

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

4

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Ciencias Sociales

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

4

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Ciencias Sociales

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfe Consejo Federal
de Educación

Cuadernos para el aula, ciencias sociales 4 - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
144 p. ; 22x17 cm. (Cuadernos para el aula)

ISBN 978-950-00-0573-9

1. Ciencias Sociales-Educación Primaria. 2. Libro del Docente.
CDD 372.89

La presente publicación se ajusta a la cartografía oficial, establecida
por el Poder Ejecutivo Nacional, a través del IGM –Ley 22.963–,
y fue aprobada por el expediente GG07 0021/5 en el mes de enero de 2007

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Alejandra Birgin

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

Lic. Laura Pitman

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula*

Coordinación y supervisión pedagógica general

Adela Coria

Equipo del Área de Ciencias Sociales de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Autoría, supervisión pedagógica y coordinación

Raquel Gurevich

Victoria Fernández Caso

Diana González

Gabriela Novaro

Mabel Scaltritti

Participación autoral

Alfonsina Barraza

Jorge Blanco

Estela Valdés

Lectura crítica

Nora Alterman

Área de producción editorial

Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación*

Yamila Sevilla, *Edición*

Félix De las Mercedes, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Araceli Gallego, *Coordinación gráfica*

Geni Expósito, *Diagramación*

Miguel Forchi, *Cartografía*

Mariana Pereyra, Martín Laksman, María Eugenia Mas, *Ilustración*

Alejandro Peral, *Fotografía*

Rafael Blanco, *Documentación*

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

Presentación

En las décadas pasadas, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Aún 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 revelan indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello no ha sido hasta ahora suficiente. Niñas, niños y jóvenes son parte de una realidad donde la pobreza y la exclusión social expresan todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

Las brechas sociales se manifiestan también en la fragmentación de nuestro sistema educativo, en la desigualdad de trayectorias y aprendizajes, y en las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

En las circunstancias más difíciles, las escuelas se sostuvieron como uno de los lugares en los que se continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hayamos podido volver a pensar en la posibilidad de un todos. Maestros y maestras redoblan sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas.

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos 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 estamos vislumbrando 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 y consolidar 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 y chicas 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 sanción de la Ley de Educación Nacional inscribe en el plano legal ese sentido de apuesta por un futuro más justo, y plasma en sus principios y

decisiones fundamentales, un fuerte compromiso de los Estados nacional y provinciales por construir ese horizonte de igualdad al que aspiramos como ciudadanos. La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte así de una política educativa que, en la firme perspectiva de un mediano plazo, 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 y los deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Lic. Alejandra Birgin
Subsecretaria de Equidad
y Calidad Educativa

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación,
Ciencia y Tecnología

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, damos continuidad a la colección presentando un nuevo libro para el Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Segundo 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 ofrecen aportes vinculados con otros saberes escolares. En esta oportunidad, se suma una propuesta para trabajar en los dos primeros ciclos de la escolaridad primaria en el área Tecnología. En todos los casos, siempre incluyendo reflexiones que traman los aspectos específicos de las disciplinas escolares con reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyen 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 seguirá agregando páginas a estos Cuadernos.

Índice

12 Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo

- 15 Formar a los alumnos como estudiantes: enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos
- 17 La lectura y la escritura en Ciencias Sociales
- 21 La contextualización, la interrogación y la problematización
- 23 Acerca del Eje 1: Las sociedades y los espacios geográficos
- 24 Acerca del Eje 2: Las sociedades a través del tiempo
- 27 Acerca del Eje 3: Las actividades humanas y la organización social
- 29 La evaluación

32 EJE: Las sociedades y los espacios geográficos

- 34 Los saberes que se ponen en juego
- 35 Propuestas para la enseñanza
 - 35 Aproximación a la idea de ciudad
 - 37 La ciudad y los usos del suelo. Claves para su abordaje en 4º año/grado
 - 44 El trabajo con material de los medios gráficos
 - 49 Trabajar con relatos para establecer comparaciones entre realidades urbanas diferentes
- 52 A modo de cierre

54 EJE: Las sociedades a través del tiempo

- 56 Los saberes que se ponen en juego
- 57 Propuestas para la enseñanza
 - 61 De jefaturas, imperios y conquistas
 - 63 Narraciones y mapas para ingresar a un tiempo de resistencias
 - 66 Fotos, dibujos y textos para reingresar al mundo de los diaguitas
 - 73 El trabajo con imágenes y textos sobre los españoles que llegaron al Noroeste
 - 74 ¡A la conquista!
 - 78 ¡El Potosí!
 - 80 Mapas, croquis y textos para conocer una situación compleja
 - 83 Las “ciudades” españolas del Tucumán

- 86 Una narración y textos para conocer el gran alzamiento de los diaguitas
- 88 Indígenas encomendados y libres en problemas
- 91 Alfaro fracasa. El descontento aumenta
- 92 El estallido del conflicto, la larga guerra y sus consecuencias
- 95 Los diaguitas son vencidos, pero la resistencia continúa: aproximación a través de relatos y un trabajo de investigación
- 97 Búsqueda de información y construcción de una publicación para conocer la situación de los indígenas en la actualidad
- 98 A modo de cierre

100 EJE: Las actividades humanas y la organización social

- 102 Los saberes que se ponen en juego
- 103 Propuestas para la enseñanza
- 106 El análisis cartográfico para abordar los niveles de gobierno
- 117 Los actores políticos en la construcción del territorio a través del análisis de información periodística
- 125 La lectura de imágenes para reconocer los conceptos de capitalidad, límite y fronteras
- 129 Analizar escalas de acción estatal a través del caso del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)
- 133 A modo de cierre

134 En diálogo siempre abierto

136 Bibliografía



**Enseñar
Ciencias Sociales
en el Segundo Ciclo**

Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo retoma y profundiza el estudio de la vida en sociedad en el presente y en el pasado, recuperando la riqueza conceptual de enfoques, lecturas y visiones de la realidad que aportan las distintas disciplinas que componen el área. Deseamos avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas, plurales, ricas sobre el acontecer humano. Por lo tanto, se convierten en propósitos básicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales el conocimiento de los procesos y actores sociales implicados en la configuración del espacio geográfico en diversas escalas, el reconocimiento de cambios y permanencias en las formas históricas de la vida social y la aproximación a problemáticas y categorías de análisis referidas a la organización social y política, a las instituciones, normas y sistemas de creencias.

Desde esta perspectiva se espera contribuir a 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 tengan oportunidad de participar, intercambiar y debatir ideas explicitando criterios y argumentos. Poner en juego estas operaciones propicia que los alumnos puedan asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, como así también hacia diferentes puntos de vista. El ejercicio de pensar, de reflexionar, de contrastar, de justificar las propias opiniones se realiza al mismo tiempo que los niños enriquecen sus prácticas de debate y discusión.

Durante el Primer Ciclo los niños se han aproximado a estos saberes y han adquirido sus primeras herramientas para mirar y leer la realidad social. Ya a partir de 4° año/grado se aborda de modo más sistemático y profundo el análisis y la interpretación de los procesos sociales. Esto implica un trabajo sostenido con la conceptualización y la generalización, al mismo tiempo que un enriquecimiento progresivo de la información básica necesaria para la comprensión de los problemas sociales en estudio. Se retoma la apuesta iniciada en los primeros años de la escolaridad respecto de la ampliación de los horizontes culturales de los alumnos, la presentación de múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres contemporáneos, poniéndolos en diálogo con sus propias vivencias y experiencias sociales y culturales. También se continuará avanzando en el desarrollo del pensamiento autónomo, en la profundización de las habilidades de argumentación y fundamentación, así como en la preparación para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Al igual que en el Primer Ciclo, la ampliación de los horizontes sociales y culturales es una condición pedagógica que, sin excluir la valoración de las experiencias locales y las prácticas de los niños en sus contextos, permite una construcción cada vez más elaborada del mundo social. Al mismo tiempo, permite una aproximación más rica a lo considerado “propio o cercano”, a partir de la ampliación de la perspectiva comparativa. De este modo, apostamos a ayudar a los chicos a realizar diversas trayectorias que les permitan iniciarse en el arduo camino de reinterpretar sus marcos de vida, poniéndolos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, con diversas maneras de entender las normas y la política, y así poder mirar con nuevos ojos el entorno propio que, no por cercano, es necesariamente mejor conocido que aquello que es extraño, que aquello que es lejano.

Formar a los alumnos como estudiantes: enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos

Decíamos en los *Cuadernos* de Primer Ciclo con respecto a los niños que comienzan su 1^{er} año/grado, que ingresar a la escuela conlleva un aprendizaje acerca de la vida escolar que se proyecta y renueva en el tiempo. El pasaje al Segundo Ciclo constituye en este sentido un nuevo desafío para chicos y chicas. Es en este Ciclo donde las escuelas, y muchas veces las familias, “se ponen más serios” respecto del estudio. Es bastante frecuente escuchar que se les dice a los niños que ingresan a 4^o año/grado: *están en Segundo Ciclo, son más grandes y tienen otras responsabilidades, ahora hay que estudiar más y jugar menos*. Probablemente, ante comentarios similares, los niños se imaginen cosas muy diversas acerca de las expectativas que los adultos tienen de ellos. Muchos docentes de 4^o año/grado comentan con frecuencia que por ejemplo, ante la consigna “estudien del libro para la semana próxima tal tema”, los niños suelen preguntar *¿en qué parte del libro está?, ¿hay que aprenderlo todo de memoria?, ¿puedo marcar en el libro?*

Estas preguntas nos incitan a reflexionar acerca de las oportunidades que debemos brindarles para acompañarlos en este proceso de pasaje y pensar cómo podemos facilitar la construcción de un vínculo con el conocimiento que se enriquezca y acreciente con el tiempo. Por este motivo podemos decir que formar a los alumnos como estudiantes es responsabilidad de la escuela. ¿Cómo hacerlo? Quisiéramos señalar que la tarea de enseñar a estudiar no se refiere solo a poner en conocimiento de los alumnos técnicas ciertamente valiosas (subrayado de ideas, identificación de palabras clave, realización de resúmenes, entre otras). Contribuir a la formación de los chicos como estudiantes implica poner a su disposición recursos y estrategias que utilizan habitualmente los que estudian (los estudiantes más avanzados o los adultos que continuamos hacién-

dolo a lo largo de la vida) compartiendo con ellos, haciendo visibles las dificultades que se nos presentan a todas las personas al momento de estudiar. Una manera de hacerlo sería experimentar con los chicos cómo se hace para “recordar” lo que hemos leído sin que ello signifique “repetir como loros” todas y cada una de las palabras de un texto, cómo tramar el sentido entre alguna imagen que puede haber provocado cierto extrañamiento –compartiendo el proceso mismo de aprender a mirar– con lecturas diversas, o cómo lograr no perder información valiosa para poder utilizarla después. También analizar junto con ellos cómo ciertas estrategias son más útiles en algunos casos que en otros según los propósitos deseados, ya que no es lo mismo utilizar la información para preparar una exposición oral, un resumen o elaborar un informe.

Por otra parte, podemos contribuir como docentes a hacer visibles a los chicos sus progresos, dudas y dificultades, explicitando los caminos que ellos mismos fueron encontrando para sortear los obstáculos. Un modo de hacerlo es comenzar las clases con preguntas orientadas a restituir el sentido de las tareas realizadas, con preguntas que retomen los hilos principales de las tareas ya emprendidas, que interroguen sobre algún matiz respecto de una lectura, que abran nuevas inquietudes frente a algún contraste inesperado y que desafía algún estereotipo, que indaguen sobre formas en que los chicos van entendiendo lo que leen, recuperen producciones escritas, en fin, esos modos que habitualmente tenemos los docentes de ir produciendo trama en lo que hacemos día a día.

Otro modo es compartir reflexiones grupales acerca de cómo cada uno de los chicos va resolviendo las consignas de tarea, intentando que ellos mismos reconozcan cómo se hace para establecer relaciones, para sacar conclusiones, para sistematizar las características de un tema. Estas y otras intervenciones son también maneras de ayudarlos a comprender que aprender no se restringe exclusivamente a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que atañe a un proceso más general de crecimiento, autonomía y transformación. Este desarrollo es progresivo y se presentarán variaciones entre los distintos años del Segundo Ciclo, situación que nos coloca como adultos en un lugar central de acompañamiento, de sostén, de ayuda para las distintas instancias que se conjugan a la hora de aprender.

El pedagogo brasileño Paulo Freire reflexiona al respecto:

“Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. (...) Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica que asuma el papel de sujeto de ese acto. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor (...) procurando solamente memorizar sus afirmaciones (...)

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de describir. (...) El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. (...) quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca. (...) El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.¹

Estas palabras nos revelan la complejidad del acto de estudiar y su carácter de proceso abierto y que no se clausura a lo largo de la vida. El desafío es, entonces, hacer un lugar en los alumnos para la búsqueda, la curiosidad, el gusto por saber cosas nuevas y por conocer el mundo a través de innumerables prácticas que en sentido amplio podemos llamar, en términos de Freire, estudio.

La lectura y la escritura en Ciencias Sociales

Si acordamos en que uno de los propósitos básicos del Ciclo es procurar que los alumnos adquieran herramientas para avanzar en la complejización creciente de los conocimientos sociales, estaremos ante el desafío de contribuir a la creciente sistematización de los saberes y al acercamiento a las particulares formas de pensar, tratar y resolver los temas-problemas propios del campo de las Ciencias Sociales. En ese sentido, las prácticas de hablar, escuchar, leer y escribir son constitutivas en el proceso de adquisición y comunicación de conocimientos sobre la vida social, y será central nuestra tarea de abrir múltiples espacios para que ello ocurra.

Cotidianamente, en las clases de Ciencias Sociales, se presentan múltiples aspectos de la vida en sociedad en diversos contextos del pasado y del presente, a través de variadas situaciones de aprendizaje que implican hablar y escuchar. Nos referimos a las prácticas cotidianas de preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, entre otras. En Segundo Ciclo, es tarea de la escuela propiciar el desarrollo de estas prácticas, proponien-

¹ “Consideraciones en torno al acto de estudiar” en Freire, P. (1998), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

do situaciones o problemas de interés que susciten la elaboración de estrategias comunicativas específicas, como por ejemplo, la formulación de interrogantes y de hipótesis; el desarrollo de comentarios o conversaciones; la elaboración de explicaciones y de conclusiones. Así los niños irán adquiriendo confianza en sus propias posibilidades de resolver situaciones de comunicación oral. Para llevar a cabo estas tareas es necesario haber tenido la experiencia de valorar las opiniones ajenas, de aceptar los disensos y de respetar las producciones de otros hablantes. En definitiva, condiciones propias del aprendizaje del mundo social.

Ya desde 4° grado/año los niños preparan exposiciones orales sobre temas del área, tanto en forma individual como grupal. Esto supone desarrollar un conjunto de tareas específicas que requieren nuestro acompañamiento sostenido en el trabajo de selección de la información, de construcción del guión argumental o esquema explicativo, de apoyo en la exposición de las ideas, entre otros aspectos. En particular, que los alumnos aprendan a exponer teniendo en cuenta los interlocutores y atendiendo a ciertas condiciones, como por ejemplo el tiempo disponible, constituye un aprendizaje valioso y además susceptible de ser transferido a otros campos de conocimiento.

En el Segundo Ciclo, y en los subsiguientes niveles de la escolaridad, la lectura y la escritura ocupan un lugar destacado en las clases de sociales. En efecto, los temas y problemas que comienzan a estudiarse de manera más sistemática en 4° grado/año, requieren del análisis de la información contenida en distintas fuentes (libros, manuales, diccionarios, enciclopedias, revistas, material cartográfico, etc.) que se presentan como textos que pueden tener distinto formato. A través de su lectura e interpretación se adquieren los conocimientos que permiten el desarrollo de formas más elaboradas de sistematización de la información, incorporación de palabras nuevas y de términos de vocabulario específico. El proceso de apropiación de conocimientos particulares que permite la lectura se produce en tanto promueve un enriquecimiento de las representaciones cotidianas, la exploración acerca de los significados de las palabras, la confrontación con diversas creencias y valores, la aproximación a un tema desde distintas perspectivas, y el comienzo de la identificación de posiciones diferentes en relación con un problema social.

La lectura de textos de Ciencias Sociales es una práctica a través de la cual los alumnos, a lo largo del ciclo, podrán ir familiarizándose con los conceptos, las explicaciones y los tipos de discursos específicos del área. Progresivamente, se irán ampliando sus posibilidades para establecer relaciones y jerarquizar conceptos, comparar diversas interpretaciones, realizar preguntas significativas, elaborar respuestas provisionales y construir explicaciones que integren las distintas dimensiones de la realidad social.

Por tanto, una tarea básica en el ciclo es promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales. El acercamiento de los alumnos a material bibliográfico variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, que comenzó en el Primer Ciclo, debe constituirse en una tarea habitual para los chicos. Además de los manuales, la biblioteca escolar puede ofrecer libros y revistas que permiten a los chicos avanzar en estrategias vinculadas con la búsqueda bibliográfica de información. A lo largo del Ciclo, se espera que los niños aprendan criterios para seleccionar fuentes, para consultar índices, para realizar lecturas panorámicas a fin de detectar un tema, incluso una información o dato puntual. La curiosidad que los niños tienen acerca de la vida en diferentes contextos del pasado y del presente, así como la intriga que puede producir lo no conocido son claves para promover, a través de una amplia gama de preguntas o de situaciones problemáticas, distintos tipos de exploraciones e indagaciones utilizando la variedad de recursos de la biblioteca escolar y también de otras instituciones de las propias comunidades. La posibilidad de acceder a información a través de la red de Internet, es otra forma de experimentar este tipo de búsquedas.

La extensión de los textos es un aspecto que creemos importante considerar a la hora de seleccionar materiales informativos para proponer a los alumnos. Un criterio que circula frecuentemente en las escuelas es que conviene optar por textos de corta extensión “ya que los alumnos no leen textos largos” en el Segundo Ciclo. Por lo general, los textos cortos suelen ser apropiados para sistematizar u ordenar información más amplia, pero para acceder y comprender un tema complejo, es necesario contar con textos más extensos, más largos, que permitan desplegar los contenidos, imaginar situaciones con abundantes detalles, extenderse en los asuntos tratados y profundizar en las categorías de análisis.

Además de los textos informativos, en el Segundo Ciclo continúa vigente la propuesta de trabajar con textos que favorezcan la dimensión narrativa del lenguaje, a partir de la incorporación de relatos en los que se presenten temáticas propias de las Ciencias Sociales y que subrayen las significaciones y sentidos de los protagonistas, así como la empatía con los distintos sujetos e historias que se narran.

Sabemos del desafío que significa encontrar textos pertinentes, que entusiasmen a los chicos, y cuyo nivel de dificultad no los deje fuera del placer y la posibilidad de leer y entender. Propiciamos la búsqueda de textos que permitan tender puentes entre lo ya conocido y los nuevos saberes, textos que articulen de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática, la cantidad de datos, etc., para dar lugar a la interpretación y abrir la posibilidad de aprender lo no explorado todavía.

Al seleccionar los textos, siempre nos surge la pregunta sobre si podremos anticipar “todas” las dificultades que pueden encontrar los chicos en la lectura. Creemos que no. Sin embargo, una lectura crítica nos dará seguramente pistas

sobre aquellos conceptos aún no explicados o información implícita que requiere por parte de los chicos un alto nivel de inferencias. Explicar previamente los temas que serán objeto de lectura, dar algunas claves –cuidando no revelar todos los misterios–, leer junto con ellos suelen ser estrategias que los docentes utilizamos en las aulas. Al leer conjuntamente con los chicos, será posible detenerse en los párrafos de mayor densidad conceptual y provocar sus intervenciones para poner en diálogo lo que van interpretando, preguntar sobre sus dudas y cotejar con lo que otros entienden; agregar información o dar ejemplos.

En muchos casos, será necesario reponer información que los alumnos no disponen y que el texto da por supuesta; en otros, nos dedicaremos a elaborar guías de lecturas con preguntas y actividades sugerentes y que a la vez permitan poner en foco y rescatar los aspectos relevantes de los hechos y procesos estudiados. En ese sentido, estamos ante el reto de evitar la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos de los textos y sugerimos elegir interrogantes que propicien la búsqueda de la contextualización, la descripción de situaciones, la identificación de relaciones, causas y explicaciones, el establecimiento de relaciones pasado-presente, entre otros aspectos, según el tema que se esté desarrollando.

Por su parte, la escritura es un proceso complejo, de construcción e interacción en el que se ponen en juego un conjunto de conocimientos, principalmente, saberes lingüísticos, habilidades comunicativas y dominio del tema específico sobre el que se está escribiendo. Dado que la escritura implica reglas particulares de construcción, normativas y formatos, una importante tarea será habilitar numerosas instancias en las que los alumnos puedan ensayar la producción de variados tipos de textos a lo largo del Ciclo. Esto implica guiarlos en la elaboración de planes de escritura, enseñarles a recortar objetos-problema de las narraciones que se les ofrezcan, orientarlos a buscar información para ampliar los textos, ayudarlos a resolver los problemas retóricos que se les presenten, entre otras cuestiones propias del trabajo de escribir.

Resulta entonces que al escribir un texto de Ciencias Sociales se conjuga, por un lado, el desafío de comprender las sociedades, las culturas y los territorios, y por otro, sortear las dificultades que presenta en sí misma la tarea de escribir. No está de más señalar que, aun cuando se cumplieran todas las reglas formales de escritura, la calidad del texto que produzcan los chicos estará condicionada también por los conocimientos y conceptos significativos del área de que dispongan. Cuanto más sepan sobre un tema, más habilitados estarán para expresar relaciones fundamentadas, profundizaciones y recreaciones sobre los temas objeto de escritura.

En las clases de Ciencias Sociales es frecuente el planteo de actividades que promueven la producción de textos escritos. Solemos pedir a los chicos la resolución de cuestionarios o guías de lectura, la elaboración de resúmenes o notas

sobre un tema en particular. La elaboración de estos textos implica un grado de reorganización de lo aprendido, un trabajo de jerarquización de las ideas y el uso de términos específicos propios de la disciplina, habilidades que irán construyéndose a lo largo del Ciclo. Como escribir no es un proceso espontáneo, deseamos enfatizar que se trata de un contenido a ser enseñado en y a través de la enseñanza de los propios contenidos del área y en estrecha vinculación con un enfoque que tienda a complejizar y problematizar la mirada sobre la realidad social pasada y presente.

Desde esta perspectiva, estamos diciendo que cuando se escribe, se aprende. Al escribir sobre un tema determinado se consigue un nivel de elaboración mayor sobre el contenido mismo. Se sabe más al término de la realización de un texto que al iniciarlo, ya que la resolución de la tarea requiere haber leído previamente, haber elaborado un plan por más sencillo que haya sido, haber examinado y eventualmente haber discutido con otros cómo se va a organizar el contenido o cuáles van a ser las estrategias de escritura según la clase de texto que se trate.

La escritura implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla, se trata de prácticas que se hallan mutuamente vinculadas entre sí. En este sentido, es importante tener en cuenta el proceso recíproco entre lectura y escritura que se despliega cuando se da una consigna para escribir, por cuanto el proceso de escritura alberga la instancia de la lectura, tanto antes como después de escribir. En un momento inicial, se lee con la finalidad de elaborar posteriormente un texto y, en un momento posterior, también se lee, porque el texto escrito se construye, explícita o implícitamente, para ser mostrado a los demás, para ser comunicado a otros, reales o imaginados, pero siempre a otros. Por tanto, el texto se vuelve susceptible de múltiples, sucesivas y posteriores lecturas y reescrituras.

La contextualización, la interrogación y la problematización

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

Somos los docentes quienes definimos y recortamos en la selección misma del contenido a enseñar, el encuadre, el contexto. Es propósito del Segundo Ciclo que los niños se acerquen de manera más sistemática al conocimiento de las sociedades desde procesos y explicaciones multicausales y profundizando en algunas de las distintas dimensiones de análisis de los contextos estudiados.

Por ejemplo, en este *Cuaderno* se proponen actividades para avanzar en el estudio de las distintas funciones urbanas y la oferta de servicios a partir de dos experiencias de aula contextualizadas en realidades regionales diferentes. En otro momento de la escolaridad los niños podrán comparar las situaciones analizadas aquí con otras, de nuestro país o del mundo, lo que les permitirá el armado de categorías y clasificaciones, en este caso urbanas, acerca de distintos aspectos de la configuración territorial. De la misma manera, en la propuesta correspondiente al Eje 3 aparecen abundantes referencias a los municipios y gobiernos locales en las que las propuestas de enseñanza incluyen fuertemente aspectos vinculados con la contextualización de la información.

