clase, podremos organizar la información recogida y relacionarla con lo que los chicos fueron aprendiendo durante las actividades anteriores. También se podrá alentar la elaboración de algún material escrito con formato de revista o periódico de pocas páginas. Si organizamos el grado en pequeños grupos, cada uno se hace cargo de una página, en la que deberá brindar información sobre uno de los sectores de la ciudad o de la localidad recorridos, incluyendo imágenes con epígrafes y breves textos informativos. La idea es que podamos orientar a los alumnos en la elaboración de textos que describan algunas de las características del barrio o la localidad en sus inicios, así como los principales cambios y continuidades que se produjeron a través del tiempo.

Las migraciones en el pasado reciente

La realización de entrevistas para acercarse a la subjetividad de los migrantes

Luego de este recorrido por la gran inmigración ultramarina, sería interesante realizar actividades para que los alumnos comprendan que las migraciones no son fenómenos del pasado, sino que caracterizan centralmente la dinámica de la sociedad actual. En el caso de la Argentina, recordemos que en las últimas décadas del siglo xx nuestro país recibió nuevos contingentes migratorios, procedentes de países limítrofes y de otras naciones de América latina. Además, llegaron inmigrantes del Asia y de Europa oriental, y, como fue habitual en toda la historia argentina, se produjeron migraciones internas.

En las aulas se podrá hacer referencia a algunos de estos procesos, pero para ello es importante que tengamos en cuenta que las migraciones, por lo general, se producen en contextos sumamente difíciles, en situaciones donde los sujetos tienen un margen de elección muy estrecho. Por lo tanto, tratar las migraciones recientes con chicos pequeños que, en muchos casos, han sido a la vez protagonistas, no es para nada fácil. Las migraciones implican generalmente rupturas familiares, desarraigo y otras vivencias que dejan profundas huellas en la memoria. La escuela, por ello, si bien puede incorporar estos procesos, debe hacerlo con sumo cuidado y prudencia. Queda pues a criterio del docente la decisión sobre cuáles de las siguientes sugerencias incluir, y de qué manera hacerlo.

Un camino para trabajar las migraciones recientes es retomar las encuestas y el cuadro realizado al comienzo de esta propuesta para desarrollar diversas actividades que permitan profundizar el conocimiento del tema. Por ejemplo, si entre los familiares de los chicos o entre sus vecinos y amigos hay migrantes que hayan realizado recientemente el desplazamiento, podremos entrevistarlos. Trataremos, en lo posible, por medio de la selección de distintos informantes, de recolectar información sobre las distintas migraciones (de otras provincias, de países limítrofes, de un país de Asia o de Europa del Este).

Antes de la entrevista, preparamos los cuestionarios para poder comparar luego las respuestas. Sería interesante considerar, además del año de llegada, de la procedencia, del lugar de instalación y de los motivos del desplazamiento, otras cuestiones que permitan conocer qué sintieron nuestros entrevistados al dejar su lugar de origen, cómo vivieron la inserción en un nuevo medio y cómo se relacionaron con la sociedad receptora.

Durante la entrevista, tenemos que buscar el modo para registrar las respuestas y los comentarios de cada entrevistado (grabarlas o escribirlas), para luego recuperar y sistematizar la información obtenida, vinculándola con las sensaciones y sentimientos que ellos fueron transmitiendo.¹¹

Este tipo de actividades resulta potente para acercar a los alumnos a las experiencias directas de la vida de los migrantes, a su subjetividad, es decir, al modo en que cada uno de ellos vivió la experiencia migratoria. Además, favorecerá que los alumnos conozcan costumbres, formas de pensar y de vivir distintas de las propias, con lo cual estaremos colaborando a descentrarlos de sus pautas culturales y a superar las imágenes estereotipadas y, por lo general, prejuiciosas que prevalecen en la sociedad acerca de los grupos considerados minorías.

Muchos inmigrantes suelen formar parte de centros de residentes, tienen emisiones radiales y publican diarios y revistas desde donde tratan de mantener vivas muchas de sus costumbres y tradiciones. Si los alumnos pudieran establecer contactos con algunos de estos nucleamientos podrían enriquecer su perspectiva acerca de distintos aspectos de la cultura de estos grupos. Esta puede constituir, además, una interesante actividad a desarrollar por los alumnos de otros años, en el caso de las escuelas plurigrado, quienes podrán vincularse con los centros de residentes o con quienes organizan los programas radiales o las publicaciones enviando cartas por las vías tradicionales o por Internet.

¹¹ Para más información sobre la forma de realización de entrevistas, registro y sistematización de la información recogida, véase *Cuaderno para el aula: Ciencias Sociales 2*.

Asimismo, en relación con este objetivo de ampliar la información sobre las costumbres y creencias de los distintos grupos de migrantes, sería muy enriquecedor, en el caso de que fuera posible, que los alumnos asistieran a alguna de sus festividades (conmemoraciones regionales, fiestas de colectividades, celebraciones religiosas), para luego realizar algún tipo de producción en el aula.



El dibujo de la página anterior forma parte de una historieta elaborada por alumnos de 3er grado de la Escuela Forestieri, de Córdoba. El trabajo fue realizado en el marco de la constitución de un Atlas de la diversidad, organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona, para conformar comunidades de aprendizaje virtual. Las maestras que desarrollaron la actividad fueron Fernanda del Prato y Marcela Jaeggi.

El propósito fue analizar una festividad anual de la comunidad boliviana en honor de la Virgen de Urkupiña. La celebración convoca a buena parte de los habitantes del barrio: bolivianos, argentinos y de otras nacionalidades.

Para esta producción se buscó información en Internet, en periódicos locales, entre los alumnos y sus familias (sobre la fecha de la celebración, el origen de la fiesta, las formas de participación de los vecinos y cómo vive el barrio ese día).

Estrechar lazos y concluir con el museo del migrante

Una posibilidad para cerrar este recorrido didáctico es organizar un museo que reúna, en lo posible, materiales de las distintas migraciones que se han producido en la Argentina del siglo xx. Si existiera la posibilidad, sería interesante incluir la visita a un museo próximo a la localidad para que los alumnos se acerquen a estas instituciones, conozcan sus funciones y los objetos que atesoran.

En el museo del aula podremos incluir fotografías e ilustraciones, así como los materiales elaborados por los alumnos sobre la gran inmigración ultramarina de fines del siglo xix y comienzos del siglo xx. Además, los chicos podrán solicitar a los migrantes que hayan entrevistado y a otros, objetos que hayan conservado de su país o provincia de origen. También serán útiles todos aquellos elementos que se vinculen con el desplazamiento, como cartas o fotografías.