Delimitar el contexto, es decir el acotamiento temático, temporal y espacial, en el que se desarrollará la propuesta pedagógica 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 deciden, la pertinencia de las actividades. En este sentido el trabajo con las distintas fuentes (relatos, textos informativos, mapas y planos, fotografías, etc.) situadas en contexto permitirá el establecimiento de relaciones entre los distintos aspectos del problema en estudio, facilitando poner en juego ideas que habiliten interpretaciones válidas y promoviendo que la información cobre sentido en el marco del tema en cuestión.

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

A modo de ejemplo, en una de las propuestas de enseñanza se presenta una noticia sobre el problema de abastecimiento energético que afecta a una localidad de la provincia de Mendoza. Por ello, diversos actores se reúnen para discutir los mecanismos de financiación de las obras que permitirán a todos los vecinos el acceso al servicio de gas. Algunas de las preguntas que se proponen como estrategias de trabajo en contextos significativos son las siguientes: *¿cuál es la importancia de estos servicios para la vida cotidiana?, ¿con qué servicios cuenta la localidad?, ¿de dónde provienen el gas, la electricidad, el agua que se utiliza?, ¿desde cuándo se cuenta con estos servicios?, ¿quién se encargó de la construcción?, ¿cómo se financiaron?, ¿qué sucede en los barrios en que los vecinos no pueden pagar el financiamiento de las obras?*

Las puntualizaciones realizadas en torno a la contextualización y problematización de las temáticas abordadas nos plantean un desafío ya clásico en la

enseñanza de las Ciencias Sociales: la tensión entre profundizar algunos temas (para considerarlos en su carácter complejo, multidimensional y dinámico) y el mandato de plantear una cantidad muy extensa de contenidos. La importancia de profundizar un tema, a partir de recortes y selecciones más acotados, no invalida la posibilidad de hacer un tratamiento general. Esto implica aludir a contextos de distinta inclusión, manejar información más amplia, elaborar explicaciones que trasciendan cuestiones puntuales. Así, los alumnos irán construyendo un marco más general, más abarcativo que les permita ubicar no solo el contenido específico que se estaba profundizando, sino también otros que remitan a sistemas de relaciones y vínculos similares.

Acerca del Eje 1: Las sociedades y los espacios geográficos

El abordaje de los contenidos referidos a las relaciones entre la sociedad y los territorios desarrollado en este *Cuaderno* toma como punto de partida las siguientes conceptualizaciones: una concepción del espacio entendido como el resultado de una construcción social; la incorporación de los procesos históricos para la comprensión de las configuraciones espaciales del presente, y por último, la consideración de que dichas configuraciones se explican teniendo en cuenta diversas escalas de análisis.

En estas propuestas entendemos que una organización espacial determinada resulta del modo en que diversos grupos sociales se apropian de un cierto espacio y lo transforman, lo modifican, lo construyen. En sintonía con esta concepción de espacio como producto social, la perspectiva de ambiente que presentamos en estos *Cuadernos* incorpora tanto los elementos físico-naturales (relieve, clima, hidrografía, etc.) como los componentes de origen social (tipos de actividades económicas desarrolladas, tecnologías empleadas, aprovechamiento de recursos, etc.). Del mismo modo, el análisis de un circuito productivo debe tener en cuenta el sustrato físico en el que se desarrolla un determinado tipo de producción primaria, pero fundamentalmente deberá enfocarse en los modos en que dicho sustrato ha sido explotado y aprovechado por la sociedad. Este aprovechamiento dependerá a su vez del grado de desarrollo tecnológico, de las técnicas utilizadas, de la organización del trabajo y de la apropiación de recursos en dicha sociedad, del destino de los bienes elaborados, etcétera.

La producción social del espacio es un proceso continuo, que toma como base tanto el sustrato físico-natural del área analizada como aquellas construcciones hechas por la sociedad en tiempos pasados. En relación con esto, proponemos la introducción de la dimensión histórica que permita entender la organización del espacio actual. En esta perspectiva, el desarrollo de actividades pro-

ductivas y su consecuente configuración espacial resulta de la acumulación de trabajo humano en un determinado lugar a lo largo del tiempo.

En efecto, las sociedades han desarrollado en el pasado todo tipo de construcciones y obras de infraestructura que persisten hasta el día de hoy, aunque a veces con usos diferentes a los originales; han empleado técnicas de cultivo que dejan su impronta material en el territorio y, al mismo tiempo, dejan una huella en la cultura y la tradición de una sociedad. Las organizaciones espaciales actuales se han ido construyendo como una serie sucesiva de eventos en la que en cada momento histórico se incorpora algo nuevo, se desecha algo de lo construido anteriormente, o se recicla y se reinventa algo de lo ya existente.

Este abordaje nos permite una visión dinámica de las sociedades y los territorios. Pero las configuraciones territoriales actuales no se explican solamente desde las características de las sociedades del pasado, sino también por los flujos de personas, mercaderías e información que caracterizan a la sociedad contemporánea. La intensidad y la aceleración de estos flujos tienen lugar en diversas escalas geográficas de análisis, más allá de la localización estricta del fenómeno en estudio.

Este enfoque, creemos, resulta válido tanto para interpretar problemas ambientales como para analizar la actividad productiva de una sociedad. En el primer caso, un problema ambiental como la desertificación puede explicarse por las transformaciones climáticas globales (escala global), pero también por la influencia de la construcción de grandes represas que reducen el caudal de agua que llega a la zona (escala nacional) o por prácticas de ganadería demasiado intensivas que llevan a un agotamiento de las pasturas (escala local o regional). Del mismo modo, en el caso de un circuito productivo, la aptitud de los suelos puede ser adecuada para el desarrollo de un determinado cultivo (escala local), pero la decisión de desarrollarlo o no estará fuertemente influenciada por la demanda de los mercados internos o internacionales (escala nacional y global) o por las restricciones regulatorias de la actividad impuestas desde el Estado (escala nacional).

La incorporación de estas nociones para la comprensión de los fenómenos geográficos nos permite una lectura más compleja, abarcativa y dinámica de los procesos sociales que estructuran el espacio y de las configuraciones territoriales resultantes.

Acerca del Eje 2: Las sociedades a través del tiempo

La perspectiva histórica adoptada en estas propuestas de enseñanza concibe a la Historia como un campo de conocimiento que se ocupa de estudiar el conjunto de las manifestaciones y realizaciones del hombre en sociedad a través del tiempo.

El campo de análisis no se restringe, como sucedía tradicionalmente, a la esfera de la política, sino que se extiende a las más variadas expresiones de la experiencia humana en sociedad. Los particulares modos en que los hombres y las mujeres resuelven su subsistencia y su reproducción material; las formas en que organizan la sociedad, en que definen sus intereses, dirimen sus conflictos, crean y recrean las instituciones jurídicas y políticas; el modo en que luchan por el poder, explican el mundo y la sociedad: estos diversos aspectos o planos de la realidad social son considerados de interés y relevantes para el conocimiento histórico.

Ninguno de esos planos de la realidad social tiene, no obstante, una existencia autónoma y puede comprenderse en sí mismo, desvinculado de su contexto. Los distintos niveles o aspectos de la realidad social deben ser analizados en continua interacción y son parte de una totalidad que los historiadores tratan de restituir en toda su complejidad y dinamismo. Así, cuando en estos *Cuadernos* estudiamos las políticas del Estado argentino de fines del siglo XIX alentando la importación de mano de obra y de capitales extranjeros, necesitamos vincularlas, entre otras cosas, con los intereses económicos de los terratenientes pampeanos y con el afianzamiento y la expansión del capitalismo, desde su núcleo originario de Europa occidental. Del mismo modo, al abordar el tema de las guerras de independencia, nos esforzamos en entender como el acontecer político incide sobre las más variadas manifestaciones de la vida social, y entre ellas, desarrollamos particularmente, su impacto sobre la cotidianidad de distintos actores sociales. Para estudiar la conquista española de América y comprender la facilidad o dificultad con que los conquistadores pudieron concretarla, tuvimos que analizar las diferentes formas de organización socio-política de las sociedades indígenas.

Pero, para acercarnos a la comprensión de algún aspecto de la vida en sociedad o para intentar captar la realidad social de manera global, no basta con establecer relaciones y con buscar las articulaciones existentes entre sus distintos planos o dimensiones. Las configuraciones económicas, sociales, políticas así como los acontecimientos históricos de toda índole son producto a la vez de variados, complejos e imbricados procesos. Por lo tanto, un enfoque que busque analizar una realidad muy compleja, debe combinar la búsqueda de relaciones entre sus distintas dimensiones con el análisis de procesos de duraciones diferentes que intervienen en su conformación y cambio.

Y así entramos en la cuestión del tiempo y de los cambios que se producen en su discurrir. Las sociedades son dinámicas y complejas, existen sintonías y ajustes así como desajustes y rupturas entre sus distintos planos: se combina lo que permanece con lo que cambia, las transformaciones son continuas y cualquier situación revela estados de estructuración y desestructuración. Captar los cambios, explicarlos, descubrir las rupturas y lo que permanece constituye lo más genuino de la tarea del historiador. Por qué las cosas cambian, a qué ritmo

lo hacen, cuáles son las múltiples causas que intervienen en su transformación, qué procesos diversos se imbrican para producir el cambio, son preocupaciones de una Historia que no piensa en términos unicausales ni en determinaciones unívocas y lineales. Por eso, cuando en estos *Cuadernos* abordamos las rebeliones diaguitas de 1630 las explicamos como el resultado de procesos de distinta duración: el descubrimiento de oro por un encomendero del Tucumán fue el detonante de un conflicto alimentado por décadas de explotación indígena. A la vez, el levantamiento se inscribe en un proceso de más larga duración, el transitado por pueblos que, por su particular organización económica, social y política, habían logrado resistir en el pasado reciente a otros intentos de dominación externa, como la incaica.

En la perspectiva adoptada, las sociedades no son pensadas como armónicas. Aun en las más igualitarias, existen asimetrías, diferencias de prestigio, status, poder. Los hombres luchan, entre otras cosas, por el acceso a los bienes, por la distribución de la riqueza, por distintas concepciones acerca de cómo organizar la sociedad. Los conflictos son de naturaleza múltiple: pueden expresar antagonismos socioeconómicos y también nacionales, regionales, ideológicos o religiosos. Asimismo, los conflictos pueden ser la manifestación de una compleja combinación de varios de estos aspectos. A partir de las propuestas de enseñanza desarrolladas en estos *Cuadernos* se enfatiza la identificación de las características y causas de los conflictos así como de los actores que en ellos se configuran, los intereses y puntos de vista que defienden, los recursos que utilizan para hacerlos prevalecer, los consensos a los que eventualmente llegan.

Respecto de los actores de la Historia, la perspectiva que aquí desplegamos incluye además de los protagonistas individuales a los actores colectivos (terratenientes, Estado, inmigrantes, conquistadores, pueblos originarios, ejército o troperos, según el problema que se esté estudiando). Es importante subrayar que tanto los protagonistas individuales como los colectivos deben ser captados en las complejas circunstancias en que están inmersos y en sus relaciones mutuas. Las características y acciones de los actores individuales, de los "héroes", se tornan incomprensibles fuera del marco social, económico y cultural del que ellos emergen. Analizar, por tanto, articuladamente las acciones de los actores individuales y las de los diferentes grupos de su sociedad se torna imprescindible si se quiere comprender esa sociedad y su devenir.

Digamos finalmente que, desde esta concepción, el conocimiento histórico no es un conjunto acabado y fijo de nociones o saberes. Por el contrario, es provisorio y está en permanente construcción y reconstrucción: las preguntas, los debates y las hipótesis dependen de la época en que se formulan y se legitiman según el conocimiento considerado socialmente válido en cada momento histórico.

La adopción de este enfoque en las clases de Ciencias Sociales, al alentar el establecimiento de relaciones, la búsqueda de explicaciones multicausales, el

reconocimiento del conflicto como constitutivo de la realidad social, la identificación de distintos actores sociales, el conocimiento de múltiples perspectivas de análisis, puede contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva.

Acerca del Eje 3:

Las actividades humanas y la organización social

Las temáticas que estructuran las propuestas de trabajo para este Eje se refieren a cuestiones vinculadas con las formas de organización política, las manifestaciones culturales del pasado y el presente, y los procesos de integración regional entre Estados.

Las propuestas tienen el propósito de abordar la sociedad como una realidad compleja, atravesada por múltiples dimensiones, intentando precisar aspectos de continuidad y cambio, atendiendo tanto a procesos estructurales como a las vivencias de los sujetos particulares y considerando las características actuales de las situaciones aludidas y los procesos que las antecedieron. Para ello creemos oportuno que además de la referencia a temas en los que se ha centrado la Historia y la Geografía, se incorporen a las propuestas escolares categorías y problemáticas abordadas por disciplinas como la Sociología, las Ciencias Políticas, la Economía, la Antropología.

Estas disciplinas, a lo largo de más de cien años de existencia han producido (con variantes y desde paradigmas sumamente diversos) importantísimos elementos para la comprensión de la realidad social, de la diversidad sociocultural, la centralidad de la cultura en la vida humana, la explicación de los aspectos que regulan y estructuran el sistema político y económico, entre otros temas. Consideramos que es preciso crear las condiciones para propiciar que estas cuestiones tengan un lugar explícito en las propuestas de enseñanza, ya que suponemos que su tratamiento podrá favorecer la capacidad de comprensión de la complejidad social como así también la responsabilidad en torno al ejercicio de los derechos, obligaciones y prácticas sociales comprometidas.

Complementariamente a los aprendizajes que se proponen desde los otros dos Ejes que componen el área, en éste ocupa un lugar central la profundización de conceptos relevantes para la comprensión de la sociedad. Los avances en la conceptualización resultan centrales para que en el estudio de la vida social los alumnos puedan generalizar y construir criterios con los que seleccionar, ordenar, jerarquizar y, sobre todo, dar sentido a la innumerable información que reciben a través de diversos medios.

En cuanto a la forma de abordar las dimensiones de análisis, recordemos que las mismas constituyen cortes analíticos. Cualquier hecho o proceso social implica simultáneamente aspectos sociales, económicos, políticos, ideológicos; por lo tanto, debe ser visto en su complejidad y desde una perspec-

tiva totalizadora, si bien, a los fines de la presentación escolar (y también del análisis académico-científico) puede priorizarse algún o algunos aspectos. En consonancia con ello, en la propuesta sobre manifestaciones culturales, creencias y festividades, atendimos particularmente a los sentidos de las mismas para diversos sujetos y nos detuvimos también en cómo las fiestas y celebraciones suelen expresar intencionalidades políticas de afirmación o cuestionamiento del orden y, en cómo aparecen en los últimos años atravesadas por la lógica comercial y mercantil.

Las dimensiones que hemos señalado se refieren a aspectos de lo social que involucran a todas las sociedades. Sin embargo, las distintas sociedades (y dentro de cada una de ellas, los distintos sectores sociales que las conforman) han abordado los problemas que se plantean en forma absolutamente diversa. En el tratamiento de estos temas también se debe tener en cuenta cómo permanentemente se cruzan ciertos aspectos de continuidad y semejanza, con otros que más bien resultan en situaciones de variabilidad y cambio. En las propuestas de este Eje focalizamos particularmente en esa diversidad de formas y manifestaciones a lo largo de la historia, en distintos espacios y para distintos sujetos sociales. Por ejemplo, en la propuesta sobre organización política del territorio argentino se reconocieron aspectos de unidad y diversidad, el posicionamiento de distintas instituciones sociales y políticas, así como las características singulares de distintas localidades argentinas. De la misma forma, cuando hablamos de las festividades estuvimos atentos a las particularidades que las mismas adquieren en diferentes momentos y lugares, y para distintos sectores sociales; nos detuvimos también en cómo estas diferencias son objeto de disputas, imposiciones y transformaciones.

Otra cuestión que estructura las propuestas de este Eje se refiere a la importancia dada a la dimensión cotidiana de los procesos sociales. Realizar propuestas novedosas en este sentido sigue siendo un desafío; si bien existe acuerdo en que las Ciencias Sociales se refieren a todo lo que los hombres hacen, permanece en gran medida pendiente la incorporación de referencias a situaciones que involucren “la vida social de todos los días”, “la vida de los hombres comunes”. Para ello debemos considerar que la reflexión sobre la vida cotidiana supone un ejercicio de análisis especialmente complejo y al mismo tiempo de efectos formativos valiosos para los chicos: el distanciamiento de aquello que por cercano parece más conocido; la duda sobre lo que se presenta como dado y como obvio; la desnaturalización de aspectos sociales que, justamente por inmediatos, se registran como fuertemente naturalizados. Muchos de los casos y ejemplos de las propuestas de este *Cuaderno* sugieren que es precisamente en el nivel de la cotidianeidad donde se materializan las normas e instituciones, donde se perciben los efectos de los procesos estructurales y, al mismo tiempo, donde es posible cap-

tar la perspectiva de los sujetos sociales. En este sentido, la propuesta sobre festividades se centra en la celebración del carnaval, abordándolo no tanto como un espectáculo, sino más bien como un espacio de expresión de diversos grupos sociales en distintas localidades y momentos; la propuesta sobre integración regional, que tradicionalmente es presentada desde referencias básicamente estructurales, invita al trabajo con relatos personalizados de áreas de frontera, con el fin de atender a la forma particular y cotidiana en que esos procesos se experimentan.

La evaluación

Se identifica a la evaluación, en términos generales, como el proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como logros y dificultades compartidas por el grupo. Además permite obtener información sobre la marcha de la enseñanza, y así analizar 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 no suceden de un día para el otro sino que se construyen a lo largo de toda la escolaridad a partir de aproximaciones sucesivas, se requiere pensar la evaluación como un proceso en el tiempo, que exige el desarrollo de una actitud y una mirada atenta a los distintos avatares del aprender. Por ello es interesante analizar y ponderar un conjunto de sucesivas producciones de los alumnos sobre un tema, para contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes.

Consideramos a la evaluación como parte del proyecto de enseñanza, por lo tanto se requiere tener en cuenta que en cada una de las fases del recorrido didáctico se realizan tareas de evaluación diferenciales. Esto implica atender a la heterogeneidad de los grupos escolares, los diversos puntos de partida relacionados con las características socioculturales de cada uno de los alumnos y sus singulares trayectorias escolares. Como hemos expresado anteriormente, para conocer las concepciones previas que los alumnos han construido sobre los temas de Ciencias Sociales será necesario plantear actividades que, a modo de diagnóstico, permitan a los maestros identificarlas, recuperarlas y complejizarlas en una nueva propuesta. También nos parece importante destacar que la pregunta acerca de “qué piensan los chicos” es una pregunta siempre abierta, ya que no se agota en la presentación de un tema.

Durante el desarrollo de los itinerarios de trabajo, se introducen un conjunto de contenidos en la que, seguramente se recuperan las construcciones conceptuales anteriores trabajadas en las clases de Ciencias Sociales. Al introducirse nuevos contenidos, se requiere acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de instrumentos de seguimiento específicos del

proceso. Los docentes diseñarán entonces diversas situaciones de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros y dificultades de los alumnos recuperando el nivel de comprensión y apropiación de los conceptos y de los procedimientos específicos, la capacidad para establecer relaciones multicausales y multidimensionales, el dominio de la argumentación oral y escrita, la capacidad para justificar puntos de vista, etcétera.

Por su parte, los apuntes informales sobre las intervenciones de los chicos, así como las planillas de registro, los diarios de clase –registros que vamos realizando sobre el desarrollo de la clase incluyendo anécdotas, 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 ser compartida 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 durante el año escolar y en incontables momentos formales e informales suponen la posibilidad de que los alumnos aprendan a examinar, cotejar, analizar, autoevaluar sus propias producciones y las de sus compañeros.

Por otra parte, una mirada sostenida sobre las tareas consignadas en los cuadernos y los trabajos grupales permite analizar los modos en que los alumnos interpretan y comprenden las consignas y los temas trabajados. En estos casos el tipo de señalamientos (preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando) que realizan los docentes los ayudan y orientan en el camino hacia la contrastación de sus propias producciones. Al igual que en Primer Ciclo, los diálogos, debates, exposiciones orales así como las puestas en común son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos abordados en el área especialmente cuando se trata de argumentar, justificar sus ideas o confrontar sus anticipaciones con la información nueva. Los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando en el transcurso del Ciclo, teniendo en cuenta la adquisición del dominio de la escritura y la lectura, y los progresos alcanzados por los alumnos en las distintas formas de pensamiento desplegadas en las aulas.

Por último, deseamos señalar que si la evaluación se realiza teniendo en cuenta las particulares condiciones del contexto institucional y se propone el análisis y la comprensión de procesos y no sólo de resultados, seguramente constituirá un aporte muy valioso para el mejoramiento de la enseñanza y también del aprendizaje. A la vez, ofrecerá 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, y proporcionará elementos de juicio para intervenir y ajustar la marcha del proceso.

En fin, nos encontramos siempre frente al reto de imaginar los mejores modos de enseñar en el día a día que tiene lugar en todas y cada una de las escuelas de nuestro país.

nap El conocimiento de la división política de la República Argentina, la localización de la provincia en el contexto nacional y su representación cartográfica.

La identificación de las condiciones naturales como oferta de recursos y de sus distintos modos de aprovechamiento y conservación en la Argentina, con especial énfasis en la provincia.

La valoración de la existencia y el conocimiento de las particularidades de las áreas protegidas en la Argentina, con especial énfasis en la provincia.

El reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala local, provincial y/o regional, teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y al territorio.

El conocimiento de diferentes espacios rurales de la Argentina, en particular de la provincia, reconociendo los principales recursos naturales valorados, las actividades económicas, la tecnología aplicada y los diferentes actores sociales y sus condiciones de trabajo y de vida, utilizando material cartográfico pertinente.

El conocimiento de los espacios urbanos de la Argentina, en particular de la provincia, reconociendo los distintos usos del suelo en ciudades pequeñas y grandes, las actividades económicas, los diferentes actores sociales y sus condiciones de trabajo y de vida, utilizando material cartográfico pertinente.

Las sociedades y los espacios geográficos

Las sociedades y los espacios geográficos

Los saberes que se ponen en juego

Para el desarrollo del Eje “Las sociedades y los espacios geográficos” se ha seleccionado el núcleo de aprendizaje vinculado con el conocimiento de diferentes procesos y actores correspondientes a los espacios urbanos de la Argentina y en particular, de la provincia.

En la comprensión de cómo se organizan las sociedades en los espacios urbanos se ponen en juego conocimientos diversos, que proponemos abordar a través del siguiente conjunto de contenidos.

- El acercamiento a los conceptos de funciones urbanas, actividades y usos del suelo urbano, atendiendo especialmente a su clasificación en residencial y no residencial.
- El reconocimiento de la oferta de servicios en ciudades de distinto tamaño.
- La confección de croquis y dibujos en diferentes escalas, en los que se representen elementos materiales y simbólicos de la ciudad.
- La lectura y el análisis de representaciones cartográficas.
- La problematización del papel de los actores sociales en la construcción del territorio.
- La exploración de los aportes de información brindados por las diversas fuentes en sus múltiples formatos (textos, gráficos, cartografía, observaciones *in situ*).
- La conceptualización de las problemáticas urbanas y su presentación a través de noticias periodísticas.
- La salida de campo y los procedimientos de registro, sistematización, análisis y comunicación de la información.

En 4º año/grado se espera que los chicos enriquezcan progresiva y sistemáticamente la noción de espacio geográfico. A través del desarrollo de esta propuesta de enseñanza vinculada con el espacio urbano ilustramos el tipo de profundización buscada. Un tratamiento similar puede aplicarse al concepto de espacio rural.

El abordaje que proponemos se apoya en distintas consignas de trabajo orientadas a recuperar aspectos del mundo urbano conocidos por los alumnos, ya sea de modo directo o mediado a través de las múltiples fuentes de información.

Propuestas para la enseñanza

Durante el Primer Ciclo se procura iniciar a los alumnos y las alumnas, de modo progresivo, en el conocimiento de algunas nociones del mundo social y, en particular, en la comprensión de los elementos constitutivos del espacio geográfico en sus dos formas básicas de organización: los espacios rurales y los espacios urbanos. Con esta idea como guía, en el *Cuaderno* para 4º año/grado trataremos de profundizar la noción de espacio urbano de manera tal de brindar la complejidad adecuada a los contenidos y procedimientos abordados ya en el Primer Ciclo y, al mismo tiempo, abrir nuevas perspectivas para el desarrollo de estos conceptos durante los años siguientes.

Existen buenas razones para abordar el estudio del espacio urbano con una propuesta específica. Como ocurre en muchos otros países del mundo, la mayor parte de la población argentina vive en ciudades. En este sentido, es posible que el aprendizaje relacionado con estas actividades sea significativo para muchos chicos y chicas del país.

Por su condición de grandes mercados, las ciudades concentran capital, bienes y mano de obra. Además, las múltiples funciones que se desarrollan en ellas hacen de las ciudades complejos entramados de relaciones sociales cuya riqueza merece ser foco de atención.

Por último, las situaciones de enseñanza que planteamos parten de la concepción de que el trabajo humano colectivo transforma y dinamiza el espacio geográfico. Esta cualidad de la intervención humana se hace especialmente evidente en los espacios urbanos, donde, dada la profusión de elementos artificiales, es más sencillo reconocer las formas e intensidades en que la naturaleza ha sido modificada por los diferentes grupos sociales.

Ponemos nuestra atención, por lo tanto, en el análisis de la organización interna de la ciudad, los usos del suelo, las funciones y las actividades urbanas. Desde una propuesta que recupera las diversas experiencias de los niños, la intención es abordar la noción de ciudad como un ámbito construido socialmente, en el que confluyen multiplicidades de intereses, expectativas y problemáticas. Es por eso que el recorrido didáctico que proponemos incluye una primera tarea de indagación en las representaciones y experiencias de los alumnos acerca del espacio urbano.

Aproximación a la idea de ciudad

Durante el Primer Ciclo los chicos han tenido un acercamiento escolar a la noción de espacio urbano, además de las propias vivencias y experiencias de la vida social, tanto directas como mediadas, por ejemplo, por la televisión, la radio u

otros canales de comunicación. Poseen, así, sus propias representaciones y es posible que desde ellas establezcan este nuevo contacto con el tema. Una manera de recuperar estos conocimientos es pedirles a los niños que escriban cinco o seis palabras que ellos asocien con la idea de ciudad y luego volcar en un cuadro como el siguiente las palabras mencionadas con mayor frecuencia.

Palabras asociadas a la idea de ciudad

Luego, podemos pedirles que dibujen con todos sus detalles un edificio o una construcción muy conocida del lugar donde residen y que justifiquen por qué lo eligieron como hito representativo de su ciudad, pueblo o paraje.

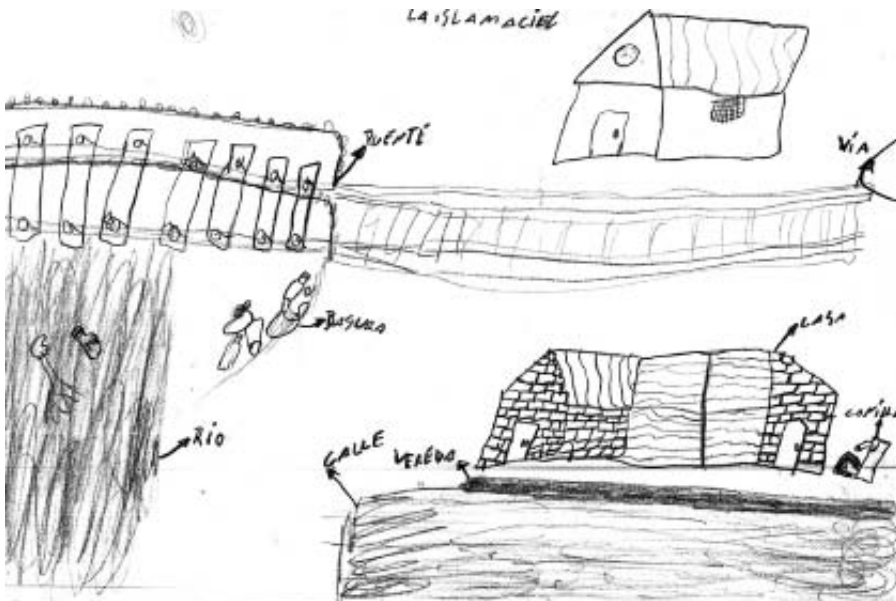


Ilustración realizada por niños que viven en Isla Maciel, provincia de Buenos Aires.

A partir de este conjunto de actividades, es importante que el docente haga notar que, aunque hayan aparecido distintas ideas, razones, preferencias, imágenes y representaciones, seguramente muchas de ellas tienen puntos en común. A partir de la identificación de aspectos comunes es posible elaborar con los chicos una definición inicial de ciudad, que enriqueceremos a lo largo del desarrollo de la propuesta, pero que supera ya las asociaciones dispersas y la información parcial con la que iniciamos la actividad.

La ciudad y los usos del suelo. Claves para su abordaje en 4° año/grado

Nos orienta en el desarrollo de la propuesta la idea de que la ciudad, además de constituirse en soporte físico de las actividades humanas, es fundamentalmente un producto social e histórico, tal como se enfatizó en el ciclo anterior. Es por ello que ponemos el acento en que el espacio urbano se organiza y se construye a partir de las acciones e intereses de diferentes actores sociales a través del tiempo. De este modo, en los espacios urbanos pueden reconocerse personas o grupos sociales con puntos de vista, intereses y expectativas diferentes: individuos, familias, empresas, instituciones públicas y privadas, entre otros.

Intentaremos acercarnos al modo en que estos actores sociales se apropian del espacio urbano a través de distintas actividades, mediante el análisis de las funciones que dan lugar a diferentes usos del suelo. Como punto de partida, podemos señalar que el suelo urbano tiene, fundamentalmente, dos tipos de usos: el residencial y el no residencial, que incluye diferentes funciones (comercial, industrial y administrativa, entre las principales).

Para comenzar, es posible proponer a los alumnos y alumnas que, reunidos en grupo, intenten responder a la siguiente pregunta:

- *¿Qué tipo de actividades de la vida cotidiana y del trabajo se realizan en una ciudad?*

Es posible que los chicos aludan en sus respuestas a actividades tales como ir a la escuela o al trabajo, jugar, comer, dormir, mirar la tele o escuchar la radio, hacer las compras, fabricar pan y galletitas, vender ropa y autos, atenderse en el hospital, ir al teatro o hacer trámites.

Una vez que los chicos han relevado una cantidad importante de acciones, el docente puede ofrecer un conjunto de fotografías que muestren diversas escenas en las que desarrollan actividades urbanas con el propósito de que los niños identifiquen cuáles se muestran en cada una. Algunas preguntas pueden orientar la tarea: *¿Qué actividades pueden reconocerse en estas imágenes? ¿Podría ocurrir algo similar en una zona rural? ¿Por qué?* A continuación, puede resultar valioso pedirles a los chicos que escriban sus propios epígrafes para cada imagen.



Las imágenes y sus epígrafes pueden servir para revisar la lista que organizaron previamente y completar o enriquecer el relevamiento a partir de la comparación.

Es importante que el docente haga notar que, en general, todas las aglomeraciones urbanas cuentan con algún tipo de equipamiento básico y de servicios para satisfacer necesidades, como la de alimentación. Por ejemplo, en toda ciudad o pueblo es posible abastecerse de aceite, leche, azúcar o verduras. Otras actividades, o la misma pero desarrollada con un mayor grado de variedad o complejidad, no se desarrollan en todas las ciudades. Por ejemplo, no todas las ciudades cuentan con servicios educativos universitarios, medicina de alta complejidad, transporte aéreo, grandes centros de compras, etc. Es por esta razón que existen distintos tipos de especialización según la diversificación y la magnitud de cada núcleo urbano. Las actividades del mismo tipo se desarrollan en parcelas o zonas específicas de las ciudades de manera agrupada. Esto da lugar a **usos del suelo no residencial** diferenciados. Las distintas actividades que suelen agruparse conforman así zonas que cumplen funciones industrial, de esparcimiento, de servicios y comunicaciones, por ejemplo.

Muchas de las actividades de la vida cotidiana tienen lugar, en cambio, en las viviendas. Es por eso que este **uso del suelo**, denominado **residencial**, es uno de los más importantes en cualquier ciudad. El desarrollo de este tipo de actividades, ligadas a la esfera familiar o doméstica, puede ser abordado como punto de partida para reflexionar sobre otros usos posibles del suelo urbano, funciones específicas distintas a las mencionadas y diferentes necesidades que una ciudad contribuye a satisfacer.

Para conocer cómo piensan los niños que se desenvuelve la vida de las personas en diferentes unidades habitacionales podemos proponer la siguiente actividad (Reelaboración a partir de Muntañola, J. (1984), *El niño y la arquitectura*, Barcelona, Oikos Tau). Ofrecemos a los alumnos dibujos de diversas viviendas para que imaginen quiénes viven allí, cómo viven, qué servicios tienen y en qué actividades se ocupan, así como la posible localización de esos hogares y las características del barrio o zona donde se encuentran.

Si bien las imágenes esquematizan de algún modo el abanico de posibilidades de las viviendas, el trabajo permitirá acercarnos a las ideas que los chicos tienen sobre las condiciones de vida de diferentes sectores sociales. Si el grupo escolar está formado por niños que pertenecen a diferentes sectores, el intercambio puede resultar más rico aun, ya que ciertas opiniones podrán ser discutidas por ellos mismos, y de este modo puede generarse un espacio de diálogo en el que todos revisemos prejuicios o estereotipos.

1)



2)



3)



¿Qué actividades podemos ofrecer a los chicos a partir de la lectura de las ilustraciones? Una posibilidad es que divididos en grupos analicen las tres imágenes orientados por las siguientes preguntas:

- *¿Cuántas personas viven en cada una de las casas? ¿Quiénes son esas personas? ¿En qué trabajan? ¿Cómo se imaginan que viven? ¿Qué servicios tendrán? ¿Cómo piensan que es el barrio donde están estas casas?*

Registro de clase

Lucía Celeste, una nena que vive en la ciudad de Buenos Aires y concurre a 4° año/grado, dijo:

1) En la primera casa me parece que viven personas ricas. Pueden vivir muchas personas, como quince, pero también una familia de tres o cuatro personas. Me parece que en el barrio donde está esta casa hay pocas casas, unas tres o cuatro casas en una manzana. Son casas grandes, con mucho terreno, por eso hay pocas. En ese barrio no pasan tantos autos ni colectivos; no toman colectivos esas personas. Tienen sus autos, autos grandes, cada uno el suyo o camionetas o bicicletas para hacer deporte. En el barrio, comercio no hay tanto, porque las cosas caras, importadas, se compran en otro lugar.

Usan luz eléctrica para todo, la luz, la tele, para la computadora, en la cocina. Se comunican por todas las formas. Tienen gas, electricidad, agua potable. Las personas que viven ahí trabajan como médicos o como abogados.

2) En esta casa vive gente de clase media, ni rica ni pobre, una familia chica, cuatro o cinco personas, no más. Aproximadamente hay diez edificios en una cuadra.

El barrio es de gente de la misma clase. Hay más shoppings, lugares para comprar ropa, juguetes, celulares, aparatos electrónicos; hay cosas importadas. Pasan colectivos, coches y taxis. También subtes, combis, transporte escolar, bicicletas y motos.

Las personas que viven en estas casas tienen luz eléctrica, pero no todos tienen computadora, no la usan mucho como en la anterior. Se comunican por cartas, telegramas, e-mail, teléfono, celular, cabinas telefónicas.

Tienen gas; alguno que otro no tiene, pero son pocos. Al edificio entran los caños con energía, agua potable.

Las mujeres pueden vender cosas, trabajar en una librería, niñeras, hacer trabajos domésticos, ser maestras. Pueden ser médicas también.

3) En estas casas vive gente pobre; la diferencia con las otras es el dinero. Las casas son chicas, no muy grandes. No podrían vivir seis o siete personas, porque es muy chica, pero no les alcanza para comprar otra.

Pueden vivir diez personas, pero tienen que dormir en el piso con un colchón: los papás con los chicos en ese mismo dormitorio. Creo que la casa tiene un baño y una cocinita chiquitita. Cocinan sin muchos artefactos, sin microondas, sin heladera. Usan leña para cocinar.

El barrio es de gente con menos plata, con menos "mercancilidad", con menos comerciantes. Compran menos, solo para cocinar y alguna que otra cosa para los hijos. No viajan a otros países; si viajan es para visitar a sus familias, de paseo no.

Por el barrio pasan colectivos, más baratos, para que la gente se pueda transportar a lugares más lejos, pero no pagando mucho. Hay pocos taxis. Electricidad hay en algunas casas, no tienen tantos enchufes. No tienen celulares, son muy caros, van a las cabinas telefónicas, quizás un teléfono tienen, pero no todos. Usan cartas, telegramas, van al locutorio.

Para calentarse y cocinar usan leña, servicio de gas no tienen. Los caños de gas pueden pasar pero la gente no lo puede pagar. Tienen agua. Abren la canilla y sale el agua en las tres casas. Pero acá el agua es más contaminada, sin filtrar. Tienen que comprar agua mineral.

Las personas que viven aquí trabajan, les pagan para trabajar en un lugar público. Las mamás son amas de casa, porque no pueden pagar servicio doméstico. O son mucamas, empleadas domésticas, en la cooperadora, vendedoras de zapatos; trabajan de hacer ropa y zapatos y venderlos, artesanías, collares y venderlas. Los hombres también pueden trabajar en la cooperadora, vender cosas que hacen ellos, o ser jardineros, basureros, trabajar en un garaje.

Los chicos van a la escuela pública. No sé si los chicos trabajan, el derecho de los chicos es no trabajar. Pueden trabajar de verduleros. Pueden limpiar los vidrios, ser malabaristas, es lo que yo veo.

Registro de clase

Juan Ignacio, un chico que vive en la ciudad de La Rioja y concurre a 4° año/grado, dijo:

1) Me parece que en esta casa vive gente rica. Es una casa grande, linda casa. Deben vivir seis personas, tres personas no, les sobraría casa. Tienen muchas cosas, con muchas cosas en la cocina: microondas, freezer.

En el barrio hay pocas viviendas, es barrio pero barrio privado, lejos del centro. En el barrio no pasan tantos autos ni colectivos; no toman colectivos porque tienen sus autos, cada uno el suyo. Tienen gas, agua, electricidad, todo.

Creo que viven abogados, dueños de hoteles, empresarios, empleados de ministerios con buen puesto, políticos.

Los chicos van a la escuela privada.

2) *En esta casa donde hay departamentos vive gente normal, más sencilla. No tienen tantas cosas. Sí tienen horno, heladera, microondas.*

En el barrio departamentos hay muy pocos, no están pegados en el centro.

En el barrio pasan ómnibus, todos los medios de transporte, muchos autos.

Pueden trabajar como maestros, profesores en una escuela, productores.

Los chicos van a la escuela. Tienen gas, luz, agua, todo.

3) *Aquí me parece que vive gente pobre. No podrían vivir muchos, es demasiado chiquita. Si son muchos, viven apretados.*

Tienen cosas muy simples, dos o tres habitaciones. Tienen cocina y baño.

La cocina chica, horno muy chiquito. Tienen pero menos y todo más chico,

menos cosas, no tienen microondas, por ejemplo. El barrio está en la

ciudad, en la circunvalación. Hay muchos baldíos, sin plantas, no hay

árboles. En el barrio casi no hay autos, no pasan autos, se trasladan en

bicicleta o caminando. Los que tienen auto, son autos muy viejos, pasan

colectivos pero muy poco.

La mayoría no tienen servicio de gas. Calientan con cartón con un fondo negro, es como un horno solar, o usan garrafa.

El agua sale de una canilla pero a veces no sale, y a veces con el calor

revientan los caños entonces les cortan el agua por algunos días. Tienen

que comprar bidones en el súper, botellas, o ir a las canillas públicas con

baldes, van a buscar a las canillas.

Pueden trabajar de cartoneros o en trabajos pobres, les pagan poco. Las

señoras cuidan chicos, o limpian casas, mucamas, son casi todos los

trabajos que hacen. Los hombres son cartoneros, van a lugares que les

pagan muy poco; trabajan en la construcción, son albañiles, o en fábricas

muy chicas.

Los chicos trabajan, salen a pedir monedas, a veces van con los padres;

van a la escuela pública.

Actividades de este tipo nos revelan cuánto saben los niños sobre los usos del suelo residencial en las ciudades. Como pudimos reconocer a través del trabajo con los dibujos de las viviendas, Lucía Celeste y Juan Ignacio cuentan con información bastante acertada sobre cómo viven diferentes sectores sociales en una ciudad, en parte por su experiencia personal y en parte por la información que les llega a través de distintos medios. Una nueva propuesta de enseñanza consiste en enriquecer aquellas representaciones a través del análisis de distintas fuentes de información. Estas fuentes pueden ser, entre otras, libros de texto, material periodístico, fotografías, videos y entrevistas.

El trabajo con material de los medios gráficos

Es frecuente que los docentes utilicen material periodístico para abordar temas urbanos, ya que este tipo de fuente presenta recortes de problemas sociales y ambientales en forma más accesible que el lenguaje académico propio de las obras especializadas. Asimismo, aporta imágenes elocuentes. En muchos casos, además, las notas están basadas en entrevistas a los protagonistas afectados, quienes brindan valiosa información cuantitativa y cualitativa.

Ofrecemos en este caso material reelaborado a partir de notas aparecidas hace algunos años en la revista *Viva*, del diario *Clarín*, y en *La Revista*, del diario *La Nación*. El objetivo es que sirva como modelo para orientar a los docentes en la selección y adaptación de información periodística con un objetivo pedagógico. Con textos e imágenes como estos, el docente puede ejercitar la lectura e interpretación de la información, con el propósito de caracterizar las condiciones de vida de diferentes grupos sociales. Esta selección puede, por supuesto, ser reemplazada por información referida a situaciones similares de la provincia o de la localidad.



Gentileza La Nación



Clarín Contenidos

Escenas de la vida en la costa rica

En la provincia de Buenos Aires, desde Vicente López hasta el Delta, casi todo lo que bañan las aguas del río es oro. Las mansiones conviven en la ribera con las embarcaciones y los yates. Por las calles arboladas del barrio circulan automóviles importados y mucamas con uniforme que pasean coquetos perros de raza. La mayoría de los hombres son gerentes o profesionales de grandes compañías o son propietarios de empresas medianas o grandes. Las mujeres son profesionales o amas de casa con mucho tiempo libre. En las familias cada uno tiene su auto, manejan tarjetas de crédito y poseen celular. Los chicos estudian en colegios privados bilingües y se divierten con los deportes náuticos, el rugby y la equitación. Sus padres, en cambio, prefieren alejar el estrés jugando al golf. En sus casas tienen vestidor en lugar de roperos o placares y miran televisión en el "family room". En la elección de muebles y objetos suele intervenir el asesoramiento de un decorador y en el vestuario cotidiano asoman etiquetas de primeras marcas. Así se vive en esta costa rica, un lugar que parece de otro mundo.

Adaptado de: Diego Rosemberg y Victoria Arderius, "Escenas de la vida en la costa rica", Revista Viva N° 1072, Clarín, domingo 17 de noviembre de 1996.



Clarín Contenidos



Clarín Contenidos



Clarín Contenidos

Escenas de la vida en La Cava

La villa La Cava es un barrio muy humilde, un laberinto de pasillos que hay que aprender a conocer para no perderse. Está levantado en la localidad de San Isidro, en la zona norte del conurbano bonaerense. Lo rodean mansiones con piscinas y canchas de tenis.

En la villa hay parroquias y grupos de ayuda para los vecinos más necesitados. También manifestaciones artísticas, como grupos de música que interpretan cumbia. Para la Semana Santa, un tercio de la población del barrio participa en el Vía Crucis.

La mayoría de los habitantes que allí viven son gente trabajadora. Las mujeres de La Cava son las que más trabajo tienen; lo hacen sobre todo en el servicio doméstico. Hace unos años un grupo se organizó en cooperativa para actualizar un saber milenario –el tejido, a dos agujas o al crochet– y convertirlo en recurso para hacerle frente a la miseria. Hoy realizan prendas de altísima calidad y ya están pensando en exportar sus productos a casas de moda europeas. Los hombres, en general, consiguen trabajos temporarios en la construcción. Los que tienen un trabajo más estable lo hacen en empresas de limpieza y mantenimiento o como barrenderos municipales.

Dentro del barrio también hay diferencias. Hay un sector en el que los vecinos tienen casas de ladrillo y ventanas con vidrios. En el centro de la villa, en cambio, las casas son de chapa. Cuentan los vecinos que el verano los enloquece, porque el calor se siente más con la chapa.

Desde hace algunos años los vecinos de La Cava tienen agua potable gracias a un tendido de cañerías aéreas y también se están construyendo algunas calles de material. Como es difícil conseguir línea telefónica, últimamente utilizan celulares. Para calefaccionarse y cocinar utilizan garrafas de gas, pero también leña, carbón o cartón.

Los chicos van a las escuelas públicas de la zona y en sus ratos libres juegan al fútbol en la canchita del barrio.

Jorge Palomar, “Entrar en La Cava”, Revista La Nación, domingo 19 de agosto de 2001.



Gente de La Nación



Gentileza La Nación

Via Crucis celebrado en La Cava.

A través de la lectura y discusión de estos materiales podemos poner a los chicos en contacto con la idea de que la organización del espacio urbano refleja también la estructuración de la sociedad. Al igual que ella, el espacio de la ciudad es manifiestamente desigual y está dividido en áreas con distinta dotación de bienes y servicios. De este modo, la distribución de los equipamientos urbanos, los diferentes usos del suelo y las redes de servicios, entre otros factores que hemos registrado a lo largo de la actividad y que los chicos reconocen, exhiben la compleja estructura de grupos sociales y sus diferencias socioeconómicas. Así, podemos con los alumnos enfocar distintos aspectos, que es posible analizar como indicadores de la segregación. Entre ellos:

- el tipo de material de las construcciones
- el tamaño de las viviendas
- los servicios disponibles (dentro y fuera de la vivienda)
- el tendido de redes de servicios públicos
- las características del entorno

Otro ejercicio que puede realizarse con los alumnos para identificar distintos usos del suelo urbano es el análisis de titulares de diarios que hagan referencia a situaciones problemáticas en las ciudades de la provincia. Se trataría, en primer lugar, de identificar cuestiones relacionadas con las características de los diferentes usos del suelo en la ciudad, con las responsabilidades vinculadas a esos usos o con los intereses puestos en juego por distintos sectores por el aprovechamiento, el cuidado y la regulación del espacio urbano. Es muy posible

que nos encontremos, por ejemplo, con noticias acerca de conflictos locales o regionales por la instalación de una industria o acerca de problemas vinculados con la recolección y disposición de los residuos, etcétera.

La consigna para los alumnos podría consistir en entregarles un conjunto de periódicos para que ellos seleccionen y recorten las noticias. El docente puede orientarlos en la búsqueda de manera de cubrir con todo el grupo una amplia variedad de usos del suelo. En esta instancia también podemos contribuir a que los niños consigan identificar los distintos actores sociales, presentándolos como los protagonistas de las respectivas notas periodísticas.

La realización de actividades que tematizan el uso del suelo pretende poner de relieve que las acciones de los agentes sociales concretos transforman, dinamizan y construyen la ciudad. De este modo, los aprendizajes adquiridos en relación con el concepto de espacio urbano serían transferibles a cualquier ciudad, aunque se trate de realidades diferentes. A manera de ejemplo presentamos un cuadro que los alumnos podrían completar:

Título de la noticia periodística	Nombre de la ciudad	¿De qué trata el recorte periodístico?	¿Qué personas de la ciudad son protagonistas en este artículo?	Uso/s del suelo implicados

A partir de las producciones de los alumnos es posible confeccionar un esquema-síntesis en el que se recuperen los elementos trabajados hasta aquí: usos del suelo, problemáticas urbanas y actores sociales implicados. Podría escribirse en el pizarrón o en un afiche y, a su vez, los niños podrían registrarlo en sus cuadernos o carpetas o bien dejarlo en un lugar visible del aula para retomarlo cuando sea conveniente. Este esquema se irá completando a medida que se avance en la propuesta de enseñanza y, a la vez, guiará el desarrollo de las instancias de aprendizaje.

Finalmente, una propuesta para completar esta actividad es incluir el trabajo con planos. Debido a que estos representan áreas de menor superficie que los mapas, permiten reconocer información y detalles que no pueden observarse en los registros cartográficos de mayor escala.