Se podrá enriquecer la muestra con comentarios escritos por los alumnos acerca de las distintas migraciones y con textos e imágenes recopiladas en diarios y revistas de los lugares de origen de los migrantes, que brinden información sobre vestimentas, comidas y fiestas típicas, transportes, propagandas, etcétera.

Una vez reunido todo el material, se podrá clasificar definiendo algún criterio: por época, país de origen, uso o simplemente por familias. Es importante que cada uno de los objetos sea acompañado por una ficha en donde se lo describa y se señale a quién pertenece o perteneció y para qué se usa o se usaba.

El museo permitirá organizar visitas a las que pueden ser invitados los familiares de los chicos y personas que hayan colaborado en el proyecto, además de otros alumnos de la escuela y la comunidad en general. Será un momento interesante para estrechar lazos y para que, entre otras cosas, los niños pongan en juego los conocimientos adquiridos y desarrollen sus habilidades orales.

Finalmente, con los materiales reunidos en el museo, se podrá diseñar nuevas actividades que promuevan la realización de comparaciones y favorezcan la construcción de nociones temporales, tales como las de cambio y continuidad.

A modo de balance

A lo largo de este recorrido didáctico procuramos que los alumnos se aproximen a temas por lo general no abordados en la escuela durante los primeros años de la EGB/Nivel Primario.

La lectura, la escritura y la oralidad –fuertemente promovidas en las actividades propuestas– están al servicio de la construcción de nociones como cambio, continuidad, actores sociales, escalas geográficas y conflicto, que son fundamentales para las Ciencias Sociales.

Respecto del contenido específico que desplegamos, el de la gran inmigración ultramarina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, hemos iniciado un camino, trabajando factores de expulsión y de atracción, redes migratorias, relaciones entre migrantes y sociedad receptora así como otras categorías que los chicos estarán en condiciones de profundizar en los próximos ciclos de su escolaridad.

nap El conocimiento de las principales instituciones y organizaciones políticas del medio local, provincial y nacional y sus principales funciones.

El conocimiento de la existencia de conflictos entre diversos grupos sociales y los distintos modos en que los mismos pueden resolverse en una sociedad democrática.

LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Las actividades humanas y la organización social

Los saberes que se ponen en juego

En la comprensión de algunas de las funciones de las principales instituciones y organizaciones políticas (locales, provinciales, nacionales) y en el reconocimiento de los distintos actores que intervienen en los conflictos sociales se ponen en juego diversos saberes:

- El conocimiento de que existen instituciones y organizaciones políticas en el medio local, provincial y nacional que cumplen distintas funciones y que tienen diferentes ámbitos de actuación.
- El reconocimiento de que en las sociedades hay distintos sectores y grupos, con distintos intereses y puntos de vista acerca de los permanentes desafíos que plantea la vida social.
- El reconocimiento de los particulares modos en que los conflictos se desarrollan y, eventualmente, se resuelven.
- La identificación de variadas formas de ejercicio de la ciudadanía.
- El empleo de nociones temporales, tales como antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo, durante, aplicadas al contexto histórico estudiado y al presente.
- El conocimiento y la aplicación de unidades cronológicas, tales como día, semana, mes, año en las situaciones analizadas.
- El conocimiento de diversas fuentes utilizadas por las Ciencias Sociales para producir conocimiento, por ejemplo:
 - fuentes de información cartográfica diversa (mapas, planos, croquis) para localizar los ámbitos en estudio;
 - relatos, noticias, fotografías, gráficos;
 - entrevistas y observaciones realizadas en diferentes visitas a instituciones sociales y políticas.

Propuesta para la enseñanza

Las sociedades actuales se caracterizan por su complejidad y dinamismo. En ellas coexisten multiplicidad de grupos y estratos que se diferencian, entre otras cosas, por su visión del mundo, por su desigual acceso a los bienes y consumos, por los roles que asumen en la sociedad. Frecuentemente, los distintos grupos sociales discuten, debaten, se enfrentan, buscan consensos para mantener o modificar situaciones establecidas. Los problemas y conflictos que se desatan son de naturaleza múltiple: social, política, económica, cultural, ambiental, territorial. Asimismo, pueden ser la manifestación de una compleja combinación de varios de estos aspectos.

Con esta propuesta queremos brindar un conjunto de posibilidades didácticas para que los alumnos conozcan los proyectos, intereses y prácticas que ponen en juego distintos actores sociales y políticos en una situación problemática o conflictiva.

Los conflictos no solo son constitutivos de la vida social, sino que influyen decididamente en su dinámica. En el momento preciso del conflicto se configuran los actores, se manifiestan distintos intereses y puntos de vista y se ponen en juego variados recursos para hacerlos prevalecer. Es entonces también que confluyen procesos de duraciones diversas y se expresan elementos que tienden a la continuidad o a la ruptura con las situaciones establecidas.

Los conflictos son, además, un tema central en la agenda de interés de los medios de comunicación masiva y para la sociedad en su conjunto que, cuando no protagonista directa, sigue a través de los medios las alternativas de los problemas, debates y desafíos que se presentan en la escala local, regional, nacional o planetaria.

En la medida en que estos son significativos para la sociedad, consideramos valioso que la escuela se ocupe de trabajar situaciones o casos sociales problemáticos. Será importante que se generen espacios para analizarlos y desmenuzarlos desde las perspectivas y formas de análisis que brindan las Ciencias Sociales. Ello permitirá contrarrestar, de alguna manera, la dificultad para reflexionar a que conduce la velocidad con que se suceden las transformaciones en los tiempos en que vivimos y que los medios de comunicación –movidos por sus propias lógicas– exacerbaban constantemente. Interrogar y poner en discusión tratamientos triviales, analizar con rigurosidad distintos problemas contribuirá a conformar una ciudadanía crítica, participativa y creativa.

Al mismo tiempo, trabajar en el área de Ciencias Sociales desde los conflictos o problemas de nuestro mundo tiene también un interés didáctico que ha sido

resaltado por distintos especialistas en la Didáctica del área.¹ Los problemas sociales, los conflictos, despiertan la curiosidad y el interés de los alumnos quienes, en mayor o en menor medida, los siguen a través de los medios de comunicación, interpelan a los adultos acerca de sus causas, opinan sobre las acciones de los protagonistas y toman partido sobre el rumbo de los acontecimientos.