Puede ayudarse a los chicos a buscar los planos de las ciudades objeto de las noticias periodísticas en los libros de texto, en libros que están en la biblioteca de la escuela, en oficinas de turismo, en agencias de correo, en guías telefónicas de

los locutorios, en Internet, etc. A partir del análisis detenido de los planos, el docente podrá orientar a sus alumnos para realizar inferencias y relevar muchas de las características que definen a la ciudad. Por ejemplo:

- Localización de las principales actividades urbanas: actividades económicas (industrias, comercios), actividades sociales (educación, salud, recreación, etc.), actividades políticas (gobierno y administración pública, asociaciones, etcétera).
- Definición, a partir de la observación anterior, de los distintos usos del suelo: comercial, industrial, residencial, etcétera.
- Identificación de las principales funciones urbanas: de acuerdo al tipo de actividades más destacadas (administrativa, industrial, comercial, religiosa, académica, turística, etcétera).
- Reconocimiento de las características socioeconómicas de la población que vive en los distintos barrios: familias de altos ingresos en determinadas áreas residenciales, familias más pobres en áreas menos privilegiadas de la ciudad, etcétera.
- Identificación de las barreras físicas de la ciudad: vías de ferrocarril, grandes infraestructuras, terrenos baldíos, etc., que dificultan la movilidad de la población o la expansión de otros usos del suelo urbano.
- Ubicación de los lugares simbólicos de la ciudad: monumentos históricos o religiosos, lugares sagrados, una calle especial, sectores atractivos o poco agradables, etcétera.¹

Trabajar con relatos para establecer comparaciones entre realidades urbanas diferentes

Las necesidades que tienen los habitantes de un barrio muchas veces no se resuelven dentro de sus límites y, especialmente cuando se trata de pequeñas localidades, a veces tampoco en la ciudad en su conjunto.

Con el objetivo de mostrar la diversidad de las situaciones que tienen lugar en cada realidad urbana distinta podemos introducirnos en el contexto de otras ciudades a través de relatos. La finalidad de la actividad es que los alumnos aprendan a reconocer los usos del suelo y los servicios diferentes que ofrece cada localidad a partir del análisis de sus condiciones específicas. Así, en una ciudad pequeña, muchos de los servicios y actividades deberán buscarse fuera de la localidad. Una gran ciudad, en cambio, ofrece opciones múltiples y complejas.

¹ Para saber más sobre el trabajo con planos para analizar usos del suelo urbano puede consultarse *Propuestas para el aula, Ciencias Sociales, EGB 2 N° 4*, Ministerio de Educación, 2000. Disponible en Internet: www.educ.ar/educar/docentes/cs_sociales/egb2/final.jsp

Acercarnos a estas circunstancias tan diversas puede permitir, a su vez, aproximarnos a la noción de jerarquía de ciudades, que será abordada en el ciclo siguiente. Podemos utilizar como punto de partida una situación imaginaria como la que presentamos a continuación:

Dos ciudades cordobesas y una historia

Ana y su familia viven en Agua de Oro, provincia de Córdoba. Los abuelos de Ana viajaron a la ciudad de Córdoba porque la abuela debía consultar un especialista en un hospital de alta complejidad. Ana y su abuelo intercambiaron cartas. Vamos a leerlas para conocer cómo se vive en distintas localidades.

12 de mayo de 2006

¡Hola, abu!

¿Cómo estás, tanto tiempo? No pude escribirte antes porque estuve muy ocupada con el cole. ¡Este año me dan más para estudiar que nunca! Acá ya empezaron los primeros fríos. Me parece que este año vamos a tener mucho frío. Dice papá que si el tiempo sigue así va a venir mucho turismo en las vacaciones y entonces va a poder ganar bastante dinero haciendo cabalgatas por los cerros.

Tus vecinos te extrañan, dicen que sin vos no se divierten tanto.

¿Cómo está la abuela? ¿Ya se hizo los estudios en el hospital?

Contame todo.

¿Cuándo vuelven, abu??? ¡Los extraño!!!!

Beso grande

Anita

Ciudad de Córdoba, 1 de junio de 2006

Anita querida:

Ayer le dieron el alta a la abuela. Por suerte los análisis le dieron bien, así que, como se siente animada, no para de salir. Anda encantada paseando por el centro, yendo a los museos y al cine. Yo, en cambio, no veo la hora de volver. Cada caminata por el centro de la ciudad, con tanta gente, tantos autos, me agota... ¡no sé cómo a ella puede gustarle tanto!

Estoy ansioso por volver a casa. Extraño las calles de tierra, la vista de las sierras y las charlas con mis vecinos... Creo que en una semana más ya estaremos por allá.

Te compré los libros que no conseguías en el pueblo.

¡Un beso enorme, mi linda!

El abuelo que te adora

PD: La abuela te manda montones de besos

Una vez que se han leído las cartas, podríamos comenzar por localizar en un mapa de la Argentina las localidades citadas. Además, podríamos presentar fotografías de cada una de estas localidades para mostrar mediante el contraste de las imágenes las diferencias de densidad de edificación, sectores comerciales y equipamientos. Para esto, puede ser especialmente útil trabajar con fotos de sus áreas centrales y de algún sector residencial. El uso de las fotografías permitiría a los chicos contextualizar los espacios urbanos mencionados en el relato más allá de su propio imaginario. A continuación se presentan como ejemplo algunas fotografías de ambas localidades.



Gentileza Estela Valdés

Agua de Oro.



Municipalidad de Agua de Oro

Agua de Oro.



Agencia Córdoba Turismo

Microcentro. Ciudad de Córdoba.



Agencia Córdoba Turismo

Ciudad de Córdoba.

Una vez desarrolladas las actividades previas, se les podría preguntar a los chicos:

- *¿Qué servicios no es posible encontrar en la localidad pequeña y deben buscarse en otra mayor?*
- *¿Qué diferencias o similitudes pueden observar en relación con los servicios entre su propia localidad y las mencionadas en los relatos?*
- *¿Qué diferencias o similitudes pueden observar en el uso del suelo de su localidad y el de las localidades mencionadas en los relatos?*
- *¿En qué se diferencian la propia localidad y las localidades mencionadas en relación con las necesidades de los habitantes de la ciudad?*

Si se trata de escuelas ubicadas en el medio rural la comparación podría realizarse por referencia a las localidades más cercanas conocidas por los alumnos.

Para finalizar, y a modo de recuperación de los conocimientos puestos en juego a lo largo del trabajo con la noción de espacio urbano, podría retomarse el esquema-síntesis elaborado a partir de las actividades de análisis de imágenes. En esta nueva etapa, luego de la lectura y discusión de los relatos, es probable que los alumnos estén en condiciones de enriquecer y profundizar la información previa con la desplegada en las últimas actividades. Otra actividad que puede resultar útil para la integración de los conocimientos relevados y la elaboración global de los conceptos discutidos es la realización de un informe final que puede acompañarse de un afiche en el que incorporen las ilustraciones, gráficos, fotografías y recortes de periódicos con los que trabajaron a lo largo de la propuesta.

A modo de cierre

Desde estas páginas hemos querido mostrar que el estudio del espacio urbano en 4° año/grado puede abordarse mediante distintas estrategias didácticas que, a través de un conjunto variado de actividades y recursos, recuperan de manera fructífera los conocimientos y experiencias de los alumnos, al mismo tiempo que les aportan nueva información.

El objetivo de esta propuesta ha sido ofrecer alternativas para iniciar a los alumnos en la sistematización de conceptos vinculados con el conocimiento de los espacios urbanos de nuestro país. Examinando la existencia de diferentes usos del suelo y explorando el modo en que las funciones urbanas se relacionan con las distintas actividades que se desarrollan en la ciudad, hemos intentado aproximar a los chicos a la noción de segregación socioespacial. En este sentido, encaramos la observación de la organización del espacio de la ciudad a través del reconocimiento de la compleja estructura de grupos sociales y sus diferencias socioeconómicas.

A diferencia de otros ejes del área, y por lo tanto de otras propuestas desarrolladas en este *Cuaderno*, la temática abordada en este Eje suele ocupar un lugar destacado en las clases de Ciencias Sociales. Dado que, las nociones referidas al espacio urbano comenzaron a desarrollarse durante el Primer Ciclo, hemos optado por ampliar el repertorio de posibilidades de trabajo dirigidas al enriquecimiento y la elaboración de las representaciones que los niños tienen sobre el tema. Promover la formulación de preguntas, favorecer instancias de sistematización de la información y de elaboración de conclusiones son algunos de los propósitos implicados en esta propuesta.

nap El conocimiento de las diferentes formas en que las sociedades indígenas cazadoras-recolectoras y agricultoras se relacionaron con la naturaleza para resolver sus problemas de supervivencia, distribuyeron los bienes producidos, constituyeron distintas formas de autoridad y elaboraron distintos sistemas de creencias previa a la llegada de los europeos.

El reconocimiento de las principales motivaciones que impulsaron a los europeos, desde el siglo XV, a explorar y conquistar el continente americano y del impacto de su acción sobre las formas de vida de las sociedades indígenas, atendiendo especialmente a las particularidades regionales.

Las sociedades a través del tiempo

Las sociedades a través del tiempo

Los saberes que se ponen en juego

En la comprensión de las diversas formas que asumió la conquista y colonización española de América se ponen en juego variados conocimientos. Se trata de que los niños avancen en la apropiación y profundización de saberes vinculados con:

- El reconocimiento de la conquista y colonización de América como un proceso prolongado, complejo y conflictivo.
- La identificación de los actores que en él intervinieron, de sus motivaciones e intereses y de los modos en que intentaron hacerlos prevalecer.
- El reconocimiento del impacto de la conquista y colonización sobre las formas de vida de los indígenas y de los conquistadores.
- La identificación de diferentes respuestas de las sociedades indígenas americanas ante los intentos de los españoles por someterlas a su dominio, y la comparación entre distintos procesos de conquista.
- El reconocimiento de la reorganización del espacio americano a partir de la conquista española, teniendo en cuenta la importancia de los centros de producción minera, particularmente de Potosí.
- El conocimiento de los sistemas de trabajo impuestos por los españoles a las sociedades indígenas conquistadas.
- El reconocimiento de distintos tipos de conflictos.
- La construcción de una conciencia crítica respecto de los procesos de conquista, del pasado y del presente.
- La utilización y análisis de distintos tipos de fuentes para obtener información sobre los temas analizados.
- El desarrollo de trabajos de investigación que incluyan la búsqueda de información en distintas fuentes, su sistematización y la construcción de breves informes.
- La elaboración de publicaciones sencillas en torno a los temas desarrollados.
- La utilización de nociones temporales, tales como *antes*, *después*, *hace muchos años*, *al mismo tiempo* y *durante*, aplicadas a los contextos históricos estudiados.

- El conocimiento y la aplicación de unidades cronológicas como *día*, *semana*, *mes*, *año*, *década* y *siglo*.
- La identificación de las múltiples causas que explican los procesos y hechos analizados y el reconocimiento de algunas de sus consecuencias.
- 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 itinerario didáctico para que los alumnos puedan acercarse a la comprensión del proceso de conquista y colonización española de América.

El tema, desde hace décadas, suscita reflexiones, debates y variadas interpretaciones en el seno de la sociedad. En gran medida, la controversia gira en torno al sentido que se le otorga a estos acontecimientos y procesos históricos. Por ejemplo, qué se conmemora el 12 de octubre: ¿el *descubrimiento* o la *invasión* de América?; ¿el *encuentro* o el *choque* entre dos culturas?

Las diferencias aparecen también en el momento de hacer un análisis sobre la colonización. Mientras algunas posturas resaltan el genio hispánico y exaltan los resultados que derivaron del intercambio entre distintas culturas, otras sostienen que el “Nuevo Mundo” fue construido sobre los escombros de muchas sociedades. En esta línea se inscriben quienes denuncian el genocidio y el etnocidio de los que fueron víctimas los pueblos indígenas y quienes encuentran en la herencia colonial las raíces de los problemas latinoamericanos actuales.¹

Entre los historiadores, los antropólogos y otros científicos sociales se han reproducido las mismas controversias que en la sociedad. Sin embargo, en los últimos años, fue abriéndose paso una rica producción que, como observó Enrique Tandeter (2000), “se propone recuperar la complejidad de los actores y de las situaciones que (ellos) enfrentaron a lo largo de los siglos coloniales, así como la originalidad de las sociedades e instituciones que resultaron”.

¹ Estas dos posturas no se han expresado en igualdad de condiciones en la historia oficial ni en las instituciones escolares, donde predominó, por lo general, la primera interpretación. Ello obedece a intereses particulares y a razones ideológicas, pero además responde al hecho de que la reconstrucción de la historia de América fue realizada –en casi todos los casos– a partir de fuentes procedentes de los mismos conquistadores.



Ulrico Schmidl, un soldado alemán que integró las expediciones de Mendoza, Ayolas e Irala, dejó en su crónica *Viaje al Río de la Plata* relatos sobre las dificultades y peripecias que vivieron los primeros españoles que llegaron a la región. Este es uno de los grabados que ilustran su libro.



Enfrentamiento entre españoles y nobles incas, según el cronista indígena Guamán Poma de Ayala.

Desde los propósitos de la enseñanza, consideramos importante que los chicos vayan construyendo –a lo largo de su escolaridad– herramientas para comprender la complejidad y originalidad de la historia de la América colonial, así como una conciencia crítica en relación con todo proceso de conquista.

¿Cómo colaborar en el cumplimiento de tales propósitos con chicos de 4º año/grado de la EGB/Nivel Primario? Las posibilidades son múltiples. Podríamos tratar, entre otras cuestiones, la valorización de los recursos mineros y las configuraciones territoriales y sociales resultantes, los procesos de trabajo en las minas, haciendas y plantaciones o bien la constitución y desarrollo de sociedades coloniales jerárquicas y desiguales. Para ilustrar este enfoque, aquí hemos decidido centrarnos en *Las resistencias de los pueblos diaguitas*.

La elección se funda en el interés de adentrarnos –a través de un caso– en las complejidades de los procesos de conquista y colonización. Refiriéndose a la historia colonial de buena parte del actual territorio argentino, dice Ana María Lorandi (2000: 287): “La penetración española se fue haciendo cargada de dificultades y miserias materiales y humanas. Cuando se lograba colonizar ciertos sectores, otros ofrecían una feroz resistencia, como por ejemplo los Valles Calchaquíes en el corazón demográfico y económico del Noroeste. El Chaco y la Patagonia no fueron ocupados hasta el siglo XIX. La colonización costó ríos de sangre, agotó los recursos e inundó los corazones de amarguras, desazones y rencores, tanto de los indígenas como de los españoles. Muy pocas cosas se consiguieron negociando; la mayoría se obtuvo a golpe de armas, una y otra vez”.

Lo que sostiene Lorandi es ilustrativo de lo que sucedió no sólo en el actual territorio argentino. En Chile, los mapuches, liderados por los caciques Caupolicán y Lautaro, resistieron la conquista española durante más de 300 años. Aun en las zonas controladas por incas y aztecas, que sucumbieron rápidamente a la conquista española,² la colonización estuvo lejos de ser un proceso aceptado sin oposición. Luego de los primeros contactos, la resistencia indígena adquirió diversas formas. Además de las rebeliones sordas, cotidianas, hubo numerosas sublevaciones, fugas en masa y conspiraciones, encabezadas por nuevos líderes, como Cuauhtémoc en México, Manco Inca, Titu Cusi y Túpac Amaru en el Perú. Aunque ninguno de estos movimientos triunfó, provocaron la permanente inquietud de los españoles a la vez que fortalecieron los lazos culturales entre los indígenas y sus esperanzas de recuperar la autonomía (Moglia, P. y otros, 1997).

² La conquista de los imperios azteca e inca se desarrolló en muy pocos años, entre 1519 y 1550.



Algunos de los pueblos indígenas que habitaban el actual territorio argentino hacia fines del siglo XV. Fuente: *Historia Visual de la Argentina*, Buenos Aires, Clarín, 1999.

A pesar de lo expuesto, en la escuela perduran tratamientos en los que, cuando se aborda la sociedad colonial, los pueblos indígenas “desaparecen”. Usualmente, el eje es puesto en el estudio de las corrientes colonizadoras, de las fundaciones de ciudades, del sistema político administrativo colonial, en la organización de la producción y el comercio americanos y en algunas de las características de la novel sociedad. Según tal perspectiva, los indígenas parecen integrarse sin problemas a la nueva situación, como mano de obra, iniciándose, con la llegada de los conquistadores, un período de paz que se prolonga durante toda la época colonial.

A través de esta propuesta, intentamos ofrecer otros modos de abordaje, brindar una mirada más compleja sobre la conquista y la colonización, subrayar su riqueza, dinamismo y conflictividad.

De jefaturas, imperios y conquistas

Cuando los españoles llegaron a América, el continente estaba poblado por una gran variedad de pueblos con diferentes formas de organización económica, social y política. En el extenso territorio, coexistían pueblos nómades que vivían de la caza y la recolección y comunidades agrícolas sedentarizadas con distinto grado de complejidad sociopolítica. Dos grandes imperios, el azteca y el inca, controlaban grandes territorios desde sus centros políticos, ubicados en el valle de México y en los Andes centrales, respectivamente.

Mientras algunos pueblos no presentaban pronunciadas desigualdades sociales y eran dirigidos por jefes o caciques que basaban su poder en sus conocimientos sobre actividades vitales para la comunidad, como la caza y los trabajos agrícolas, en los imperios, una casta militar y sacerdotal había logrado imponerse sobre muchas comunidades a las que exigía tributos.³

Los españoles, como sabemos, dominaron muy rápidamente a los dos grandes imperios. Entre 1519 y 1522, unos pocos hombres, liderados por Hernán Cortés, conquistaron el imperio azteca. Poco tiempo después, entre 1531 y 1533, Francisco Pizarro, seguido por una pequeña hueste de españoles, hizo sucumbir a otro gran imperio, el incaico, que extendía su dominio por la franja andina, desde el Ecuador hasta Chile.

³ La dominación incaica constituye un tema muy debatido entre los investigadores. De todos modos, parece haber acuerdo en que si bien implicó la imposición de determinadas obligaciones sobre los grupos dominados, ella no se tradujo en un proceso de genocidio, como sucedió luego con la dominación española.

Desde los centros de los imperios, y también desde España, los conquistadores organizaron nuevas campañas que les permitieron ir imponiéndose sobre las poblaciones dominadas por incas y aztecas y sobre otros pueblos y territorios, así como descubrir y organizar la producción de oro y plata americanos, cuya extracción y apropiación pasó a constituir el principal objetivo de la conquista.⁴

Pero, si los imperios fueron conquistados de modo sorprendentemente rápido, no ocurrió lo mismo con otros pueblos que, infinitamente más pequeños y mucho menos poderosos, mantuvieron una tenaz y prolongada resistencia. Para entender las causas de tan significativa como paradójica diferencia, creemos que es importante poner el foco en las particulares formas de organización política que tenían unos y otros a la llegada de los españoles a América.

En los grandes imperios, dada la centralización del poder existente, los españoles no tuvieron más que someter a sus autoridades para lograr dominar a la mayor parte de los grupos que dependían de ellas. En cambio, en otros casos, como en el actual noroeste argentino, se encontraron con una multiplicidad de pueblos independientes que sólo cuando veían peligrar su autonomía política y cultural se unían detrás de alguno de sus caciques (líder supraétnico) para hacer más efectiva su lucha.⁵

En el actual noroeste argentino habitaban pueblos de reducida extensión demográfica y territorial. Los caciques más poderosos comandaban como máximo a 500 guerreros, pero había núcleos más reducidos, de no más de 50. Las poblaciones sobre las que gobernaban comprendían aproximadamente entre 2.500 y 250 individuos. Muchas veces los pueblos se reducían al agrupamiento de algunas familias. Cada grupo había desarrollado un sentido de pertenencia y de adscripción étnica bien definido, que se expresaba, entre otras cosas, a través del nombre particular con el que se identificaba (angastacos, yocaviles, quilmes y muchos otros) o con el que lo identificaban los otros pueblos.

⁴ La minería de la plata pronto se transformó en la actividad económica principal de las colonias. En torno de las minas de Zacatecas (en el virreinato de Nueva España) y de Potosí (en el virreinato del Perú), se concentró la mayor cantidad de población y se desarrolló una intensa actividad que requería trabajadores, capitales y distintos tipos de bienes, procedentes tanto de zonas vecinas como de Europa. Se conformaron así importantes núcleos o áreas exportadoras (Mesoamérica y los Andes centrales), que articulaban a su alrededor zonas productivas dependientes.

⁵ Existen evidencias de la formación de confederaciones bajo un liderazgo supraétnico en distintas circunstancias históricas: contra los incas, a fines del siglo XV, y luego, contra los españoles: en 1561, bajo el liderazgo del cacique Juan Calchaquí y en 1630, detrás de Chalemin.

La fragmentación del poder y la fuerte adscripción étnica dificultaron la tarea de los españoles. A falta de un gobierno unificado o centralizado, debieron conquistar jefatura tras jefatura, lo cual los obligó a redoblar sus esfuerzos y, por cierto también, multiplicó sus derrotas (Lorandi, A.M., 2000).

Tales fracasos se explican además por una serie de factores complementarios. Los españoles debieron enfrentarse a pueblos muy celosos de su autonomía, en los cuales la dominación incaica –que data de fines del siglo XV– no logró rutinizarse y fue resistida, por ejemplo, a través del rechazo a pagar tributos al poder central.⁶ Además, durante algún tiempo, los españoles creyeron que los líderes supraétnicos ejercían dominio o control sobre amplísimos territorios, y esperaron que, como había sucedido en los Andes centrales, una vez abatidos, todos los pueblos sujetos a ellos entregarían sus armas. Ignoraban que la aceptación por estos pueblos de un liderazgo supraétnico no implicaba que cada jefe aliado perdiera su capacidad para tomar decisiones propias. Semejante desconocimiento los confundió, conduciéndolos muchas veces a resultados ruinosos.

Por todo lo expuesto, en zonas como el Tucumán, pero también en otras regiones americanas, como en el norte de México o el sur de Chile, los españoles tuvieron que ir ganando el territorio palmo a palmo, enfrentando a numerosos líderes de bandas o jefes de tribus y debiendo librar cientos de batallas, no siempre victoriosas (Moglia, P. y otros, 1997). En el caso particular de la gobernación del Tucumán, la colonización recién comenzó a afianzarse ciento treinta años después de la primera irrupción de los españoles en la zona.

A continuación presentamos una forma, entre las muchas posibles, de tratar con los chicos las temáticas priorizadas.

Narraciones y mapas para ingresar a un tiempo de resistencias

¿Cómo construir propuestas de enseñanza que a la vez que recuperen el sentido de lo expuesto en el apartado anterior, es decir, la incidencia de las diversas formas de organización política de los pueblos americanos sobre los procesos de conquista y colonización, sean pertinentes para el grupo con el que trabajamos? ¿Cómo hacer resonar tal clave de interpretación en el conjunto de opciones que adoptemos, aun sabiendo que desplegaremos analíticamente la cuestión, en toda su complejidad, en otros momentos de la escolaridad? En las construcciones que elaboremos, creemos que es importante favorecer la comprensión de la conquis-

⁶ A fines del siglo XV, los pueblos del actual territorio argentino resistieron la conquista incaica. Luego de violentas campañas, los incas lograron vencerlos, pero todo parece indicar que no pudieron obligarlos a pagar tributo, debiendo instalar colonos (mitimaes) para asegurarse la provisión de bienes desde estas zonas de su imperio.

ta como proceso, la identificación de las múltiples causas que llevaron a algunos pueblos diaguitas a resistir, el reconocimiento de las dificultades que enfrentaron los españoles para asentarse en estos territorios, así como de las consecuencias que sobre conquistados y conquistadores tuvieron estos procesos.

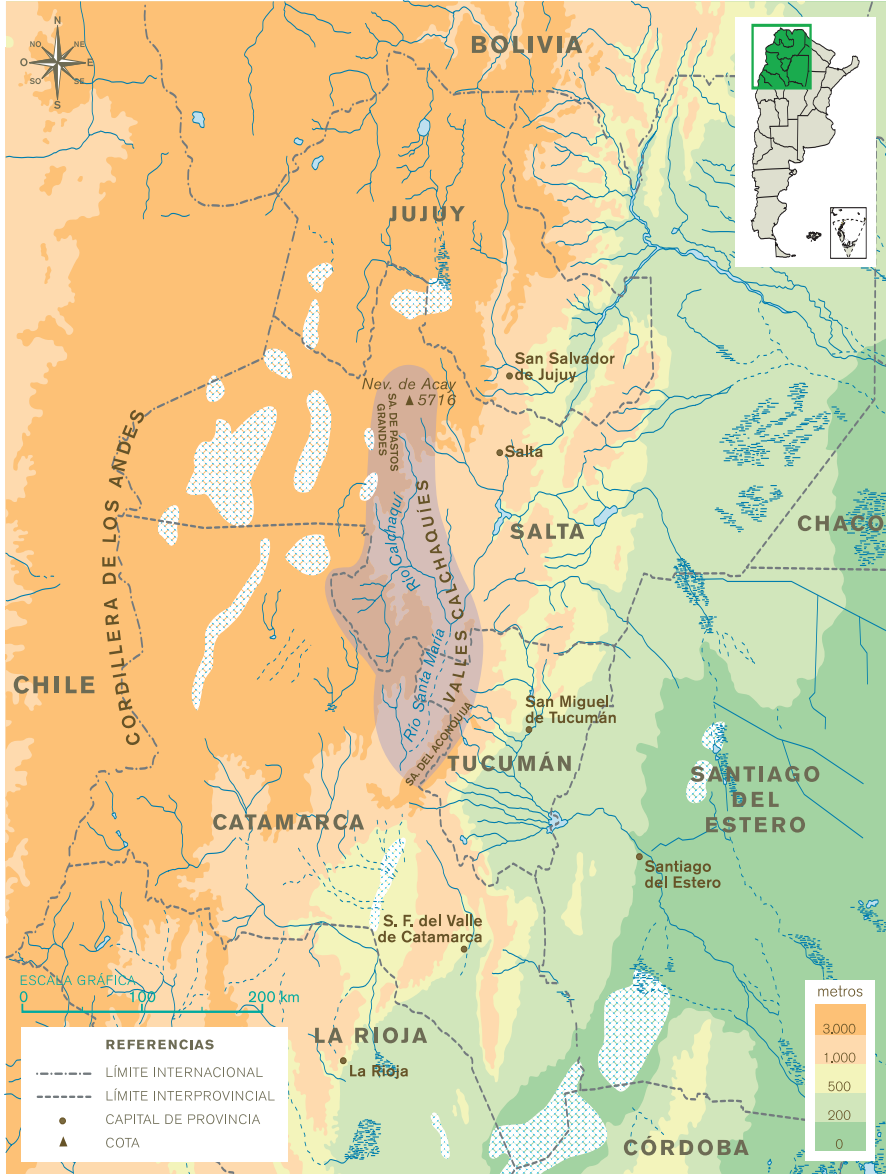
Para contribuir a la comprensión del tema desde esta perspectiva, sería necesario trabajar previamente las características centrales de la organización social de los pueblos diaguitas y del imperio incaico,⁷ así como la llegada de los españoles a América y la conquista de los grandes imperios americanos.

A partir de ese trabajo, podríamos iniciar el tratamiento de *Las resistencias de los diaguitas*, generando una situación que, a la vez que produzca conflicto y desconcierto en los chicos, aliente su curiosidad por ampliar los conocimientos sobre esta compleja historia protagonizada por indígenas y españoles. Para ello, podríamos plantear: *¡Hoy vengo a relatarles una historia que tuvo lugar en los "valles rebeldes"!*

Mientras hacemos esta afirmación, ubicamos los valles en un mapa del actual territorio argentino (y, preferentemente, en un mapa del Noroeste) e invitamos a los chicos a que observen con detenimiento dónde están los "valles rebeldes", qué sierras y montañas los circundan, qué ríos los bañan. Seguramente, en medio de este trabajo de localización, algún alumno observará que en el mapa no se hace alusión a ningún "valle rebelde" y que los valles identificables son los Calchaquies. El señalamiento constituirá una excelente oportunidad para continuar con la historia:

Estos valles se llaman Calchaquies en honor de Juan Calchaquí, cacique de unos pueblos muy rebeldes, los diaguitas. Hace mucho, mucho tiempo, imás de 400 años!, Juan Calchaquí y sus gentes no dejaron dentro de sus valles ciudad española en pie. Los españoles se refugiaron en la ciudad de Santiago del Estero y desde allí intentaron una y otra vez dominar esos "valles rebeldes".

⁷ En la propuesta de enseñanza que se presenta en la serie *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 2*, Eje "Las sociedades a través del tiempo", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, se subrayan conceptos fundamentales para el tratamiento de las sociedades indígenas. Por otra parte, recomendamos la consulta de la colección *La otra historia*, publicada por Coquena Grupo Editor, Los libros del Quirquincho y también de la Serie *Gente Americana*, de la editorial A/Z.



En lila pueden verse los Valles Calchaquíes. Forman parte del territorio de las actuales provincias de Salta, Tucumán y Catamarca. Fuente: Chiozza, E. (dir.), *El país de los argentinos*, Tomo II, Buenos Aires, CEAL, 1975.

La que presentamos es, obviamente, una de entre las muchas formas que puede adquirir el relato. Sin embargo, nos parece interesante subrayar que este incluye personajes desconocidos, referencias temporales a un pasado no imaginado por los niños y referencias territoriales que, en la mayoría de los casos, les resultarán lejanas.⁸ Propone, finalmente, el ingreso al Tucumán del siglo XVI desde afirmaciones fundamentales para iniciarse en el conocimiento de estos procesos y que a la vez resultan potentes para despertar el interés de los chicos.

Recordemos además que en este y en otros momentos del recorrido didáctico, la presentación de narraciones fue la vía escogida para que los chicos puedan aproximarse al proceso de conquista y colonización del Tucumán. Las narraciones poseen la cualidad de proporcionar un contexto delimitado, sitúan la experiencia en el tiempo y en el espacio, se ocupan de las intenciones y las acciones humanas, de sus vicisitudes y sus consecuencias (Zelmanovich, P., 1998).

Fotos, dibujos y textos para reingresar al mundo de los diaguitas

Seguramente, luego del relato, los chicos querrán saber más sobre los diaguitas, sobre su tenaz resistencia y sobre la obstinación no menor de los españoles por conquistar estas tierras. Para satisfacer tal curiosidad, podemos, en principio, recordar con ellos que los diaguitas eran, en realidad, muchos pueblos independientes: los pulares, los angastacos, los tolombones, los amaichas, los yocaviles, los andalgalás, los famatinas, los cafayates, los gualfines, los quilmes, los abaucanes y otros. Podremos subrayar que, a pesar de tal diversidad, todos ellos tenían costumbres muy parecidas y hablaban la misma lengua, el kakán. Los chicos seguramente se acordarán de que fueron los incas del Perú quienes bautizaron a todos estos pueblos con el nombre de *diaguitas*, que en quechua quiere decir *serranos*. También es importante subrayar que eran pueblos agricultores, que construían terrazas de cultivo en las laderas de sus montañas y vivían establemente en aldeas, dirigidos por un cacique.

⁸ Sin embargo, estas características del relato no son nuevas para los chicos: desde muy pequeños han escuchado distintas narraciones como las que cuentan sus mayores o las de las historias que ven en televisión. En el área de Lengua, desde comienzos de la escolaridad, se propone el trabajo con distintos géneros narrativos, como cuentos, leyendas, fábulas. También en las propuestas de trabajo de los *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 1, 2 y 3* se ha alentado el trabajo con este tipo de material.

Un conjunto de fuentes históricas y de fotografías y dibujos nos permitirá poner nuestro foco de interés en aspectos muy importantes para el tratamiento del tema seleccionado: las formas de gobierno de estos pueblos y las relaciones (amistosas o conflictivas) que entablaban entre sí y con otras sociedades.

Es importante que ingresemos a estas cuestiones teniendo en cuenta que, al llegar a 4º año/grado, los chicos ya han transitado el proceso de alfabetización inicial. En cuanto a la lectura, esto significa que ya han aprendido nuestro sistema alfabético de escritura y, seguramente, han participado de numerosas situaciones de lectura de diferentes textos, conocen muchas historias interesantes (ficcionalas y no ficcionalas), han conversado y escrito sobre las mismas y, con mayor o menor fluidez, están en condiciones de leer con cierta autonomía.

En 4º año/grado se espera que sigan incrementando esa autonomía. Para ello, a los docentes nos cabe un rol fundamental: leer junto con ellos, explorar distintos materiales de lectura, mantener siempre una actitud de atenta escucha a lo que dicen o preguntan, colaborar aportando explicaciones, aclaraciones, ejemplos y anécdotas, establecer relaciones con otros temas u otras lecturas realizadas y crear siempre un clima de confianza en el que sus voces sean bienvenidas y en el que se viva un verdadero interés por saber más.⁹

En esta clave, podríamos ir “desmenuzando” poco a poco los textos, fotos y dibujos seleccionados. Algunas preguntas como las que se presentan a continuación pueden ser orientadoras para la lectura en común: *¿Qué habilidades había que tener para ser jefe o cacique de los pueblos diaguitas? ¿Qué trabajos dirigían los caciques? ¿Qué privilegios tenían ellos y sus familias? ¿Por qué cosas se peleaban los diaguitas y cuándo? ¿Quiénes eran los guerreros? ¿Qué hacían cuando aparecía algún enemigo externo? ¿Cuáles eran sus armas y con qué materiales las construían? ¿Cómo eran sus pueblos fortificados? ¿Dónde los edificaban y por qué razón los levantaban en esos lugares? ¿Sus montañas y sierras los ayudaban en situaciones de ataque externo? ¿Cómo?*

Las respuestas pueden ser discutidas por todos y anotadas a modo de borrador en el pizarrón y en los cuadernos. Luego las sistematizaremos construyendo un cuadro en un papel afiche, donde anotemos –en una clave comprensible para nuestros alumnos– conceptos e información fundamental para el tratamiento del tema seleccionado. Por ejemplo, que los diaguitas eran agricultores y seden-

⁹ Para ampliar información sobre los saberes que se ponen en juego en la lectura, así como para conocer estrategias y propuestas de enseñanza, recomendamos la consulta del Eje “Lectura” en la serie *Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2 y 3*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, y en la misma serie, *Lengua 4*. Asimismo, se recomienda la lectura de Montes, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.

tarios, que no había unidad política sino muchos pueblos independientes, dirigidos por jefes o caciques que accedían a su cargo por herencia y por virtudes. Será importante además señalar que, entre los pueblos diaguitas, la posesión de las mejores tierras de cultivo y de recolección constituía la principal causa de conflicto, que no tenían un ejército permanente y que ello los volvía vulnerables en épocas de siembra y cosecha. Es conveniente también subrayar que muchos de estos pueblos sabían aprovechar el medio montañoso para defenderse, atacar o emboscar al enemigo y que, sin sacrificar su autonomía, se aliaban formando confederaciones en caso de peligro y/o ataque externo y que, en ese caso, respondían a un cacique supraétnico.



Un paisaje típico de los Valles Calchaquíes con sus montañas multicolores y los grandes cardones.



Secretaría de Turismo de la Nación

Aquí vivían los pueblos diaguitas. Eran dueños de las tierras altas, áridas e impenetrables, y también de los valles templados, donde crecían, regados por frescas aguadas, maíces de distintos colores, zapallos, porotos, ajíes, mani.



Ministerio de Educación y Ciencia de España



Ministerio de Educación y Ciencia de España

Los pueblos diaguitas recogían frutos del mistol, del chañar y vainas de algarrobo como estas que se ven en la foto. Cada pueblo disponía de sus propios bosques de algarrobo. Sus vainas eran muy apreciadas, porque con ellas fabricaban harina y una bebida alcohólica, llamada aloja. Nadie podía recoger vainas en bosques ajenos, al menos sin permiso. A veces, se producían grandes peleas entre distintos pueblos diaguitas por controlar los mejores algarroboales.



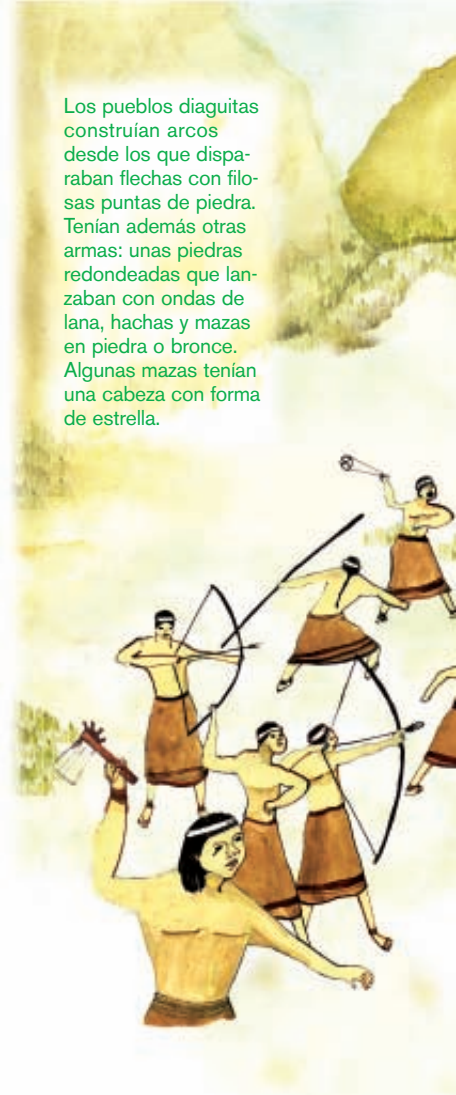
Los jefes de los diaguitas

Cada pueblo estaba dirigido por un jefe o cacique. Aquí vemos a uno de ellos llamando a su gente a la lucha. Los caciques dirigían la guerra y se encargaban de las relaciones con otros grupos. También organizaban el trabajo de todo el pueblo para realizar obras muy grandes e importantes, como la construcción de terrazas de cultivo, represas, canales de riego o murallas defensivas.

Los caciques eran hombres muy respetados y admirados. Llegaban a ser jefes por herencia y por virtudes. Esto quiere decir que para ser cacique no era suficiente con ser hijo, hermano o sobrino del cacique anterior, sino que también era fundamental que fuera un buen guerrero, un mejor negociador y que dirigiera bien los trabajos comunes. Si, por alguna causa, perdían el respeto y el reconocimiento de los suyos, los caciques preferían quitarse la vida.

Los caciques y sus familias tenían a veces casas más confortables, más sólidas y mejor ubicadas que el resto. También usaban ropas más finas y más adornos. No trabajaban la tierra. De alimentarlos se ocupaba el resto del pueblo, cultivando algunas parcelas de tierra especialmente para ellos.

Los pueblos diaguitas construían arcos desde los que disparaban flechas con filosas puntas de piedra. Tenían además otras armas: unas piedras redondeadas que lanzaban con ondas de lana, hachas y mazas en piedra o bronce. Algunas mazas tenían una cabeza con forma de estrella.





Las guerras

Los pueblos diaguitas guerreaban entre sí para obtener las mejores tierras de cultivo y buenas zonas para recolectar frutos. Como no había tropas permanentes, los campesinos eran también los guerreros. Es por eso que las guerras nunca se hacían durante las épocas de siembra o cosecha: si dejaban de trabajar, se morían de hambre. En ocasiones, para evitar la guerra, los jefes hacían tratados de paz para compartir las tierras. Sellaban la alianza casando a alguno de sus hijos con la hija del cacique del otro pueblo. De esa forma, las familias se ayudaban porque eran parientes. Los pueblos también se aliaban ante la aparición de un enemigo común, formando confederaciones. Esto ocurrió cuando llegaron los poderosos incas del Perú a sus territorios. Los diaguitas resistieron. Es por eso que los incas no se instalaron de manera permanente y que sólo les demandaron algunos productos como tributo.

Pasarse la flecha

...estos diaguitas tan quisquillosos y con tanta facilidad para irse a las manos (...) dejaban de lado sus broncas y se aliaban inmediatamente si aparecía un enemigo que pudiera amenazar a todos, como pasó con los españoles. Desde donde se había decidido la guerra (dos o más caciques...) se mandaba a los demás un mensajero con una flecha. Al entrar en cada pueblo, se presentaba al cacique y se la ofrecía. Este tenía que pensar bien lo que hacía, porque si la agarraba era que estaba de acuerdo en meterse en la guerra junto con los otros, y si la rechazaba quería decir que “se abría” y no entraba en el asunto. (...) nadie podía obligarlo; cada pueblo era independiente y con derecho a hacer la suya.

Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, Los diaguitas, Los libros del Quirquincho, Colección La otra historia, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, 1992, pág. 33.

Aldeas protegidas

Los pueblos diaguitas vivían en aldeas levantadas en los valles o en las laderas de las montañas. Algunas eran muy grandes, con una población de 1.500 a 3.000 habitantes. Las aldeas tenían distintas formas. Unas eran circulares, otras alargadas; unas estaban amuralladas y otras no. Algunas aldeas estaban en la cima de cerros más o menos chatos. La empinada subida los protegía de posibles ataques. También había pueblos fortificados, con casas que se apretujaban junto a las murallas que rodeaban la parte más alta del pueblo. En caso de ataque, la gente subía por escaleras de piedra. Las murallas estaban hechas con mucho ingenio, con trampas para los atacantes. Tenían puertas que daban a patios sin salida donde los enemigos eran emboscados desde arriba. También tenían torres circulares, balcones, puestos vigías y troneras –una especie de ventanitas angostas– para tirar flechas y piedras. Dentro de estos fuertes, había depósitos con agua y comida que les permitían resistir durante bastante tiempo en caso de ser sitiados. Aparentemente, nadie vivía en esas aldeas fortificadas de manera permanente y se usaban sólo en caso de ataque.

Adaptado de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op. cit., pág. 25.

Avalanchas de piedras y de agua

Cuando se atacaba un pueblo de esos que estaban arriba de un cerro o fortificados, los atacantes corrían bastante peligro porque, además de tirarles flechas y hondazos, los defensores les tiraban avalanchas de piedras. Esto también lo hacían cuando lograban encerrar a sus enemigos en los pasos de las montañas o al pie de los barrancos. Otras formas de ataque consistían en desviar el agua de represas y canales de riego para inundar las aldeas o los pasos por donde debían transitar los enemigos.

Adaptado de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op. cit., pág. 34.

El trabajo con imágenes y textos sobre los españoles que llegaron al Noroeste

La conquista del actual Noroeste argentino fue impulsada por españoles establecidos en Chile y el Alto Perú. La zona del Noroeste carecía de oro y plata. Sin embargo, pronto pasó a ser estratégica para defender —a través de fundaciones de ciudades y dominio de territorios— el área minera del Potosí. También para proveer algunos de los insumos y bienes que requería la mina, así como la gran ciudad que se conformó a sus pies. Además, durante mucho tiempo, los españoles que lograron instalarse en el Noroeste mantuvieron viva una ilusión: encontrar, en medio de los valles y montañas, otro Potosí.

Para trabajar estos temas, ofrecemos un conjunto de textos e imágenes que podremos leer con los chicos, favoreciendo la comprensión y la localización, así como la búsqueda de información complementaria en diccionarios y libros de texto. Es importante que los chicos puedan, entre otras cosas, identificar la procedencia social de los conquistadores, reconocer cuál era su interés por dominar la zona del actual Noroeste argentino, identificar fortalezas y debilidades que tenían españoles y diaguitas en el plano bélico, entender la importancia de la ciudad de Potosí como mercado, así como reconocer los sistemas de trabajo impuestos por los españoles en las minas y en las haciendas (mita y encomienda) y sus consecuencias sobre la vida de los trabajadores indígenas y sus comunidades.

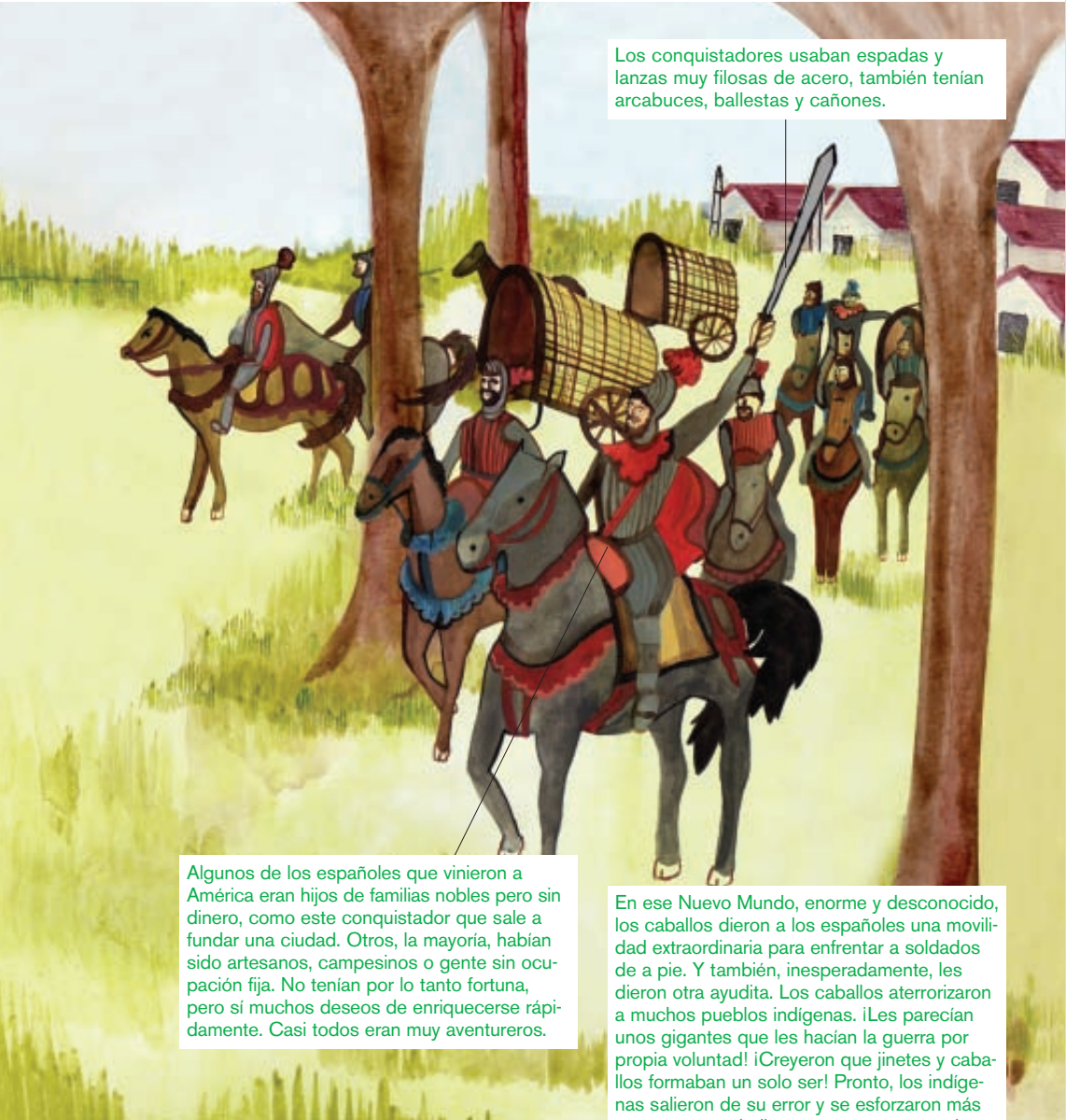
Para ello, proponemos formular preguntas en torno a estas cuestiones y abrir con ellas un diálogo que ayudaremos a registrar, ya sea en el pizarrón o en los cuadernos. También puede proponerse a los chicos la producción de dibujos con cortos epígrafes sobre las situaciones analizadas. De este modo, estaremos alentando, además de la lectura comprensiva de distintos tipos de textos, la argumentación oral, la escritura y la expresión artística en torno a conceptos e información que consideramos fundamentales desde las Ciencias Sociales.

Realizadas estas tareas o algunas de ellas, sería conveniente volver a sistematizar la información recabada. En otro papel afiche podremos consignar –en los términos más apropiados para nuestro grupo de alumnos– que los conquistadores procedían en su mayoría de los estratos pobres de la sociedad española y que, tanto ricos como pobres, venían animados por el mismo espíritu de aventura y de enriquecimiento rápido. También será importante subrayar que, una vez descubierto que en el Noroeste no había metales preciosos, la satisfacción de las necesidades de la mina y de la ciudad de Potosí se constituyó en la vía para lograr el acceso a la riqueza que los españoles tanto deseaban. Por ello pasó a ser fundamental el trabajo de los indígenas, y la encomienda, el medio para apropiarse –a través de la percepción del tributo– de parte de ese trabajo. Es importante además detenerse en la mita minera y en sus consecuencias sobre la vida de los indígenas, de sus familias y comunidades, ya que constituyen elementos significativos para comprender las resistencias de los pueblos diaguitas a la dominación española. Del mismo modo, podremos alentar la comparación entre los dispositivos bélicos de españoles y diaguitas, subrayando ventajas y límites de cada uno de ellos.

¡A la conquista!



Para la guerra, los españoles usaban armaduras y cascos de hierro.

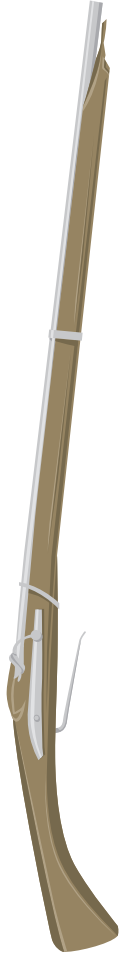


Los conquistadores usaban espadas y lanzas muy filosas de acero, también tenían arcabuces, ballestas y cañones.