Trabajar en el aula problemas sociales ayuda a los alumnos a reconocer más fácilmente los objetivos que se persiguen en una propuesta didáctica al tiempo que permite y facilita el despliegue de múltiples competencias y habilidades. Esto se debe a que los problemas colocan a los alumnos ante situaciones nuevas, sorprendentes, inquietantes, que favorecen –si se crea el clima apropiado– la formulación de hipótesis, la búsqueda y sistematización de información, el intercambio de opiniones, las explicaciones, las tomas de posición así como diversas propuestas de resolución.

La presentación de temas controvertidos y dilemáticos les brindará, además, mayores posibilidades para intervenir y participar como ciudadanos en la resolución de los problemas de la sociedad en la que viven, al alentar el desarrollo de la comprensión, de la imaginación, de la afectividad, de la sensibilidad social. Será también una excelente oportunidad para conocer y comenzar a practicar las diversas y ricas posibilidades de ejercicio de la ciudadanía.

Asimismo, la enseñanza de las Ciencias Sociales desde casos problemáticos o conflictivos permite articular distintos contenidos, incorporándolos en una estructura que les da sentido, desalentando las presentaciones estáticas, las enumeraciones y el aprendizaje memorístico.

A partir del tratamiento de estos casos, los chicos podrán ir construyendo, desde edades tempranas, nociones básicas sobre realidades sociales que son siempre complejas, dinámicas y conflictivas. Por eso, para este Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario, imaginamos situaciones que alientan la identificación de los problemas, la constatación y el análisis de los diferentes puntos de vista, la implicación y tomas de posición respecto de las cuestiones analizadas.

Con estos objetivos, diseñamos un itinerario didáctico centrado en un problema que involucra diversos grupos y organizaciones sociales así como autoridades y otras instituciones políticas.

¹ *Consúltense* Merchán-García, F. G. y García Pérez, F. F. (1997); Mainer Baqué, J. (1997).

Además, se pretende contribuir a la complejización de las visiones sobre la dimensión política de la vida social. Por ejemplo, frente a representaciones muy extendidas que suelen asociar al gobierno, generalmente y en exclusividad, al Presidente de la Nación, a los gobernadores y a algún otro funcionario de primer rango, se propone, por ejemplo, promover una perspectiva más rica sobre los distintos niveles de gobierno.

Se trata así de que los chicos identifiquen, en el marco de una situación dinámica y conflictiva, distintas instituciones y organizaciones políticas que operan en el país, así como que reconozcan a distintos funcionarios y que comprendan cuáles son algunas de sus funciones específicas y sus ámbitos de actuación. En resumen, se pretende que las chicas y los chicos logren reconocer que en la Argentina hay distintas instancias estatales (municipales, provinciales, nacionales).

La propuesta tiene, además, como objetivo que los niños –involucrándose en el problema en estudio– identifiquen los distintos protagonistas (individuales y colectivos) que intervienen en un conflicto, que descubran cuáles son sus intereses, qué los une y qué los separa, qué recursos utilizan para hacer prevalecer sus puntos de vista, cómo interactúan con las autoridades públicas, qué hacen estas y por qué.

De este modo, estaremos promoviendo la escucha y el conocimiento de distintas opiniones así como la identificación de algunas de las múltiples causas que explican los hechos y procesos sociales. Estaremos aportando, además, a construir nociones sobre la coexistencia en una misma sociedad de diversos grupos sociales, con distintas maneras de entender el mundo y con distintos grados de acceso a los bienes y consumos. Finalmente, estaremos propiciando que los niños entiendan que los problemas, los desafíos, las tensiones y los conflictos son parte constitutiva de la vida social.

El trabajo con un caso: el oro de Esquel

Aquí vamos a tratar específicamente un problema que conmocionó la ciudad de Esquel (provincia de Chubut) y que transformó esta tranquila villa cordillerana en noticia de los principales diarios del país. La propuesta representa un modelo de una secuencia de enseñanza que, en este caso, toma como objeto de estudio la realidad de Esquel. Descontamos que, en la localidad o en la región donde está instalada la escuela, habrá múltiples situaciones problemáticas que bien podrán convertirse en objetos de enseñanza para este núcleo de aprendizaje prioritario.

Respecto del caso que nos proponemos trabajar, es importante saber que desde agosto de 2002 y hasta la actualidad, la mayoría de los habitantes de Esquel se resiste a la instalación de una mina de oro a cielo abierto en las pro-

ximidades de la ciudad. Consideran que la explotación minera tendrá consecuencias ambientales perdurables muy negativas.

El emprendimiento de Esquel se inscribe en un proceso de inversión en la rama de la minería que se inició en la década de 1990 y que dio pie a la construcción de varias minas en diferentes provincias, como Cerro Vanguardia, en Santa Cruz, y Bajo de la Alumbrera y Salar del Hombre Muerto, en Catamarca.

Actualmente, un gran número de emprendimientos de este género se encuentran en estudio, en etapas previas a la construcción, en diferentes regiones del país. Asimismo, enormes extensiones de terreno, concesionadas por el Estado a distintas corporaciones privadas, están siendo exploradas en busca de minerales preciosos.

En la mayoría de los casos, se trata de minas a cielo abierto y no de minería subterránea (el método más común de extraer minerales hasta mediados del siglo xx). El problema es que si bien las explotaciones a cielo abierto –facilitadas por los avances tecnológicos en la prospección y el desarrollo de razadoras, niveladoras, palas y potentes camiones– ofrecen mayores márgenes de rentabilidad a las empresas, tienen también mayor impacto ambiental que las subterráneas.²

Los vecinos de Esquel alertan

– Se usarán un millón y medio de litros de agua por día (la cuarta parte del consumo de Esquel).

– Se removerán 45 millones de kg de roca con explosiones diarias durante diez años.

– Se usarán diariamente 6 toneladas de cianuro de sodio, 400 kg de ácido clorhídrico, 400 kg de soda cáustica y 45 kg de litargirio, entre otros elementos que tardan cientos de años en degradarse.

Fuente: Vecinos autoconvocados de Esquel, www.noalamina.i8.com
<http://www.esquelonline/noalamina> o sosesquel@yahoo.com.ar

² Véase Schiaffini, H. (2004), y Boletín N° 71 del W.R.M. –Movimiento Mundial por los Bosques Tropicales–, La Minería, junio de 2003.