Algunos de los españoles que vinieron a América eran hijos de familias nobles pero sin dinero, como este conquistador que sale a fundar una ciudad. Otros, la mayoría, habían sido artesanos, campesinos o gente sin ocupación fija. No tenían por lo tanto fortuna, pero sí muchos deseos de enriquecerse rápidamente. Casi todos eran muy aventureros.

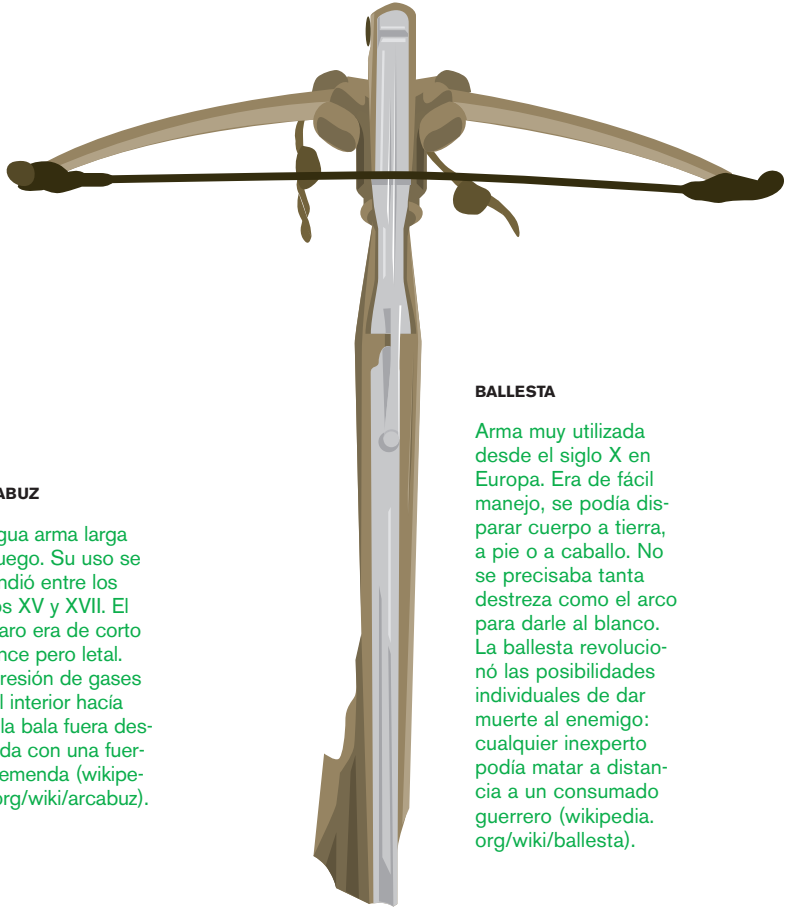
En ese Nuevo Mundo, enorme y desconocido, los caballos dieron a los españoles una movilidad extraordinaria para enfrentar a soldados de a pie. Y también, inesperadamente, les dieron otra ayudita. Los caballos aterrizaron a muchos pueblos indígenas. ¡Les parecían unos gigantes que les hacían la guerra por propia voluntad! ¡Creyeron que jinetes y caballos formaban un solo ser! Pronto, los indígenas salieron de su error y se esforzaron más en matar un caballo que a cuatro españoles (Romano, R., 1972).¹⁰ En las regiones escarpadas, como la de los Valles Calchaquíes y otras zonas montañosas de América, los caballos no eran tan hábiles y poderosos como en las zonas llanas.

¹⁰ Frase que se le atribuye a Garcilaso de la Vega, poeta español del siglo XVI.



ARCABUZ

Antigua arma larga de fuego. Su uso se extendió entre los siglos XV y XVII. El disparo era de corto alcance pero letal. La presión de gases en el interior hacía que la bala fuera despedida con una fuerza tremenda (wikipedia.org/wiki/arcabuz).



BALLESTA

Arma muy utilizada desde el siglo X en Europa. Era de fácil manejo, se podía disparar cuerpo a tierra, a pie o a caballo. No se precisaba tanta destreza como el arco para darle al blanco. La ballesta revolucionó las posibilidades individuales de dar muerte al enemigo: cualquier inexperto podía matar a distancia a un consumado guerrero (wikipedia.org/wiki/ballesta).



ESPADA DE LAZO



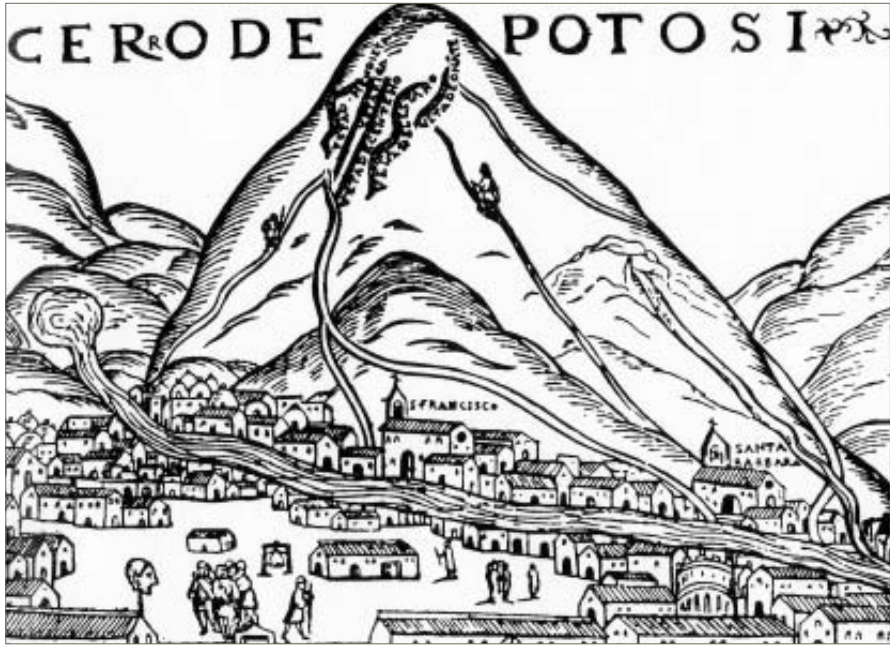
¿Y para qué habían venido los españoles a esta región?

Por toda América, los españoles buscaban piedras preciosas y minas de oro y plata. “En el Perú habían tenido bastante suerte, pero después del primer reparto los que llegaron se vieron con las manos vacías y empezaron a buscar en otras partes. En el Noroeste argentino perdieron pronto las ilusiones; de piedras y metales valiosos, acá no había nada. Pero en 1545 y en Bolivia –entonces llamada Alto Perú–, se había descubierto una fabulosa mina de plata en el cerro del Potosí. Esta fortuna juntó a miles de personas: indios llevados a la fuerza a trabajar (...), comerciantes, capataces, funcionarios de la Corona española, sacerdotes que venían a dar misa para todos, constructores, técnicos y otros.¹¹ Y ese gentío necesitaba comer, vestirse, alumbrar los socavones de las minas, animales para transportar el mineral y de todo un poco. Así que los españoles que estaban en el Noroeste vieron que su oportunidad estaba en producir cosas para los potosinos, aunque no pensaban cambiar tanto sus planes como para agacharse y trabajar la tierra: la riqueza que aquí se les ofrecía eran los indios, como mano de obra. Empezaron entonces a repartírselos en encomienda.

Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op. cit., pág. 39.

¹¹ Hacia 1600, la ciudad de Potosí tenía más de 100.000 habitantes.

¡El Potosí!



Esta era la ciudad de Potosí. Era muy lujosa. Tenía muchas iglesias, salones, salas de bailes y teatros bellamente adornados. La gente más rica (comerciantes, mineros, funcionarios) consumía sedas, diamantes, porcelanas y otros productos finísimos que venían de Europa.

El lujo y la diversión de los potosinos ricos eran posibles gracias a los indígenas. La extracción de la plata de las minas se realizaba mediante el trabajo forzado de los indígenas, quienes estaban obligados a prestar el servicio de *mita*. La mita era un sistema de trabajo ya usado por los incas, antes de la llegada de los españoles. Los varones casados entre los 18 y 50 años debían realizar, por turnos, distintos trabajos para el Estado incaico, a cambio de ropa y comida.

Los españoles mantuvieron la mita, pero le incorporaron algunos cambios: los indígenas debían extraer entre 20 y 25 kilos diarios de plata. El trabajo era extenuante, sin descanso. Como consecuencia del agotamiento y también por los vapores y polvos tóxicos que respiraban y por derrumbes y otros accidentes, cada año en la mina morían miles de indígenas. Las familias y las comunidades indígenas fueron destruyéndose a causa de las muertes, del alejamiento obligado de sus miembros para cumplir con los trabajos que le exigía el conquistador y también por las fugas que se producían para no cumplir con la mita.



En Potosí, los indígenas entraban en las profundidades de la mina y diariamente los sacaban muertos o quebrados. Los mitayos hacían saltar la plata de la roca a punta de pico y luego la subían, cargada en sus espaldas, por unas escaleras, a la luz de las velas. Una vez afuera de la mina, molían las rocas con mercurio para extraerles la plata y luego fundían el metal a fuego.

La encomienda

Los indígenas americanos conquistados por los españoles tenían obligación de pagar un tributo al rey de España. El tributo consistía normalmente en un pago en especie (bienes) y un pago en monedas. Lo más común era que se pagara en productos como maíz, porotos y tejidos de algodón.

Los adultos de las comunidades eran los principales tributarios. Los viudos, viudas, solteros y solteras tributaban la mitad, mientras que los hijos de los españoles e indígenas, los mestizos, no debían tributar.

Muchas veces, el rey de España premiaba a sus conquistadores con tierras y también con una cantidad de indios en encomienda. El encomendero se comprometía a proteger a los indios y a convertirlos al catolicismo, es decir a evangelizarlos. A cambio, el rey cedía a los encomenderos el tributo que los indígenas debían pagarle.

Luego de haber realizado el trabajo con estos documentos y dibujos, podríamos continuar con una actividad que, al tiempo que aliente la formulación de hipótesis, nos permita evaluar cómo los chicos van comprendiendo el tema y, en caso de considerarlo necesario, brindar nueva información y más explicaciones. Para ello hemos pensado en los siguientes interrogantes: *¿Por qué se habrán levantado Juan Calchaquí y los suyos contra los españoles? ¿Habrán podido mantener sus valles libres de españoles durante mucho tiempo? ¿Por qué?*

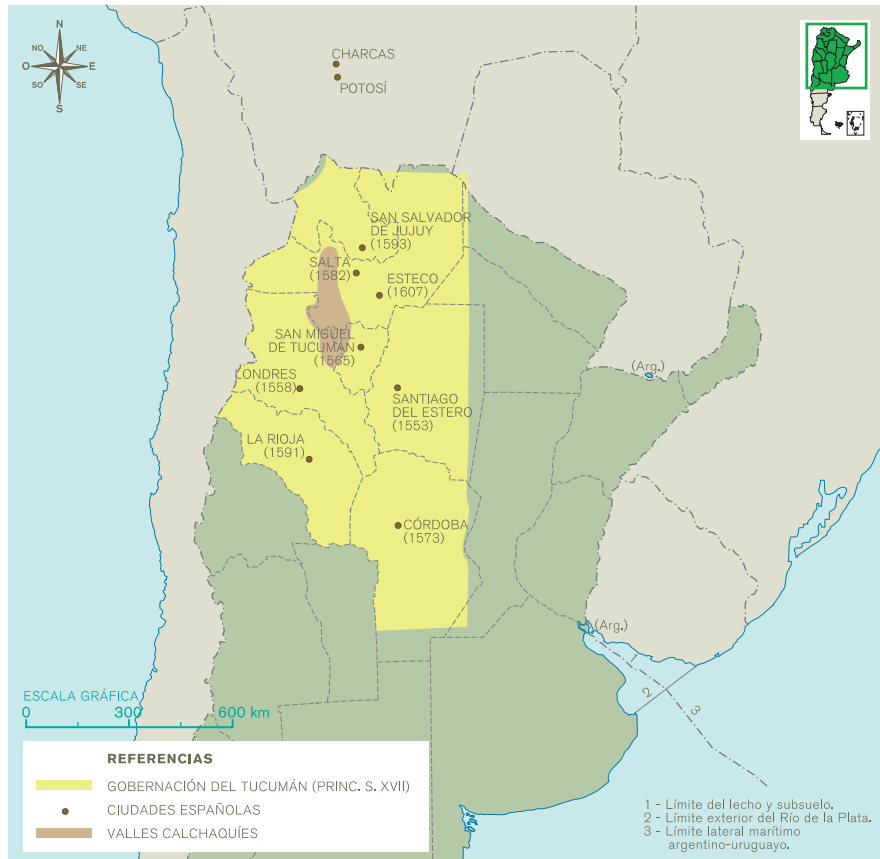
Mapas, croquis y textos para conocer una situación compleja

Retomando las respuestas de los chicos, podremos contarles que Juan Calchaquí, al mando de distintos grupos diaguitas y de otros pueblos indígenas del Noroeste, les declaró la guerra a los españoles para evitar que sus territorios fueran invadidos y así impedir que les impusieran el pago de tributos o que los mandaran a trabajar al Potosí. Sobre los horrores que allí sufrían los trabajadores indígenas, estaban perfectamente informados. También podremos recordar que los diaguitas ya se habían rebelado contra los incas, quienes tuvieron que hacer tres campañas para dominarlos. Esto significa que los diaguitas ya sabían bastante sobre cómo resistir a la dominación de poderes externos.

En cuanto a si pudieron mantener sus valles libres de españoles, les informaremos que tuvieron un éxito parcial. Luego de expulsarlos de sus tierras y de obligarlos a recluirse en la ciudad de Santiago del Estero, no pudieron impedir que los conquistadores avanzaran nuevamente, fundando y logrando mantener en pie ciudades en zonas muy estratégicas, como Tucumán (1565), Salta (1582), La Rioja (1591) y San Salvador de Jujuy (1593).

Hacia 1630, casi 100 años después de haber llegado al Tucumán, los españoles habían fundado 19 ciudades, de las cuales solo sobrevivían ocho (Piossek Prebisch, T., 1976: 33). Desde ellas, habían logrado dominar a algunos pueblos diaguitas y no diaguitas, sometiéndolos al régimen de encomienda. El corazón de los Valles Calchaquíes, sin embargo, seguía en rebeldía (Lorandi, A. M., 1999: 114-115).

Los siguientes mapas permitirán espacializar esta situación y brindar información sobre cómo estaba organizado política y administrativamente el Virreinato del Perú, cuáles eran sus autoridades, qué territorios actuales de la Argentina pertenecían a la gobernación del Tucumán, así como saber dónde estaban localizadas algunas de las ciudades más importantes del Virreinato.



La gobernación del Tucumán, a principios del siglo XVII, representada en un mapa de la Argentina actual.



El rey de España organizó sus posesiones americanas en dos virreinos, el de Nueva España y el del Perú. El territorio coloreado en naranja era el Virreinato del Perú hace unos 350 años. A él pertenecía la gobernación del Tucumán, coloreada en amarillo.

Luego del análisis de estos mapas y del trabajo con la variada información allí brindada, podremos pedir a los chicos que, reunidos en grupos, marquen en un mapa de la Argentina actual el territorio de la gobernación del Tucumán, señalen sus ciudades e identifiquen con otro color las áreas dominadas por los indígenas rebeldes.

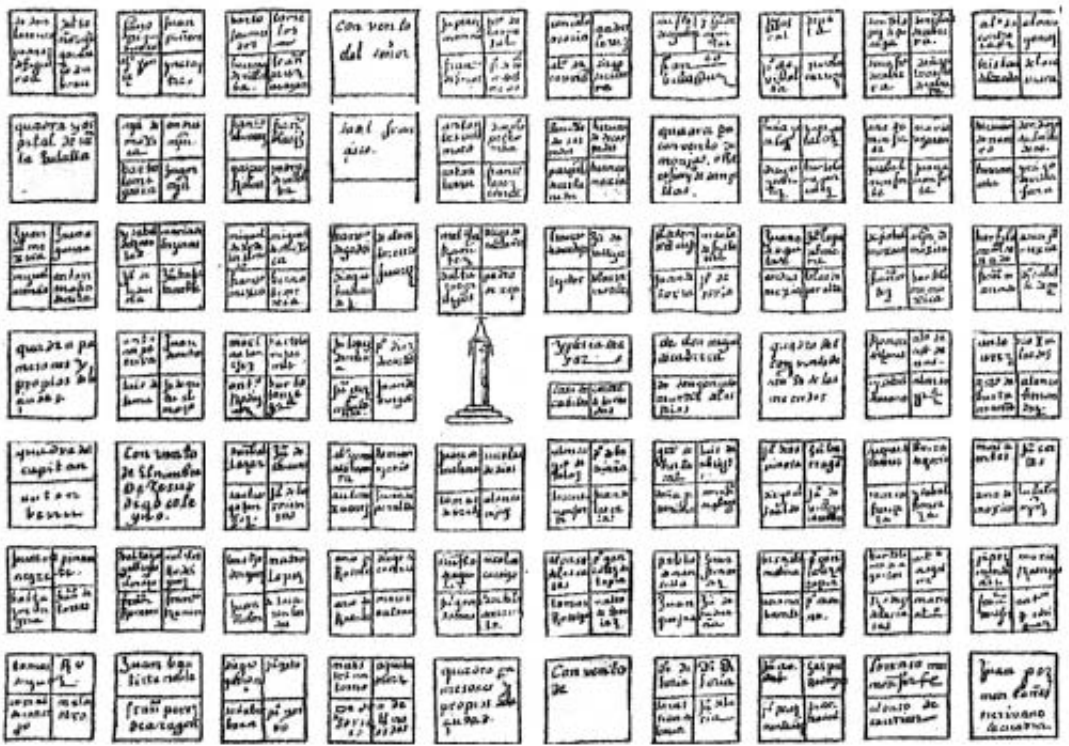
A esta altura, será interesante ofrecerles mayor información sobre la precariedad de muchas de esas aldeas-ciudades españolas de América (y muy particularmente, las del Tucumán), así como sobre la situación de angustia e inseguridad en la que vivían sus moradores. Compartiremos así algunos relatos e imágenes que pueden colaborar en la tarea de amplificar sentidos y de internarse en la perspectiva en que los protagonistas de esta historia procesaban algunas de las complejidades de estos procesos.

Las “ciudades” españolas del Tucumán



Catedral de Santiago del Estero en el Siglo XVI.

Santiago del Estero había sido fundada, en 1553, a orillas del río Dulce. Cuarenta años después, era aún una pequeña aldea. A pocas cuadras de la Plaza Mayor ya comenzaba el campo. Tenía apenas 48 vecinos. Las casas eran muy humildes. Eran de adobe con techos de paja o tejas. Estaban rodeadas por huertas y quebrachales. Chanchos y gallinas se paseaban tranquilamente por las calles de tierra. El Cabildo, la Catedral, las casas de los religiosos eran pobres construcciones. Cada tanto, había que arreglarlas por los destrozos que causaban las inundaciones. Aunque muy pobre, Santiago del Estero brindó hombres, animales y alimentos para la fundación de otras ciudades españolas.



Esta es la planta de la ciudad de Córdoba en 1577. Hacia 1650 había todavía muchos terrenos baldíos. Predominaban las casas de adobe, con techos de paja o tejas, de una sola planta. También había edificios construidos con otros materiales más sólidos, como ladrillos y piedras.

Biblioteca Real de Copenhague (Dinamarca)



Las “ciudades” españolas del Tucumán merecían más el nombre de aldea que el de ciudad, tanto por el número de pobladores de sangre española como por su aspecto. La más poblada tenía unos cien habitantes, contando solo los varones; las menos pobladas no llegaban a diez. La más extensa no sobrepasaba las cuatro o cinco cuadras cuadradas; las más pequeñas se reducían a un salteado caserío que rodeaba la plaza pública o que se alineaba sobre el camino. Las calles eran de tierra, las casas de adobe y paja, rara vez techadas de teja. Las rutas que comunicaban una con otra eran huellas o senderos por los que transitaban penosamente hombres y bestias.

Piossek Prebisch, T. (1976), La rebelión de Pedro Bohórquez. El Inca del Tucumán (1656-1659), Buenos Aires, Juárez Editor.

Vivir en la inquietud

Los españoles ocupaban buena parte de su tiempo en preparativos de conquista y en la defensa de sus ciudades. Se cuenta que dormían con las armas junto a la cama y el caballo ensillado en el patio, dispuestos a saltar al primer toque de campana que anunciara peligro.

Estos textos, croquis e imágenes constituyen un buen material para que, junto con la información amasada a lo largo de este recorrido didáctico, los alumnos puedan realizar distintas actividades:

- Escribir un relato sobre una situación imaginada que tenga como escenario una de estas ciudades coloniales. Podemos colaborar disparando el relato con una frase del tipo: *Amanecía en la ciudad. De pronto, repicaron con fuerza las campanas y Juan Gutiérrez Guzmán...*
- Enriquecer sus representaciones a través de la consulta de libros de texto, de historias provinciales y/o de páginas de Internet sobre los temas en estudio y, a partir de ello, construir una maqueta de una ciudad colonial donde levanten los principales edificios y representen a sus distintos habitantes o donde reflejen una situación conflictiva, como el enfrentamiento con algún pueblo indígena.
- Hacer comparaciones entre los planos de algunas ciudades coloniales y los de esas mismas ciudades en la actualidad, para descubrir permanencias y, sobre todo, para observar la distancia existente entre las aldeas-ciudades de ayer y las urbes de hoy.

También, en algunos casos, resultará posible organizar una visita al centro histórico de ciudades fundadas en la época colonial para poder reconocer las huellas de ese pasado en la conformación actual del espacio urbano, realizar comparaciones pasado-presente y visitar monumentos, edificios históricos y museos.¹² La realización de estas tareas –o de algunas de ellas– colocará a los alumnos en mejor situación para hacer un balance sobre cuál era el estado de la gobernación del Tucumán, cien años después de que los españoles hicieran su primera irrupción.

Para ello, también, podríamos proponer que completen, en una línea de tiempo como la que sigue, la información faltante:

¹² Para la visita de museos, recomendamos tener en cuenta las propuestas que se realizan en la serie *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 1*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, Eje "Las sociedades a través del tiempo".

Suenan pinkullos de rebelión

Chaví y sus parientes esperaban que se hiciera la noche, escondidos entre las montañas, armas en mano.

Siempre era mejor la noche para atacar. La sorpresa era más grande cuando todos dormían. El encomendero don Martín de Tejada y su familia no podrían defenderse.

El plan era simple: esperar la señal y atacar. Pero tendrían que tener mucho cuidado. Allí abajo, en la hacienda, estaba Isanqui, todavía débil después de haber tenido a Chauchica. Se la había traído don Martín, para criar y alimentar a su hijo. Y también estaban Payanqui y Sangapae ¡y tantas otras mujeres del pueblo!

¿Quién iba a cuidar de la pequeña Chauchica? Con ellos no se podía contar: tenían que estar casi toda la semana cultivando trigo en la hacienda de Tejada. En la ciudad de Salta se pagaba bien por el trigo, pero se vendía mucho mejor en Potosí. Y allí pagaban con plata. ¡Estos españoles!

¡Siempre tan impacientes por la plata!

La situación era intolerable. Por eso cuando Chaví escuchó que Chalemín estaba pasando la flecha y que había mucha gente decidida a juntarse para expulsar a los españoles de los valles, no dudó. Lo entusiasmaba la idea de volver a lo de antes: a su gran familia, a sus campos... En fin, a su vida. De pronto, un rumor de pinkullos lo sacudió. ¡Era la señal!

Chaví y sus parientes, protegidos por las sombras de la noche, iniciaron una cautelosa pero decidida marcha hacia lo de Tejada.

El relato, contado con los matices que exige la situación, puede ser para los chicos un motivo para seguir el suspenso, preguntar, interrumpir y anticiparse a lo que vendrá, mostrar alguna duda, valorar o estar sencillamente en silencio, en escucha atenta... Mientras compartimos el relato, o luego del mismo –en general esto se decide en la misma situación de enseñanza–, será el tiempo de ayudarlos a identificar los diferentes actores en juego, los trabajos que realizaban los indígenas en la hacienda de don Martín, las producciones y el destino de las mismas. También podremos formular preguntas para ayudarlos a explicar por qué Chaví y sus parientes decidieron rebelarse. Podremos finalmente solicitarles que releen las disposiciones del rey sobre la encomienda para cotejar si don Martín de Tejada cumplía con ellas.

Es muy probable que los chicos quieran saber más cosas sobre Chalemín, la magnitud del levantamiento, su desarrollo y conclusión, así como sobre el interés de Tejada por las mujeres indígenas. Los tres conjuntos de textos que presentamos a continuación, *Indígenas encomendados y libres en problemas; Alfaro fracasa. El descontento aumenta; El estallido del conflicto, la larga guerra y sus consecuencias*, pueden adaptarse a las posibilidades de comprensión

de nuestros alumnos con el objetivo de responder a sus inquietudes y actuar de nexo entre la historia de Chaví y los problemas que afectaban a todos los indígenas encomendados. Es posible que además contribuyan a explicar el gran alzamiento como producto del cruce de múltiples causas, así como a conocer algunas de sus consecuencias.

Indígenas encomendados y libres en problemas

Los textos seleccionados en este apartado intentan favorecer un trabajo sobre las tensiones que fueron acumulándose en las relaciones entre españoles e indígenas del Tucumán, durante varias décadas, en los siglos XVI y XVII. Es, por lo tanto, importante diseñar actividades que permitan a los chicos reconocer las peculiaridades que adquirió la encomienda en la región, la sobreexplotación y las arbitrariedades a que eran sometidos los indígenas encomendados, las consecuencias sobre sus familias y comunidades, así como la ruptura de los vínculos comerciales de los grupos diaguitas libres con pueblos indígenas de otras regiones como consecuencia del cerco creado por las fundaciones españolas en los valles.

Asimismo, es conveniente que, en las actividades que propongamos, alentemos la posibilidad de que los chicos infieran el descontento creciente que tales situaciones iban generando entre los distintos pueblos diaguitas, tanto entre los encomendados como entre los que mantenían su autonomía.



Los tormentos y los abusos contra los indígenas eran algo común en la gobernación del Tucumán.



El rey de España cedió muchas veces a los conquistadores el tributo que debían pagarle los indígenas. Dicho tributo se pagaba en bienes y/o dinero, según las épocas. Sin embargo, estaba expresamente prohibido que los encomenderos utilizaran los servicios personales de los indígenas para que trabajaran en sus propiedades y negocios. Solo podían hacerlo si, a cambio, les pagaban los correspondientes salarios. Estas disposiciones no siempre fueron totalmente respetadas. Es más, en la gobernación del Tucumán predominó el servicio personal.

El incumplimiento de la ley fue condenado pero a la vez tolerado por las autoridades virreinales. Ello sucedía porque, a veces, las comunidades indígenas del Tucumán no producían tanto como para alimentarse y además darle una parte de su producción al encomendero, en forma de tributo. Otras veces, los indígenas directamente se negaban a pagarle el tributo a su encomendero. Era su forma de resistir a la dominación española. Como respuesta, los españoles organizaban malocas, unas expediciones en las que buscaban apresar a los indígenas que no cumplían con las prestaciones y que se refugiaban en sus inaccesibles cerros. Los indígenas encomendados resistían y, aquí y allá, se levantaban, inquietando a los conquistadores.

Adaptado de Ana María Lorandi, "Las rebeliones indígenas", en Tandeter, E. (Dir.), La sociedad colonial, Buenos Aires, Sudamericana, 2000, pp. 292, 302 y 304.

Muchos indígenas del Tucumán fueron obligados a trabajar en (las haciendas) de los encomenderos, cuidándoles el ganado, como sirvientes y llevando mercaderías y arreos de animales hacia el Potosí. También trabajaban en hilanderías de algodón.

Las exigencias eran muchas. Los hombres, desde los 15 hasta los 50 años, tenían que prestar servicios al encomendero, por turnos que ocupaban siempre a un 10% del total de la comunidad. En tiempos de cosechas, el encomendero reclamaba el doble de hombres. Así, los indígenas tenían muchas dificultades para atender al mismo tiempo sus campos y los del encomendero. Además, muchísimas veces se los sacaba de sus tierras y no podían cultivar para sí mismos. Pasaban, entonces, a depender de los alimentos que les diera el encomendero.

La cuestión no acababa allí, porque todos los hombres (menos los caciques y sus hijos) tenían que trabajar media semana para su amo, todo el año. Y las mujeres entre los 15 y los 50 años no la pasaban mejor, porque diez meses al año y cuatro veces por semana tenían que hilar y tejer para su encomendero. Los chicos entre 10 y 15 años también tenían que tejer –por lo general, medias– para el patrón. Solo los de más de 50 años quedaban teóricamente libres de obligaciones, pero en la práctica, muchas veces tenían que seguir dando servicios. Como agregado, miles de hombres fueron llevados como peones de carretas o arrieros hacia la actual Bolivia, a veces alquilados por sus encomenderos a otros españoles, y allí muchos no podían volver: o se morían, o se escapaban e iban a vivir más libres en otra parte. Así las familias se deshacían cada vez más.

Adaptado de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op.cit., pp. 41 y 42.

En 1608, el cura Juan Romero cuenta que los indígenas de la gobernación del Tucumán lo han perdido todo. Los encomenderos y los pobleros (capataces indígenas, representantes de los encomenderos en “pueblos de indios”) les quitan todo. Ni tienen día, ni hora, ni fiesta, ni caballo, ni gallina, ni aun mujer, ni hijos. Hasta las mujeres, cuando tienen bebés, son separadas de sus hijos para que amamanten a los hijos de los españoles. Los bebés indígenas mueren y también mueren los niños porque sus padres no pueden atenderlos, porque están ocupados en los trabajos que les exige el encomendero. “Y ha habido indios que me han dicho llorando: ‘Ya me han quitado tres hijos, déjenme este que ahora me quitan’. Y otra india me dijo en otro pueblo diferente lo mismo de dos hijas que le habían quitado para chinas (sirvientas) y que otra niña que le quitaban ahora que no se la quitasen.”

Adaptado de texto incluido en Ricardo Rodríguez Molas, Los sometidos de la Conquista, Buenos Aires, CEAL, 1985.

En 1608, el gobernador de Tucumán, Alonso de Rivera, informaba al rey sobre la situación que se vivía en la jurisdicción de La Rioja. Decía que Pedro Tello de Sotomayor, vecino de la ciudad de La Rioja, aplicaba grandes tormentos a los indígenas: “que les cortó el pelo a tres indias de su pueblo sin causa alguna, que hacía trabajar a los viejos exceptuados del trabajo con el mismo exceso que a los mozos, que trataba a todos los indios con gran crueldad, azotándolos y lastimándolos, que obligaba a las mujeres a hilar más cantidad de la permitida, que los engañaba en el peso de los tejidos, que no dejaba a los indios ni un día de descanso en la semana”.

Adaptado de texto incluido en Ricardo Rodríguez Molas, op. cit.

Los diaguitas que se mantenían libres en los Valles Calchaquíes se sentían rodeados y en peligro de que ser atacados en cualquier momento. Además, los españoles dificultaban los intercambios que los diaguitas mantenían con otros pueblos de modo que no podían proveerse de llamas, que antes llegaban desde el norte, o de otros productos que les proveían los indígenas del Chaco y de Santiago del Estero.

Adaptado de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op. cit., p. 43.

Alfaro fracasa. El descontento aumenta

El trabajo con los siguientes textos permitirá enriquecer las representaciones sobre los conquistadores, identificar distintos intereses y reconocer la debilidad de los funcionarios e instituciones de la Corona española en América para imponer sus decisiones en un territorio tan extenso y tan laxamente comunicado. También, a través de las actividades que diseñemos, será importante poner el foco en el fracaso de las Ordenanzas de Alfaro, el aumento del descontento indígena y el consecuente agravamiento de la conflictividad entre indígenas y españoles.

Las quejas de los indígenas encomendados no eran escuchadas normalmente por el gobernador. Pero algunos españoles y sacerdotes, como el padre Juan Romero, comenzaron a denunciar los abusos. En 1612, llegó al Tucumán el oidor de la Audiencia de Charcas, Francisco de Alfaro, para hacer una inspección y corregir la situación. Alfaro estudió el caso y preparó unas ordenanzas que prohibían el trabajo de chicos y ancianos, así como el alejamiento de los hombres fuera de la región. Estableció que los hombres comenzaran a trabajar a los 18 años y no a los 15. Las mujeres indígenas debían hilar sólo si ellas lo querían y si se les pagaba.

¿Por qué fue enviado Alfaro al Tucumán? Para frenar los abusos de los encomenderos. Estos eran los que ponían el dinero en las empresas de conquista y querían recuperarlo rápido y también rápidamente amasar grandes fortunas. La vida de los indígenas no les interesaba. No sucedía lo mismo con los reyes y algunos de sus funcionarios. Estos querían proteger a los indígenas pues veían que, así como iban las cosas, pronto se quedarían sin trabajadores. Las Ordenanzas de Alfaro no se cumplieron. Entre los indígenas encomendados cundieron el descontento y la desilusión. Los que seguían libres en los cerros y valles se pusieron todavía más duros.

Adaptado de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op. cit., pp. 43 y 44.

En carta del 6 de diciembre de 1629, el por entonces gobernador del Tucumán, don Felipe de Albornoz, describe la situación del valle Calchaquí en los siguientes términos:

"...habrá tres o cuatro mil indios y cerca de doce mil almas en todos (...) y muchos ajillos y pueblos encomendados a vecinos de la ciudad de San Miguel de Tucumán y que de ninguna manera acuden a sus encomenderos con los tributos, ni vienen con la mita si no es entrando en ella con apercibimiento de armas y golpe de gentes por ser toda la de este valle flechera y briosas y en entrando al castigo de algún exceso se retira a la sierra...".

Adaptado de Ana María Lorandi, op. cit., p. 305.

El estallido del conflicto, la larga guerra y sus consecuencias

Estos textos son importantes para reconocer cuál fue la situación que hizo que las tensiones latentes, acumuladas durante muchos años, derivaran en 1630 en conflicto abierto. Podremos además alentar la indagación sobre tópicos como el desarrollo de la guerra, la alianza conformada por distintos grupos diaguitas, sus fortalezas y debilidades, los conflictos entre estos pueblos y las estrategias de lucha de ambos bandos, para finalmente llegar a identificar las distintas causas que explican la rendición de los diaguitas. Será importante también que animemos a los alumnos a reconocer las consecuencias de la guerra sobre vencedores y vencidos, así como la resistencia de los diaguitas a pagar tributos, aun después de haber sido derrotados.

En 1630, el encomendero Juan Ortiz de Urbina encontró una mina en el valle Calchaquí. Los indígenas de su encomienda se aterrorizaron y lo mataron. Creyeron que iban a terminar como en el Potosí, donde la vida de los indios no valía nada. En la desesperación, también mataron a diez familiares de Urbina y a un sacerdote.

El gobernador mandó soldados al valle y comenzó una matanza, en la que aplicó los más crueles castigos.

Los indígenas del valle de Yocavil, confederados con los del centro de Catamarca, bajo el liderazgo del cacique Chalemín, que ya se habían mandado la flecha, dieron la señal de alzamiento general. Pronto se les unieron otros grupos indígenas de la mitad sur de la provincia del Tucumán y también de La Rioja, que a veces luchaban contra los españoles y a veces combatían junto a ellos como "indios amigos".

Los encomendados se rebelaban y mataban a sus amos, y los grupos libres salían de los cerros y caían sobre las haciendas y ciudades españolas: les cortaban el agua, las asediaban e intentaban incendiarlas.

Los españoles y sus hijos criollos no se rendían: atacaban los pueblos indígenas, les quemaban los cultivos para que se entregaran por hambre y después ejecutaban a sus caciques.

Las matanzas de uno y otro lado continuaban, y la gobernación pasaba por su período de mayor peligro general. La ciudad de la Rioja fue incendiada. Mientras tanto, los del valle Calchaquí atacaban las ciudades de Salta y San Miguel.

Cuando todo parecía sonreír para los indígenas sublevados, los pulares y otros pueblos se pasaron al bando de los españoles. Para peor, estos apresaron a Chalemín y lo mataron. Luego, atacaron a todas las poblaciones vecinas y produjeron el primer gran destierro de indígenas. Trasladaron a 800 andalgales desde sus aldeas hasta el norte de La Rioja, en el fuerte del Pantano. El resto de los indígenas se refugió en sitios mejor protegidos y se inició una tregua.

*Adaptado de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op. cit., p. 45,
y de Ana María Lorandi, op. cit., pp. 306 a 310.*

Las alianzas entre distintos grupos diaguitas eran más sólidas y durables cuando existían entre ellos lazos de parentesco. Puede observarse que los yocaviles, malfines y andalgalaes, que se consideraban parientes y amigos, sostuvieron una resistencia más coordinada y permanente. En cambio, las alianzas de estos con los abaucanes y famatínas, con quienes aparentemente no tenían lazos de parentesco, no eran muy fuertes. A veces, estos grupos atacaban a los españoles y, otras veces, actuaban como “indios amigos”, colaborando con los conquistadores en los castigos contra los rebeldes. Lo mismo pasaba con los pulares, peleados desde siempre con los tolombones.

Adaptado de Ana María Lorandí, op. cit., p. 310.

La guerra siguió unos años más, hasta 1643. En ese año, los pueblos de los Valles Calchaquíes se rindieron. Pero siguieron en sus pueblos, en medio de sus montañas protectoras, y sólo de tanto en tanto mandaban gente para trabajar con los españoles, más que nada cuando les venía bien para conseguir semillas o herramientas. Los españoles no tenían suficiente fuerza como para ocupar la zona y hacerse obedecer.

Adaptado de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo, op. cit.

La guerra produjo un descenso general de la producción. Además, los indígenas sufrieron gravísimas pérdidas, tanto entre los pueblos “amigos” como entre los rebeldes. En la guerra murieron muchos. Pero también fueron víctimas de varias pestes que los encontraron mal alimentados por los destrozos que realizaban los españoles en sus campos de cultivo. La guerra también costó muy cara a los españoles: se estima que murieron 150 personas, incluidos niños, mujeres y sacerdotes. La cifra es alta si consideramos los pocos españoles que habitaban las ciudades de la región en esa época.

Ana María Lorandí, op. cit..

La línea de tiempo que hemos venido construyendo puede ser una herramienta útil para que los chicos incorporen los datos y comentarios que consideren relevantes sobre *el gran alzamiento de 1630-1643*. Seguramente, cuando la completen, estaremos en mejores condiciones de conocer cómo fueron apropiándose de los contenidos abordados y, en función de ello, podremos replantear situaciones, brindar más información y nuevas explicaciones.

Los diaguitas son vencidos, pero la resistencia continúa: aproximación a través de relatos y un trabajo de investigación

Un relato que, como al comienzo de este itinerario didáctico, brinde información, genere curiosidad y algún desconcierto puede ser de interés para cerrar el tratamiento de este tema y para despertar inquietudes que alienten nuevas búsquedas e investigaciones.

Para ello, podríamos contar algo así:

Unos años después del gran alzamiento, en 1656, los diaguitas de los valles se levantaron una vez más. A la cabeza de los indígenas rebeldes estaba un aventurero español, llamado Pedro Bohórquez, que se hizo pasar por Inca.

En 1665, después de casi diez años de sangrientas luchas, los españoles vencieron: tenían mejores armas y contaron con la ayuda de algunos indígenas que conocían la región y servían a veces como espías.

Para evitar que los diaguitas volvieran a rebelarse, los españoles aplicaron un método terrible y drástico: el destierro. Expulsaron a muchos pueblos de sus tierras, obligándolos a instalarse lejos, en distintas partes de la gobernación del Tucumán, o más lejos aun. A los aguerridos quilmes, por ejemplo, los mandaron a Buenos Aires.

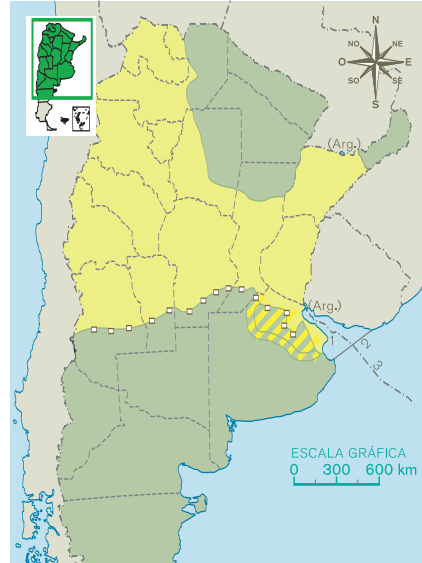
Los diaguitas de los Valles Calchaquíes habían sido derrotados. Después de más de 130 años de resistencia, hubo mayor paz en Salta y en el resto del Tucumán.

Pero no fue una paz que beneficiara a todos, ni tampoco fue una paz completa. En el Noroeste, y también en el Litoral y en Buenos Aires, muchos españoles siguieron durmiendo con las armas junto a la cama y el caballo ensillado en el patio, dispuestos a saltar al primer toque de campana, porque hubo otros indígenas a los que nunca pudieron dominar y que, de tanto en tanto, atacaban sus haciendas y ciudades.

Podremos solicitar a los chicos que cuenten cómo “se resolvió” el largo conflicto entre españoles e indígenas del Tucumán a través de un relato que tenga como protagonista a alguno de los actores que en él participaron. De ese modo, tendrán que ponerse en el lugar de los conquistadores, compenetrarse con sus expectativas e inquietudes, y/o ubicarse en el lugar de indígenas separados de sus semejantes y del medio donde habían nacido.

Será conveniente, para cerrar el tratamiento del tema, apelar una vez más a la línea de tiempo. Solicitaremos a los chicos que consignen en ella los años de la última gran rebelión, así como las medidas tomadas por los españoles. Asimismo es importante que los alumnos señalen el segmento temporal en que se desarrolló la conquista del Tucumán, es decir los 131 años que mediaron entre la llegada de los primeros españoles a la región hasta el destierro generalizado de los pueblos diaguitas. Constituirá una ocasión, entre las varias que hemos desplegado a lo largo de la propuesta, de entender la conquista y colonización española del Tucumán como resultado de procesos prolongados. Los chicos estarán posiblemente en condiciones de reflexionar sobre su conflictividad y violencia, luego de haber trabajado con las variadas fuentes aquí presentadas.

El relato también brinda posibilidades para continuar indagando sobre la relación entre españoles y otros grupos indígenas durante la época colonial. *¿Cuáles son los pueblos indígenas que los españoles nunca pudieron dominar? ¿Cuáles eran sus territorios? ¿Cómo vivían? ¿Cómo pudieron mantenerse libres?* Estas pueden ser algunas de las preguntas que orienten un trabajo grupal de investigación sobre los indígenas del Chaco, de la pampa y la Patagonia.¹³ Será interesante también considerar *cómo cambió la vida de estos pueblos, desde la*



REFERENCIAS

- LÍMITE INTERNACIONAL ACTUAL
- LÍMITE INTERPROVINCIAL ACTUAL
- ÁREA CONTROLADA POR LOS ESPAÑOLES
- ÁREA CONTROLADA POR LOS INDÍGENAS

- 1 - Límite del lecho y subsuelo.
- 2 - Límite exterior del Río de la Plata.
- 3 - Límite lateral marítimo argentino-uruguayo.

Hace 200 años, una gran parte del actual territorio argentino, la coloreada en verde, seguía en manos de distintas sociedades indígenas.

¹³ Recomendamos consultar la propuesta de enseñanza sobre los guaykurúes del Chaco en la serie *Cuadernos para el aula, Primer Ciclo EGB/Nivel Primario, Ciencias Sociales 2*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, y las obras de las colecciones *La otra historia*, Libros del Quirquincho; *Serie Gente Americana* de la Editorial A/Z y *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos* de la editorial Longseller, referidas a pampas, tehuelches e indígenas del Chaco.

*llegada de los españoles, con la adopción del caballo, y realizar un trabajo sobre las fronteras como lugar de lucha pero también de intercambios comerciales y culturales.*¹⁴

Finalmente, para completar el estudio de esta etapa y ampliar el trabajo del tercer NAP de 4º año/grado, nos parece interesante retomar la propuesta de enseñanza sobre la sociedad colonial tardía que está en la serie *Cuadernos para el aula, Primer Ciclo EGB/Nivel Primario, Ciencias Sociales 1*. Podrán realizarse las adaptaciones y aportes que se consideren necesarios para ajustarlo a los requerimientos del NAP y a las posibilidades e inquietudes de nuestros alumnos.

Búsqueda de información y construcción de una publicación para conocer la situación de los indígenas en la actualidad

Luego de la investigación sobre los pampas y otras sociedades indígenas del Chaco y la Patagonia, los chicos sabrán, entre otras cosas, que estos pueblos fueron vencidos casi al finalizar el siglo XIX por el Ejército nacional argentino.

Será importante que los chicos conozcan que, en la actualidad, existen en la Argentina muchas personas que afirman “descender o pertenecer a algún pueblo indígena”¹⁵ y que, tanto en nuestro país como en otros países latinoamericanos, forman parte de los sectores sociales más pobres y tienen serias dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, así como para lograr puestos y retribuciones económicas que les permitan mejorar su calidad de vida.

Además, las comunidades aborígenes quedaron ubicadas en tierras de escaso valor, lo que limita las posibilidades de variar las actividades productivas e incrementa sus problemas de nutrición. Como consecuencia de todos estos factores, muchos indígenas sufren situaciones de marginalidad y de extrema pobreza. Los más jóvenes tienden a migrar a las ciudades en busca de oportunidades de trabajo y de educación.

Tan importante quizás como conocer la situación de los indígenas en la actualidad es saber que su lucha continúa. Para trabajar sobre ello, podríamos proponer a los chicos la búsqueda de información en diarios, revistas e Internet sobre la actividad de distintas organizaciones indígenas que, desde hace muchos años y en la actualidad, organizan encuentros pluriétnicos, se movilizan, peticionan a

¹⁴ Se puede consultar: “La frontera, algo más que fortines y malones” en *Propuestas para el aula, Ciencias Sociales, EGB 2 N° 4*, Ministerio de Educación, 2000. Disponible en Internet: www.educ.ar/educar/docentes/cs_sociales/egb2/final.jsp

¹⁵ Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), 2004-2005, basada en el Censo Nacional de Población de 2001, se contabilizaron 383.132 indígenas que habitan el país.

las autoridades, denuncian.¹⁶ Podrán contrastarse las demandas actuales de estas organizaciones con lo establecido en el capítulo IV, artículo 75 (i 17), de la Constitución nacional reformada en 1994, donde, entre otras cosas, se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas; se garantiza el respeto de su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; se reconoce la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan.

La realización de entrevistas o el intercambio epistolar con miembros de estas organizaciones será de gran interés para que los alumnos amplíen sus conocimientos sobre el tema y para generar lazos que favorezcan el conocimiento y el acercamiento mutuo.¹⁷

Cerrando el itinerario, con la información que los chicos recojan, se les puede proponer el diseño de la portada de un diario. En la misma podrán incluir un editorial, breves notas, propagandas, ilustraciones, para dar cuenta de la situación de los indígenas en la actualidad y expresar sus principales reclamos. La portada puede constituir una excelente vía para que los chicos expresen sus opiniones y para que, fotocopiándola, hagan conocer el tema y lo difundan, tanto en la escuela como en el barrio y en sus hogares.

A modo de cierre

En este recorrido didáctico analizamos una cuestión que, por lo general, no es abordada en la escuela. Mediante su tratamiento, buscamos enriquecer las representaciones sobre la conquista y la colonización española de América, a la vez que profundizar, desde otros ángulos y perspectivas, contenidos desarrollados en las propuestas de enseñanza de la serie *Cuadernos para el aula, Primer Ciclo EGB/Nivel Primario, Ciencias Sociales*.

¹⁶ Las organizaciones de recuperación de los derechos del indígena comenzaron como simples asociaciones voluntarias de migrantes, con el fin de apoyar y dar seguridad a los recién llegados a la ciudad y recrear un ámbito solidario de vida. Con la reapertura del Parlamento nacional y de las legislaturas provinciales, luego de 1983, estas organizaciones supieron participar como asesoras o creadoras de instrumentos legislativos que paulatinamente se fueron aprobando y reglamentando. En 1985 se promulgó la Ley 23.302 de Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes. Desde allí en adelante, estas asociaciones crecieron como organizaciones políticas independientes y autogestionarias, afirmando los derechos de los indígenas y enfrentando la discriminación.

¹⁷ Para informarse sobre estas organizaciones se puede consultar la página de Internet: <http://argentina.indymedia.org/features/pueblos> y/o escribir al correo electrónico: inai@inai.gov.ar

El despliegue de un caso problemático nos permitió articular contenidos en una estructura, otorgándoles sentido y desalentando las enumeraciones, las presentaciones estáticas y el aprendizaje memorístico. En el mismo sentido, a través de las actividades y recursos que propusimos (narraciones, dibujos, diálogos, publicaciones), buscamos estimular la imaginación, la curiosidad, el interés y la creatividad de los alumnos. El aliento a la búsqueda y sistematización de información y el establecimiento de una relación rica y fluida con una diversidad de fuentes, persiguió que los chicos emularan –salvando las distancias– las tareas y procedimientos que ponen en juego los investigadores en la construcción del conocimiento social.