Explorar las ideas previas de los niños

Para comenzar el tratamiento del caso, podríamos organizar una actividad que permita conocer cuáles son las ideas que tienen los chicos sobre el tema en estudio. En lugar de preguntar sobre la situación concreta que conmueve a Esquel, pues –con excepción de los niños esquelenses y de otros residentes en localidades cercanas– es probable que pocos chicos de la Argentina conozcan esta problemática, podremos interpelarlos acerca de qué saben sobre el oro y su explotación.

Como sabemos, desde tiempos inmemoriales, el oro ha sido un metal muy apreciado por distintos pueblos y civilizaciones. Sirvió como medio de atesoramiento, de pago y también como un elemento de ostentación y de asignación de estatus. Ha sido, y lo es todavía en la actualidad, símbolo de riqueza individual y colectiva en muchas sociedades. Es posible que en los chicos predomine tal representación y también que crean que la existencia de oro en una zona tiene un efecto benéfico –en términos de riqueza– para todos sus habitantes. Preguntas tales como *¿para qué se usa el oro? ¿Es importante tener oro? ¿Qué pasaría en esta zona si se descubriera oro?* permitirán hacer explícitas las representaciones que, sobre este metal, los niños fueron construyendo en la relación con sus mayores o a través de películas, cuentos o el tratamiento de algún contenido escolar.

Luego de escuchar las opiniones de los alumnos y de registrarlas en un afiche para volver a ellas en distintos momentos de la propuesta, podríamos informarles que la mayoría de los habitantes de Esquel rechaza la explotación del oro de sus montañas y que –para ellos– el oro traerá solamente pobreza y destrucción. Seguramente, para muchos de nuestros alumnos, la actitud de estos esquelenses no solo resultará extraña sino también, en cierto modo, incomprensible. Es posible, por lo tanto, que esta situación genere un conflicto con sus ideas y alienante el interés por informarse y conocer más sobre el caso en cuestión.

La lectura de una noticia

La búsqueda de información sobre este caso u otra situación problemática local puede realizarse por distintas vías. Pueden consultarse fuentes periodísticas, realizarse entrevistas a los distintos actores involucrados o rastrear la información que circula por Internet. Para el caso específico de Esquel, proponemos leer a los alumnos la nota “Ni por todo el oro del mundo”, que fue construida con fines didácticos, a partir de la consulta de noticias publicadas por diarios locales y nacionales y del análisis de documentos y publicaciones de organizaciones ambientalistas y vecinales.

INI POR TODO EL ORO DEL MUNDO!

La tranquila ciudad de Esquel se transformó de repente en un volcán en ebullición. Si el lector quiere saber qué pasó en esta pacífica villa cordillerana, tendrá que viajar en el tiempo hasta el mes de agosto del año 2002. Fue entonces que una empresa canadiense anunció que iba a extraer oro de las montañas que rodean la ciudad. Rápidamente, algunos vecinos estudiaron el proyecto de la empresa y llamaron a todos los habitantes de Esquel a discutirlo, pues se enteraron de que, para extraer el oro, la empresa iba a dinamitar las montañas y a utilizar cianuro. Según estos vecinos, las explosiones con dinamita transformarían sus hermosas montañas en enormes cráteres y destruirían sus bosques añosos. Además, el cianuro –una sustancia muy venenosa que se usará para separar el oro de la piedra– contaminaría los lagos, las tierras y las aguas que se usan para beber y regar, enfermando a hombres, mujeres, animales y plantas. Unos meses más tarde, 2800 vecinos estaban organizados para decirle un NO muy grande y sonoro a la mina. Por las calles de la ciudad, caravanas de gente con banderas y grandes calaveras anunciaban a gritos que la mina destruiría las monta-

ñas, los lagos, los árboles así como la salud de los esquelenses. Los muros, las calles y las rutas de acceso a la ciudad se llenaron de pintadas que decían: ¡NO A LA MINA! Pero, en Esquel, también hay gente que está en favor de la mina. Algunas autoridades y también algunos comerciantes y vecinos piensan que la explotación del oro traerá trabajo y dinero para la ciudad y la provincia. Para la mayoría de los esquelenses, sin embargo, la única beneficiada será la compañía.

Día tras día son más quienes están en contra del oro. Agrupados en la Asamblea de Vecinos Autoconvocados de Esquel, organizan charlas con especialistas en minería y en ecología y siguen realizando movilizaciones. Ayer, marcharon por la ciudad llevando globos azules. Azules como el agua pura de sus ríos y de sus lagos, aquellos que los esquelenses no quieren perder ¡INI POR TODO EL ORO DEL MUNDO!

Es interesante saber que el desacuerdo se hizo escuchar. Los miembros del Concejo Deliberante de Esquel decidieron llamar a una Consulta Popular³ para que toda la población esquelense haga conocer su opinión sobre el tema del oro.

J.C.V.



Diario El Oeste, de Chubut.

Los opositores al proyecto advierten sobre la contaminación con cianuro que llegará con el emprendimiento.



Diario El Oeste, de Chubut.

También hubo marchas en favor de que Esquel se convierta en una ciudad minera.

³ La consulta popular, convocada para el 23 de marzo de 2003, fue no vinculante. Como consecuencia de ello, las autoridades no están obligadas –al menos legalmente– a tener en cuenta la opinión de la mayoría.

⁴ Fuentes: Julio C. Gambina, "Esquel. Mina de oro y resistencia", 16 de marzo de 2003, en: www.ecoportal.net/content/viewfull/2; distintos artículos de la *Revista Theomai*, Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, Universidad Nacional de Quilmes; <http://www.esquelonline/noalamina> (página web de los Vecinos Autoconvocados de Esquel); Natalia Arguete, "Plan de extracción de oro y plata en Esquel", *Página/12*, Suplemento *Cash*, 5 de enero de 2003; Mariana Carbajal, "Polémica, marchas y amenazas por un proyecto aurífero en Esquel. Una ciudad en guerra por el oro", *Página/12*, 3 de diciembre de 2002; distintos boletines del WRM, Movimiento Mundial por los Bosques Tropicales; Alejandra Dandan, "El 80% de la población rechazó la explotación de oro en la ciudad. Esquel no quiere oír hablar de minas", *Página/12*, 24 de marzo de 2003; Silvina Heguy, "Rotundo no de los vecinos de Esquel a la mina de oro", *Clarín*, 24 de marzo de 2003.