La lectura, la escritura y la oralidad estuvieron al servicio de la construcción de nociones fundamentales para las Ciencias Sociales, como cambio, continuidad, actores sociales, conflicto y multicausalidad.

En síntesis, la propuesta fue pensada como una invitación a trabajar un tema escolar no clásico, desde perspectivas que, siendo accesibles para los niños de 4° año/grado de la EGB/Nivel Primario, permitieran acercarse creativamente al conocimiento del conflictivo proceso de conquista y colonización de las sociedades indígenas americanas.

nap El reconocimiento de la forma de organización política de la Argentina y de los distintos niveles político administrativos (nacional, provincial y municipal).

El conocimiento de distintas instituciones sociales y políticas (locales, provinciales y nacionales), sus ámbitos de actuación y las relaciones que se establecen entre ellas, con la sociedad y los distintos niveles de gobierno.

La comprensión de los diferentes derechos y obligaciones del ciudadano y de las normas básicas de convivencia social.

El conocimiento de las costumbres, sistemas de creencias, valores, tradiciones de la propia comunidad y de otras, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.

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 la forma de organización política de la Argentina, de sus instituciones y de las relaciones entre estas instituciones y los distintos aspectos de la vida de la comunidad se ponen en juego múltiples saberes. En relación con ellos, se trata de que los niños integren conocimientos vinculados con:

- Una primera aproximación a la conformación del Estado en sus distintos niveles político administrativos, sus atribuciones y sus responsabilidades.
- Los distintos niveles estatales como ámbitos de referencia espacial (la Nación argentina, las provincias argentinas, los municipios), tanto en la función de ubicación y localización de hechos y procesos presentes y pasados, como del desarrollo de la propia vida cotidiana. La representación cartográfica de estos distintos niveles estatales.
- El papel de los actores estatales en la construcción del territorio.
- El estudio de instituciones sociales y políticas en relación con distintos problemas de la sociedad.

Como en toda propuesta de trabajo, en esta se ha realizado una selección de contenidos, un recorte específico entre otros posibles. El abordaje que se propone presta especial atención a las relaciones entre los organismos de gobierno, las instituciones sociales y políticas y su manifestación en la organización del territorio. Se eligió este recorte debido a que propicia la articulación con los temas abordados en el Eje “Las sociedades y los espacios geográficos”.

Los contenidos desarrollados requieren aproximaciones sucesivas, ya que conceptos complejos tales como Estado o territorio no se adquieren de una sola vez, sino mediante el enriquecimiento progresivo de sus componentes. Es por eso que algunas de las cuestiones a las que hemos hecho referencia reciben en 4° año/grado un tratamiento destinado a la información y reconocimiento por parte de los chicos, en tanto que otras son abordadas con mayor profundidad.

Propuestas para la enseñanza

El conjunto de los contenidos seleccionados incluye algunos que forman parte del temario habitual de las Ciencias Sociales en la escuela, junto con otros que, bajo la apariencia de contenidos conocidos, han resultado poco transitados. Entre los primeros se encuentra la división política del territorio y su representación cartográfica. Entre los segundos podemos mencionar la incorporación plena de la dimensión política y la articulación de escalas estatales en torno de problemas específicos de la sociedad.¹

Aunque es un contenido habitual, la división política del territorio suele presentar dificultades para los alumnos. Cuestiones básicas como el reconocimiento de las provincias argentinas a veces son “olvidadas” incluso por los del Tercer Ciclo. En muchos casos, así, carecen de las coordenadas espaciales básicas para localizar distintos eventos presentes y pasados.

Asociada a la organización del territorio, otra noción que suele presentar dificultades a los alumnos y alumnas del Segundo Ciclo es la de pertenencia de una misma unidad territorial –localidad o región, por ejemplo– a otras unidades de escalas distintas a la vez –una provincia, una región, un país o un continente–. Así, por ejemplo, los chicos preguntan *Rosario: ¿está en la Argentina o está en Santa Fe?* Se trata, entonces, de que los alumnos puedan reconocer las relaciones de pertenencia e inclusión entre, por ejemplo, conceptos como país, provincia y municipio. El reconocimiento de que la localidad, la provincia y el país son niveles de referencia concurrentes implica un cierto nivel de abstracción y por lo tanto su aprehensión requiere un trabajo particular.

¿Cuáles son las experiencias que tienen los chicos en relación con estas pertenencias múltiples? Si bien la pertenencia a la comunidad local se manifiesta generalmente a través de las actividades cotidianas, esto no significa que a partir de allí se cobre conciencia de ese nivel de gobierno local. Es, por lo tanto, un tema que debe ser trabajado en el aula. Por otra parte, la existencia de otros lugares, sean provincias o países, tiene múltiples fuentes de reconocimiento: los ecos de acontecimientos transmitidos por los medios de comunicación, los intercambios con familiares y amigos que residen en otros lugares, los relatos escritos y audiovisuales y, para algunos alumnos, sus propios desplazamientos desde y hacia otras provincias, ciudades o países.

¹ A propósito, se sugiere revisar “Propuestas para la enseñanza. El trabajo con un caso: el oro de Esquel”, Eje 3, serie *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 3*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005.

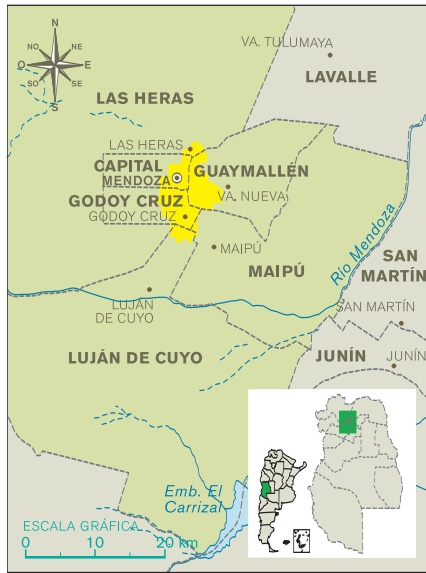
El régimen municipal en la Argentina plantea un problema de particular complejidad. Es, por lo general, un tema poco conocido y expresa una variedad de situaciones que serán presentadas en el apartado siguiente. Para su abordaje resulta imprescindible situar la explicación en la escala local, ya que existe una gran cantidad de casos de relaciones diferenciales entre municipio/departamento en las provincias argentinas, junto con la coexistencia de otras formas de gobierno local.

En el mismo orden de cuestiones, en los chicos de Segundo Ciclo que viven en las grandes ciudades de la Argentina se reproduce la dificultad de identificar la pertenencia a una jurisdicción local que forma parte de una aglomeración mayor. Tal es el caso, por ejemplo, de los distintos componentes que forman las aglomeraciones que llevan el adjetivo “Gran” delante del nombre de la ciudad. Para nombrar sólo un ejemplo, los niños que viven en las localidades de Mendoza, Guaymallén, Las Heras, Godoy Cruz, Maipú y Luján de Cuyo también viven en una aglomeración mayor llamada “Gran Mendoza”. El problema de la articulación entre los niveles jurisdiccionales y la organización funcional de los espacios urbanos es complejo y en este ciclo de la escolaridad apenas puede ser tratado a la manera de una primera aproximación.

En el trabajo con estos temas, la representación cartográfica puede ser de gran ayuda, como una forma de visualizar la organización político territorial del país. En este sentido, es necesario evitar el trabajo con la “cartografía vacía”, es decir, la utilización de nombres repetidos memorísticamente. En cambio, puede ser un objetivo explícito desarrollar, a lo largo de acercamientos sucesivos, la incorporación de la organización política como una identificación de territorios, al mismo tiempo distintos y relacionados, con normativas comunes, pero también particulares.

Como para comprender cualquier representación del territorio, para entender la división política los chicos deberán aprender a poner en juego operaciones intelectuales de diferenciación y articulación. Las diferentes unidades políticas se corresponden con diferentes sociedades locales, poseen sus particularidades culturales, tienen niveles de desarrollo diversos y mantienen distintas relaciones con el resto del país y del mundo. Es por eso que la división política implica al mismo tiempo el reconocimiento de unidad y diversidad en un sentido menos “evidente” que el de los rasgos físicos del territorio.

Este conjunto de contenidos complejos no puede presentarse de un modo acabado en el Segundo Ciclo de la EGB/Primaria. Pero sí pueden proponerse pasos de complejidad creciente que permitan un acercamiento paulatino y enriquecedor a conceptos tales como Estado, territorio y poder. Las actividades propuestas están organizadas de modo tal de ir construyendo ese camino de complejización gradual.



REFERENCIAS

- LÍMITE DE DEPARTAMENTO
- ⊙ CAPITAL DE PROVINCIA
- CABECERA DE DEPARTAMENTO
- DEPARTAMENTOS QUE INTEGRAN EL GRAN MENDOZA
- GRAN MENDOZA

Los municipios del Gran Mendoza.



Municipalidad de Maipú



Secretaría de Turismo de la Nación



Silvana Margutti / Municipalidad de Godoy Cruz



Municipalidad de Luján de Cuyo



Municipalidad de Guaymallén

a) Se propone realizar una primera aproximación a los diferentes niveles estatales a partir del trabajo con la representación cartográfica. Las actividades sugeridas contribuyen a:

- Reconocer las localizaciones de eventos y situaciones que son tematizadas a lo largo del año en Ciencias Sociales.
- Asociar esas representaciones cartográficas con ámbitos de ejercicio del poder y con las normativas respectivas.
- Formar un vocabulario básico de la organización política del país, en torno de conceptos como Estado, gobierno, municipio, soberanía, ciudad capital, entre otros.

El recorrido propuesto pretende evitar, por un lado, los análisis cartográficos vacíos de contenido y, por otro, las explicaciones deslocalizadas. Así, la práctica de situar en el mapa los ámbitos nacional, provincial o municipal implica la inmediata conexión con la dimensión política del territorio.

b) Se propicia producir un primer acercamiento al funcionamiento del Estado, dirigido a identificar las atribuciones y responsabilidades de sus distintos niveles. Este reconocimiento está enmarcado en situaciones problema en las que se despliegan esas atribuciones y responsabilidades. Los problemas seleccionados abarcan una gama que va desde aquellos claramente vinculados con el ámbito nacional hasta los propios del ámbito municipal. Una pregunta básica subyace a todas las actividades: ¿qué actor estatal se ocupa del problema?

c) Las instituciones políticas y sociales de distintos niveles estatales se abordan a través de estudios de caso. A modo de ejemplo, se señala que el análisis de una institución como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) permite relacionar diferentes dimensiones del territorio y de la sociedad en torno de un problema específico, subrayando la articulación de escalas, ya que se trata de un organismo nacional con una fuerte presencia local.

El análisis cartográfico para abordar los niveles de gobierno

La representación de los niveles estatales se materializa en el mapa político de la Argentina. El mapa político reproduce distintos tipos de unidades políticas, según la escala geográfica. En la presentación habitual en el Segundo Ciclo se incluye el mapa político del país con la división en provincias, las respectivas capitales, los límites internacionales y los límites interprovinciales.

Hasta esas instancias no se presentan dificultades importantes, debido a que las provincias cubren exhaustivamente todo el territorio nacional. El nivel de división administrativa siguiente es el de departamento, que también ocupa completamente todo el territorio nacional, pero no tiene autoridades políticas: “puede decirse que el departamento (o partido, en la provincia de Buenos Aires) es una

división jurídico administrativa. El conjunto de departamentos cubre en forma exhaustiva el territorio provincial y los departamentos son excluyentes entre sí" (*Municipium* N° 3, 1999:1).

En tanto niveles estatales, el siguiente es el del municipio, cuya definición representa un problema complejo. "El concepto de municipio es un concepto jurídico. Los límites del área municipal son definidos por cada gobierno provincial a través de una ley, en virtud de que así lo establecen las constituciones provinciales o las leyes orgánicas municipales promulgadas por las autoridades provinciales, que definen las características generales de los regímenes municipales" (*Municipium* N° 3, 1999:2). El municipio es entendido como el "conjunto de población que, contando con un gobierno propio, dentro de un territorio determinado, es reconocido como tal por el ordenamiento jurídico vigente. Este concepto considera cuatro elementos esenciales: población, territorio, gobierno y orden jurídico" (*Municipium* N° 3, 1999:2).

No son hechos muy conocidos que los requisitos para la formación de un municipio varían de provincia en provincia y que existen diversas formas de gobierno local que no siempre se llaman "municipio". La variedad de situaciones posibles hizo que un investigador de estos temas titulara un artículo "Cuando el caos caracteriza la división oficial del territorio del Estado. A propósito de los municipios argentinos" (Vapñarsky, 2004).

El caos a que este autor hace referencia se origina en varios factores. En primer lugar, existen diversas denominaciones para los gobiernos locales: municipios de primera, segunda y tercera categorías, comunas, comisiones de fomento, comisiones municipales, delegaciones municipales, comunas rurales, entre otras (véase INDEC, www.indec.gov.ar). Así, mientras que en provincias como Buenos Aires, Catamarca, La Rioja, Mendoza y San Juan sólo existen municipios de primera categoría, en otras provincias, como Chaco, hay municipios de las tres categorías señaladas y también comunas. Todas estas son diversas formas de ejercicio del gobierno local y, por lo tanto, el lugar de residencia de los alumnos puede encuadrarse en estas diversas formas. Cada docente deberá ajustar, en consecuencia, la denominación del gobierno local según corresponda.

En segundo lugar, los requisitos para la creación de municipios también son dispares. Algunas provincias los establecen en relación con una cantidad mínima de habitantes (como Santa Fe), otras en relación con una combinación de población y superficie (como Neuquén) y otras combinan criterios de población con cantidad de electores (como Chaco), o algunas características económicas (propietarios privados, por ejemplo). El INDEC, en su página www.indec.gov.ar, en la sección Niveles de gobierno, brinda información sobre estos rasgos del régimen municipal en las distintas provincias.

El cuadro siguiente refleja esa diversidad.

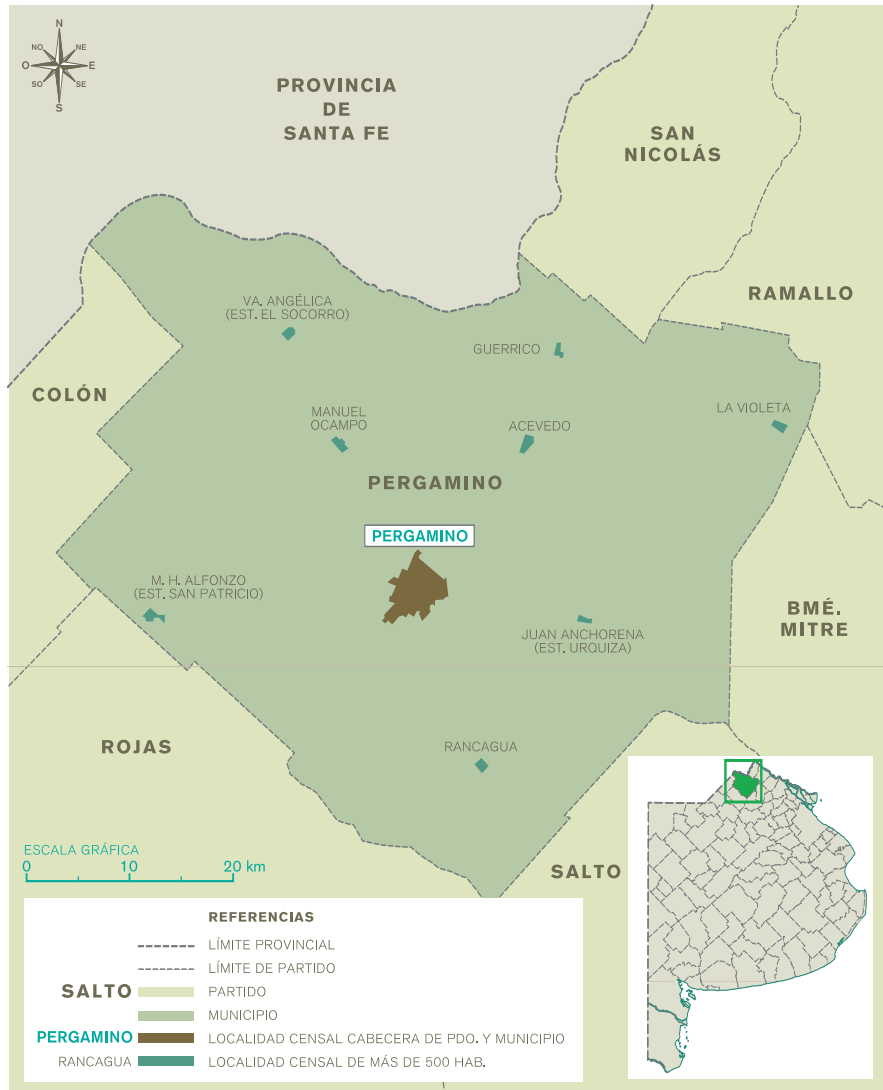
Requisitos para la creación de municipios, por provincia, año 2004

Tipo de requisito y provincia	Requisito
De población	Cantidad mínima de habitantes
Catamarca	500
Corrientes	500
Formosa	1.000
Santa Cruz	1.000
Salta	1.500
San Luis	1.500
Córdoba	2.000
Río Negro	2.000
Tierra del Fuego	2.000
Jujuy	3.000
Misiones	3.000
Santa Fe	10.000
De población y superficie	
Neuquén	500 habitantes en una superficie de 8.000 ha
Entre Ríos	1.500 habitantes en una superficie de 75 km ²
Santiago del Estero	2.000 habitantes en un radio de 5 km a partir del núcleo central urbano de población
Otros requisitos	
Chaco	800 habitantes y 100 electores
Chubut	500 electores
La Pampa	500 habitantes o una población menor que cuente con posibilidades económico financieras para subsistir y una ley de declaración de municipio
Tucumán	5.000 habitantes en 250 ha y más de 300 propietarios privados.

Nota: en las provincias de Buenos Aires, La Rioja, Mendoza y San Juan, los municipios equivalen a departamentos o partidos.

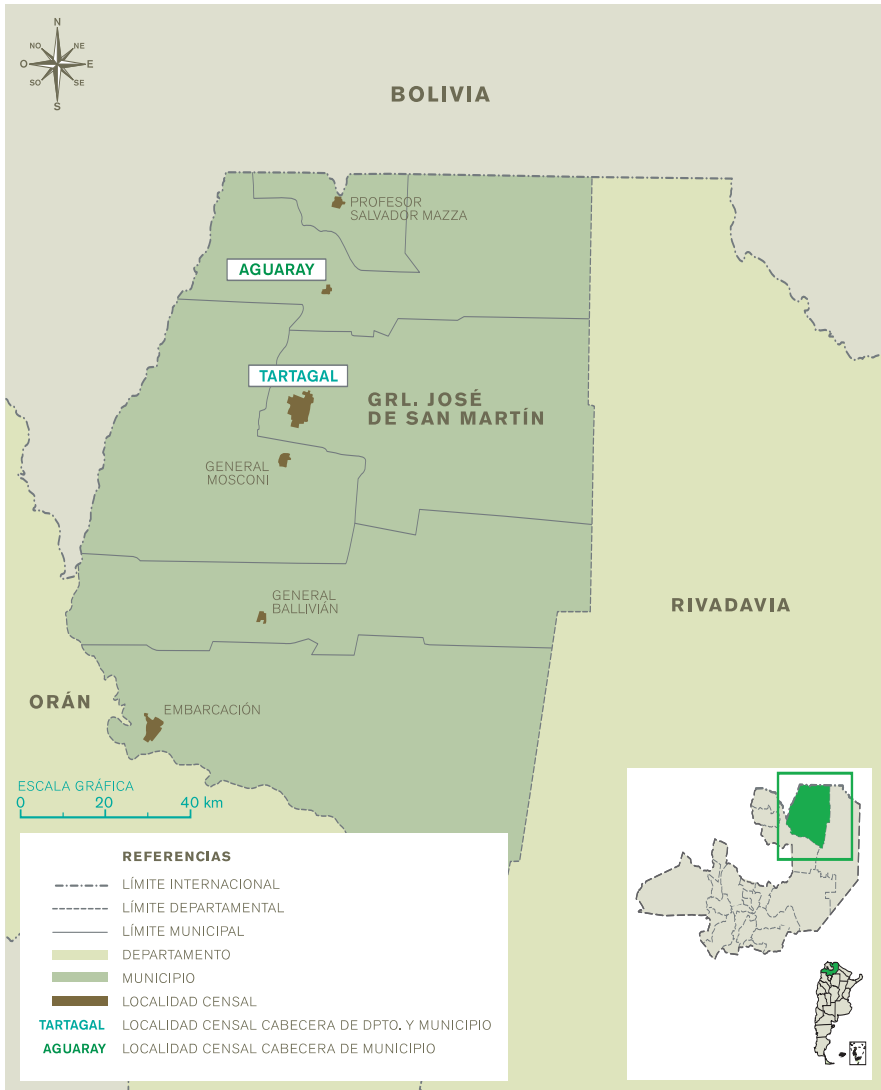
Fuente: INDEC. www.indec.gov.ar, sección Niveles de gobierno-municipios.

En tercer lugar, la cobertura territorial de los municipios no es exhaustiva en todas las provincias. Existen al respecto tres situaciones diferentes (*Municipium* N° 3, 1999): **Caso 1:** un solo municipio abarca en forma exhaustiva la superficie de un departamento o partido. Es el caso de Mendoza, San Juan, La Rioja y Buenos Aires, donde el área municipal coincide con el área del departamento o partido.



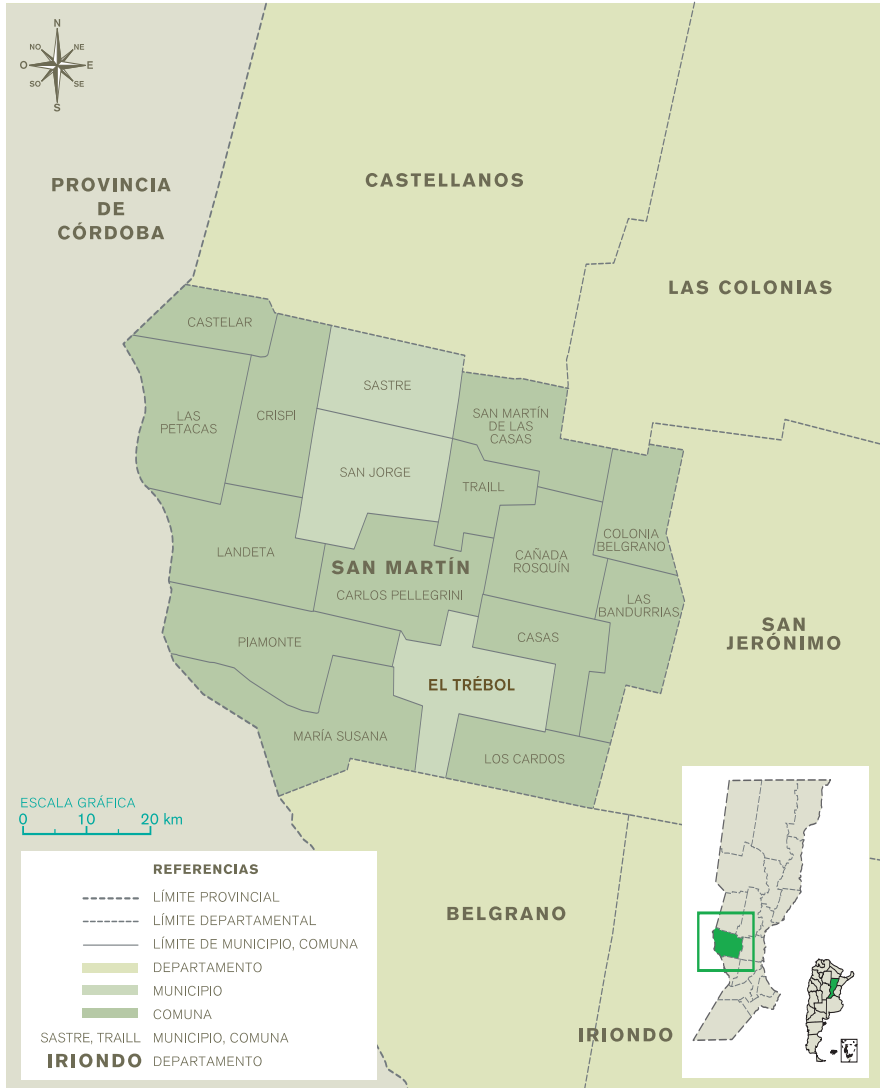
Provincia de Buenos Aires.

Caso 2: dos o más municipios abarcan en forma exhaustiva la superficie de un departamento.