Sería interesante, antes de leer la noticia, mostrar fotos de la ciudad de Esquel y de sus bosques y lagos circundantes, para que los chicos se acerquen a las características del paisaje esquelense y para que entiendan la posición de muchos de los que intervienen en el conflicto del oro. Asimismo, sería conveniente localizar Esquel y la provincia de Chubut en un mapa de la Argentina.

Una vez que leamos la noticia, deteniéndonos a reponer toda aquella información necesaria (por ejemplo, *qué es un concejo deliberante, qué hacen sus miembros dentro del gobierno municipal, qué es una consulta popular, qué es una asamblea* así como otros términos que requieran explicación), solicitaremos a los chicos que relaten *cuál es el problema en cuestión*. Ciertas preguntas orientadoras, del tipo: *¿por qué están tan preocupados los vecinos de Esquel? ¿Por qué unos están en favor de la instalación de la mina de oro y otros no?* pueden ayudarlos en la tarea.

Es muy probable que, dada la gran cantidad de información y de actores en juego, en sus relatos surjan dudas, interrogantes y que necesitemos releer la noticia. Propondremos a los alumnos que, mientras la releemos, ellos completen, organizados en grupos, un cuadro de dos columnas. En la primera columna tendrán que registrar el nombre de los actores involucrados en el conflicto y en la segunda, la posición de tales actores respecto de la explotación de oro. Haciendo este registro, los niños visualizarán de modo más claro cuál es el problema objeto de la noticia, los actores y los términos del debate. En un afiche, podremos completar luego un cuadro similar al que diseñaron los chicos, sintetizando la información registrada por los distintos grupos.

Podríamos enriquecer la actividad alentando el reconocimiento de los recursos que los distintos actores intervinientes en un conflicto utilizan para hacer prevalecer sus puntos de vista en el marco de una sociedad democrática. En este caso, la noticia brinda ricos elementos respecto de la acción de los vecinos de Esquel que están en contra de la instalación de la mina.

Un juego de simulación para la empatía y el debate

Para ampliar la información y para que los chicos se involucren aún más en el problema en estudio, podemos organizar un juego de simulación en el que cada uno de los grupos de la clase represente la voz y la posición de un participante del caso de Esquel. Para ello, se presenta a continuación un conjunto de fichas en las que se resumen las preocupaciones, expectativas y posiciones de algunos de los protagonistas del conflicto.

Esta actividad tiene un grado de complejidad mayor que la anterior. Por ello, de acuerdo con las características del grupo de alumnos, el docente puede seleccionar un número acotado de fichas que representen opiniones diferenciadas. Las fichas, aunque apócrifas, fueron elaboradas a partir de información extraída de distintos medios de comunicación, de publicaciones de organizaciones sociales y de artículos de especialistas en Geología y Ciencias Sociales.⁵ Es interesante, además, tener en cuenta que, si bien en las fichas se expresan personajes individuales, la intención fue que ellos reflejaran el punto de vista de los principales actores colectivos en juego (vecinos, empresa minera, comunidad mapuche, etc.). Para el trabajo en el aula, pueden seleccionarse tres fichas del conjunto que se presenta a continuación.

Laura, la maestra

Soy maestra en una escuela de Esquel. Hace ya mucho tiempo que oigo hablar de la minería. Al principio pensaba que podía ayudar al crecimiento de la zona. Pero, desde que muchos vecinos comenzaron a moverse contra la explotación del oro, decidí informarme. Me enteré de que la minería produce muchos accidentes y que existen riesgos de contaminación de los suelos y de las aguas. Habría que ver qué métodos se van a utilizar para extraer el oro, porque si se usa cianuro puede ser muy peligroso y ocasionar un desastre ecológico. ¡Tanto que la contaminación puede prolongarse durante cincuenta años!

Yo amo este lugar por sus bellezas naturales y su aire puro. En realidad, tanto yo como mis alumnos y mis hijos queremos una ciudad mejor, limpia, con más turistas, con valles repletos de frutas y ovejas y con industrias que transformen las frutillas en dulces, la lana de las ovejas en tejidos, los tejidos en vestidos... ¿Es mucho pedir?!

⁵ Véanse las fuentes citadas en las notas N° 2 y N° 4 de este Eje.

Un directivo de la empresa minera

Soy uno de los directivos de la empresa minera. Vine especialmente a Esquel unos días antes de la consulta popular. Estamos muy preocupados. No fuimos comprendidos. Quizá no logramos explicar claramente lo que queremos. Nosotros queremos invertir mucho dinero en esta zona para extraer oro, un mineral que es muy necesario para usos médicos (por ejemplo, en cirugía) y para la moderna industria electrónica (microcomponentes). En la Argentina, como en otros países del mundo, hay mucha gente desocupada y nosotros venimos a ofrecer trabajo. Estamos dispuestos a detener las obras, sentarnos a escuchar a la gente y explicarle cómo vamos a cuidar la naturaleza. Vamos a hacer todos los cambios necesarios para cuidar el agua, los bosques y todo este lugar maravilloso.

Juan, el albañil

Soy albañil, pero, desde hace años, solamente hago changas. Todo esto de la mina me tiene muy preocupado. Creo que la producción de oro va a traer más trabajo. Aquí se va a instalar más gente, con más dinero, y se van a necesitar albañiles para hacer casas, puentes, caminos. Yo comprendo que la mina puede contaminar y hasta puede empezar a faltar agua en la zona. Dicen que para sacar el oro se necesita mucha, mucha agua. Pero tengo cinco hijos para alimentar y tengo poco trabajo. Para mí, y para muchos como yo, la mina sería una solución.

Aimeé, una mujer mapuche

Soy una mujer mapuche. El derecho de los pueblos originarios a poseer las tierras que tradicionalmente ocupan no se respeta. Nosotros resistiremos, como resistimos desde hace siglos, para defender nuestras tierras. No nos mudaremos de las tierras que la Constitución nos reconoce, para dejarles a otros el oro que hay en ellas. Queremos los vientos, las nubes, las estrellas, el sol y la luna en armonía con la Madre Tierra.

Un funcionario municipal

Soy miembro del gobierno municipal y estoy a favor de la explotación de oro en Esquel. Considero que la mina va a dejar mucho dinero en la provincia y en la ciudad. Permitirá realizar buenos negocios y abrir nuevos empleos.

Es una oportunidad que no podemos perder.

Sé de los peligros del cianuro, pero, según los expertos, hoy existe tecnología apropiada para evitar sus efectos negativos. Las actividades de la región, como el turismo, la ganadería y la producción de frutas, pueden realizarse junto con la minería, siempre que las cosas se hagan bien.

¡Hay que vencer los miedos! ¡Dar lugar al progreso! Controlando, por supuesto, qué hace la empresa. Así, habrá más trabajo para los obreros, para los que producen cal y productos químicos, para las empresas constructoras y para el turismo.

Ahora, si hay una consulta popular, yo voy a respetar la voluntad de la mayoría. ¡Sí!, aunque personalmente no esté de acuerdo.

Carlos, un asambleísta

Yo soy médico en un hospital de Esquel. Desde hace unos meses casi no duermo. Cuando no estoy en el hospital o en el consultorio, estoy con la gente de la Asamblea. Es enorme la cantidad de gente que está por el NO A LA MINA, pero hay que seguir charlando con los vecinos. Muchos no comprenden los peligros reales que corremos y se dejan engañar por las promesas de trabajo y otras mentiras. ¡¿Cuántos puestos de trabajo va a crear el oro?! Trescientos o cuatrocientos empleos.

Pero, supongamos por un momento que, con la mina, se abrieran nuevos negocios y hubiera mucho, ¡mucho trabajo! ¿A cambio de qué? Sabemos ya lo que pasó en distintos lugares de Asia, de África o en California y en Colorado, en los Estados Unidos. Cuando se termina el oro, se van y dejan todo destruido. Como dicen muchos amigos de la Asamblea: esto es "pan para hoy y hambre para mañana".

La lectura de las fichas requerirá de nuestra intervención. Seguramente, tendremos que explicar ciertos términos y algunas expresiones. Tendremos también que aportar nueva información, así como recordar datos y elementos ya trabajados en clase. Para colaborar en la comprensión de los textos, y a la vez promover la escritura, podremos solicitar que, en cada grupo, los alumnos respondan a preguntas de este tipo: *¿quién habla? ¿Está en favor o en contra de la explotación del oro en Esquel? ¿Por qué está en favor o en contra?* También, para ensayar modos de argumentar y de tomar posición, cada grupo puede contarle al resto la nueva información con la que cuenta a partir de la lectura de la ficha, para promover luego un debate sobre las distintas posiciones.

Una vez leídas y trabajadas las fichas, un miembro de cada grupo deberá ponerse en el lugar del personaje que le haya tocado analizar, es decir, representarlo, tomando posición respecto del problema del oro y defendiéndola frente a los demás actores. Esta actividad alienta la argumentación oral, al tiempo que persigue un compromiso activo de los alumnos con el problema en estudio y con sus diversos protagonistas.

Los alumnos tendrán que asumir posiciones muchas veces contrarias a su sentir y a su razonamiento. Ello los obligará a tomar distancia de sus propias posiciones y a descubrir y tratar de entender –sin que ello implique necesariamente una justificación– las razones de los otros. Además, permitirá poner atención a cómo, en el conflicto, grupos e individuos de diversos oficios o profesiones, de igual o distinta extracción social, se unen o se enfrentan en función de los intereses que los movilizan.

A esta altura de la secuencia, sería conveniente retomar el primer cuadro elaborado por la clase luego de leer la noticia, en el que se identificaban los actores involucrados y su posición respecto del SÍ o el NO A LA MINA, para ser enriquecido con la nueva información brindada por las fichas.

Luego, puede ser interesante que cada uno de los alumnos se pronuncie por un SÍ o por un NO A LA MINA, emulando una consulta popular como la que tuvo lugar en Esquel el 23 de marzo de 2003. Los resultados de la votación en la clase podrán confrontarse con los obtenidos en Esquel, donde el NO A LA MINA obtuvo el 80% de los votos. Para que se comuniquen mejor ambos resultados, podremos dibujarles un gráfico de barras o un gráfico de torta. También sería conveniente volver al afiche donde registramos las ideas previas de los alumnos sobre el oro y registrar los cambios que se produjeron en sus representaciones a partir del tratamiento del caso. Las preguntas que entonces se formularon pueden volver a plantearse. Seguramente, podremos observar que las respuestas de los chicos se enriquecen y se complejizan a partir de la nueva información con que cuentan.

En la actividad anterior, los alumnos participaron de una experiencia en la que pusieron en juego mecanismos propios de una sociedad democrática. Es por ello que podríamos continuar la propuesta de trabajo promoviendo una reflexión acerca de las distintas formas de expresión de la ciudadanía, con preguntas del tipo: *¿qué es ser ciudadano? ¿Ser ciudadano es solamente elegir a las autoridades o hay otras formas de ser ciudadano? ¿Qué pueden hacer los ciudadanos frente a los distintos problemas que se presentan diariamente en la sociedad? ¿Por qué es importante que participen?* Para responderlas, sería interesante que consultaran a sus padres y familiares y otras fuentes de información, además de la brindada por el caso en estudio.

Visitas y entrevistas

Los alumnos han podido hasta aquí –a partir del análisis del caso de Esquel y sobre todo por la información complementaria que les hemos brindado– ampliar sus conocimientos sobre el Concejo Deliberante, sobre quiénes lo forman, cuáles son sus atribuciones y cómo sus miembros acceden al gobierno municipal.

Para profundizar el contenido referido a la actuación de distintas autoridades gubernamentales, podríamos realizar una entrevista al Intendente de la localidad, a algún miembro del Concejo Deliberante o a un representante de la institución municipal que se desempeñe en el lugar donde está instalada la escuela.

Es importante preparar previamente a los alumnos en el manejo de los recursos que deberán utilizar para realizar la entrevista así como en la práctica de hacer las preguntas y de grabar o registrar las respuestas por escrito. Será importante que, antes de la salida, se elabore entre todos un cuestionario-guía, de modo de aprovechar la conversación y obtener información ajustada a nuestros objetivos. Si quisiéramos conocer las funciones de las principales autoridades locales, podríamos preguntar: *¿de qué se ocupa? ¿Cómo llegó a ocupar este cargo? ¿Cuánto dura su mandato? ¿Cuál es el partido político al que usted representa? ¿Quiénes lo ayudan en la tarea de gobernar o legislar (en el caso de que sea algún miembro del Concejo Deliberante)? ¿Cuántas horas trabaja por día? ¿Es fácil o difícil su trabajo? ¿Por qué?*

En el caso de estar trabajando sobre algún conflicto local, sería interesante preguntar al entrevistado: *¿cuál es su posición y por qué? ¿En qué soluciones se están pensando desde el gobierno municipal? ¿Qué posiciones tienen el gobierno provincial y el nacional sobre este tema?*

Luego de la entrevista, podremos propiciar pasar en limpio las notas tomadas o la desgrabación de la charla. La idea es comenzar a construir un archivo oral que, junto con las carpetas que se podrían armar con todos los trabajos realizados a lo largo de la propuesta de enseñanza, podrían guardarse en la biblioteca

de la escuela para consultarlo cuando sea necesario, contrastarlo con otros casos, etc. Con esta actividad estaríamos favoreciendo, entre otros aspectos, la argumentación oral, la comprensión lectora, el registro escrito y el manejo de distintos recursos gráficos y tecnológicos.

Si estuviéramos tratando con los chicos algún conflicto local, sería conveniente ampliar la información sobre las organizaciones sociales involucradas, de modo de conocer sus objetivos y las acciones que desarrollan cotidianamente. Una visita al lugar en que funciona una de estas organizaciones y una entrevista a alguno de sus miembros enriquecerían la perspectiva de los niños acerca de las diversas formas en que algunos ciudadanos se organizan, participan y luchan por lograr aquello que consideran justo.

La entrevista es un método que se utiliza en las Ciencias Sociales para recoger testimonios orales de diversos actores de la sociedad. Permite acceder a informaciones que muchas veces no brindan otras fuentes y, particularmente, ingresar al mundo de la subjetividad de los actores.

En este caso específico, la entrevista puede contribuir a tender lazos intergeneracionales entre entrevistador y entrevistado, facilitar un conocimiento más profundo de las tareas que cumplen los funcionarios y los miembros de las organizaciones sociales y, sobre todo, saber cómo ellos vivencian sus tareas. Sin desconocer la complejidad de las técnicas y de los resguardos críticos que un científico social pone en juego cuando, en el curso de una investigación, construye testimonios orales, es interesante que los alumnos de los primeros años/grados comiencen a desarrollar habilidades para la realización de entrevistas. Estaremos así iniciándolos en procedimientos de las Ciencias Sociales, despertaremos su interés y alentaremos su curiosidad, así como la adquisición de saberes vinculados con la lectura y la escritura.

Realizar una entrevista no es una tarea sencilla, tanto menos en el caso de entrevistas colectivas y con niños tan pequeños. Es importante, por eso, que conozcamos los distintos pasos a seguir para obtener un rico testimonio oral: determinar la información que nos interesa y cuáles son los mejores informantes, elegir dónde desarrollar la entrevista, planearla de antemano, consensuando con el futuro entrevistado el lugar y el momento más apropiados para llevarla a cabo, de modo que este se disponga para responder las preguntas con tranquilidad, sin estar presionado por otras actividades. Luego, como docentes, tendremos que intervenir muy activamente en la elaboración de un cuestionario-guía, en la grabación o registro escrito de la entrevista, en su desgrabación y en la sistematización de la información recogida.

Actividades de cierre

Para finalizar esta secuencia de enseñanza, podemos ensayar variadas actividades. La confección de una portada de un diario en la que distintos grupos de alumnos, tomando como eje la problemática tratada, se pongan de acuerdo sobre los titulares y escriban pequeñas notas puede convertirse en una excelente oportunidad para que sinteticen los aprendizajes logrados, ejerciten la escritura y pongan en juego la creatividad.

También puede proponerse a los alumnos que escriban una carta (o varias), dirigida a chicos de Esquel, a los vecinos o al Intendente, en la que expongan sus preocupaciones, sus deseos y pedidos. Si los alumnos están interesados, podremos profundizar los conocimientos sobre el tema aquí desarrollado o sobre otras explotaciones mineras que están en curso en el país o en países vecinos, consultando nuevas fuentes y alentando –en el caso de que los alumnos o la escuela cuenten con la tecnología necesaria– el uso de Internet.



EN DIÁLOGO
SIEMPRE ABIERTO

Juntos, en sociedad

A lo largo de las propuestas que integran este *Cuaderno* hemos querido enfatizar que no solo es posible sino también enriquecedor e interesante desplegar temas, información y problemas relativos a sociedades diversas, en distintos contextos espaciales y temporales. Trabajar con procesos, actores sociales y dimensiones que enlazan historias personales y comunitarias, espacios locales y no locales, creencias, prácticas y valores diversos constituye un verdadero desafío para quienes estamos comprometidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Es habitual escuchar que gran parte del tiempo escolar en el Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario se dedica a realizar casi privativamente actividades de Lengua o Matemática y que en muchos casos resulta insuficiente el tiempo disponible para tratar los contenidos de las Ciencias Sociales. A esta caracterización se suma el argumento de que los niños no están en condiciones de apropiarse de los contenidos propios del área, porque no pueden acceder a ellos en forma independiente, por medio de la lectura y la escritura.

Respecto de estas cuestiones, resulta interesante repensar juntos la idea de que el conocimiento del mundo social es una experiencia de construcción gradual, en la que progresivamente se complejizan y profundizan múltiples conjuntos de nociones y conceptos. Precisamente por eso consideramos valioso ofrecer una propuesta de enseñanza sistemática desde los comienzos de la escolaridad, en el convencimiento de que los alumnos que tengan la oportunidad de transitarla estarán en mejores condiciones para comprender, interrogar, explorar y reflexionar sobre el mundo social. Al mismo tiempo, pensamos la escuela como el ámbito privilegiado para recuperar, contrastar y enriquecer las múltiples prácticas y creencias que los niños ponen en juego cotidianamente en sus respectivos ámbitos comunitarios y sociales, ya que tomar la decisión de enseñar contenidos del área a los niños pequeños tiene consecuencias favorables en el desarrollo del aprendizaje en los ciclos siguientes de la EGB. En efecto, será posible avanzar, contrastar y resignificar información y conceptos cada vez más complejos si en el ciclo anterior se desarrollaron propuestas de enseñanza que hayan favorecido la construcción de los aprendizajes iniciales.

Una condición para poner en juego estas propuestas de trabajo consiste en desmontar la idea de que el frágil dominio de las habilidades de lectura y de escritura por parte de los alumnos impide el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área. Deseamos subrayar que, cuando los maestros ofrecemos relatos, contamos historias, hojeamos revistas, observamos imágenes, acompañamos la lectura de fragmentos especialmente seleccionados para los niños acerca de diversas situaciones de la vida en sociedad, estamos facilitando el acceso desde edades tempranas a los sucesivos pasos de lo que podríamos denominar una alfabetización en Ciencias Sociales. Este proceso requiere un trabajo sostenido de leer, escuchar, hablar y escribir acerca de conjuntos acotados de información e ideas sobre la vida social.

De esta manera, recuperaremos saberes y experiencias que los niños tienen, los ayudaremos a preguntarse por sus propias biografías, propiciaremos la complejización y sistematización de sus conocimientos y los acercaremos al modo particular de enfocar los temas y de participar en conversaciones y debates alrededor de problemas sociales.

En estas páginas, los lectores habrán recorrido múltiples ejemplos de propuestas de enseñanza que podrán recrearse en cada contexto institucional y regional de nuestro país. La intención es problematizar el conocimiento sobre la realidad social pasada o presente para que los alumnos ensayen posibilidades de interrogación, de construcción de elaboraciones más profundas y de aproximaciones cada vez más ricas y contrastadas. Se trata, en definitiva, de una invitación a continuar acompañando a nuestros alumnos en el aprendizaje de los diversos aspectos que conforman la vida social.

BIBLIOGRAFÍA

De consulta

ARMUS, D. (1983), *Manual del emigrante italiano*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

BASUALDO, E. (2003), "Las reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa. El auge y la crisis de la valorización financiera", en: *Realidad Económica*, N° 200.

BERTONI, L. A.; ROMERO, L. A. y MONTES, G. (1990), *La Argentina se organiza. Una Historia Argentina*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Vol. VIII.

– (1990), *Los tiempos de los inmigrantes. Una Historia Argentina*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Vol. IX.

BOLETÍN N° 71 DEL W.R.M. (Movimiento Mundial por los Bosques Tropicales), *La Minería*, junio de 2003.

BURKE, P. (1996), *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza Editorial.

CAMUS, A. (2004), *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets.

CORTÉS CONDE, R. (1972), "La república conservadora", en: HALPERIN DONGHI, T. (DIR.), *Historia Argentina*, Buenos Aires, Paidós.

DE MATTOS, C.; HIERNAUX, D. y RESTREPO, D. (COMPS.) (1998), *Globalización y territorio. Impacto y perspectivas*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

DEVOTO, F., y MADERO, M., (DIRS.) (1999), "Historia de la vida privada en la Argentina", *La Argentina plural*, Buenos Aires, Taurus, T. II.

FERRAROTI, F. (1990), *La historia y lo cotidiano*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Colección Sociedad y cultura.

GALLOPIN, G. (COMP.) (1995), *El futuro ecológico de un continente. Una visión prospectiva de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

GERCHUNOFF, P. Y TORRE, J. C. (1996), "La política de liberalización económica en la administración de Menem", en: *Desarrollo Económico*, N° 36, octubre-diciembre de 1996.

HOBBSAWM, E. (1989), *La era del imperio (1875-1914)*, Buenos Aires, Crítica.

INDA, E. (1992), "La vivienda obrera en la formación del Gran Buenos Aires (1890-1940)", en: *Todo es Historia*, T. 56, N° 296.

JAURETCHE, A. (1996), *El medio pelo en la sociedad argentina*, Buenos Aires, Corregidor.

KORN, F. (1999), "Un puerto para llegar", en: *Buenos Aires, 1910: Memoria del porvenir*, Buenos Aires.

LOBATO, M. Z. (DIR.) (2000), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, *Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, T. V.

OSZLAK, O. (1985), *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Ediciones de Belgrano.

REBORATTI, C. (1997), *La gente y sus lugares. Noroeste campesino*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

RECALDE, H. (1994), "La vivienda popular en Buenos Aires (1870-1930)", en: *Todo es Historia*, N° 320.

ROCK, D. (1988), *Argentina, 1518-1987: desde la colonización española hasta Alfonsín*, Madrid, Alianza Editorial.

ROMERO, L. A. (2001), *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ROMERO, J. L. y ROMERO, L. A. (DIR.) (1983), *Buenos Aires. Historia de cuatro siglos*, Buenos Aires, Abril, T. II.

SCALTRITTI, M. (1994), "Memorias de la malva: la constitución de un barrio obrero en Valentín Alsina (1900-1920)", ponencia presentada en el Primer Congreso Histórico-Geográfico del Pago del Riachuelo, Biblioteca Popular Sarmiento de Valentín Alsina, Provincia de Buenos Aires.

SCHIAFFINI, H. (2004), “La inserción de la inversión en minería en tendencias socioeconómicas de la Argentina”, en: *Revista Theomai*, N° 10, 2ª semestre de 2004.

SCHVARZER, J. (1998), *Implantación de un modelo económico. La experiencia argentina entre 1975 y 2000*, Buenos Aires, A•Z Editora.

SURIANO, J. (1983), *La huelga de inquilinos de 1907*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Colección Historia Testimonial Argentina.

Didáctica

AA. VV. (2000), “Ejes temáticos para el estudio de los problemas sociales”, en: *Propuestas para el aula. Material para docentes, Ciencias Sociales, EGB 3*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

AA. VV. (2000), “El abordaje de problemas en geografía”, en: *Propuestas para el aula. Material para docentes, Ciencias Sociales, EGB 3*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

AA. VV. (2000), “Reestructuración tecnoproductiva y cambios territoriales”, en: *Propuestas para el aula. Material para docentes, Ciencias Sociales, Polimodal*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ACEVES LOZANO, J. (COMP.) (1993), *Historia oral*, México, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana.

AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (COMPS.) (1994), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

– (COMPS.) (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.

AISENBERG, B.; CARNOVALE, V. y LARRAMENDY, A. (2001), *Una experiencia directa de Historia Oral en la escuela: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*, Aportes para el desarrollo curricular, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

BLANCO, J. Y OTROS (1998), *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*, Buenos Aires, Aique.

FELDMAN, D. (1999), *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique.

GRUPO CRONOS (1997), "El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas", en: *Aula de Innovaciones Educativas*, N° 61.

GUREVICH, R. (1998), "Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta didáctica", en: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (COMPS.).

MAINER BAQUÉ, J. (1997), "Los conflictos sociales en el proyecto Insula Barataria: por una didáctica de y desde el conflicto", en: *Aula de Innovaciones Educativas*, N° 61.

MERCHÁN-GARCÍA, F. G. Y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1997), "El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria", en: *Aula de Innovaciones Educativas*, N° 61.

WASSERMAN, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

ZELMANOVICH, P. (1998), "Seleccionar contenidos para el Primer Ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1994).

Se terminó de imprimir
en el mes de marzo de 2006 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires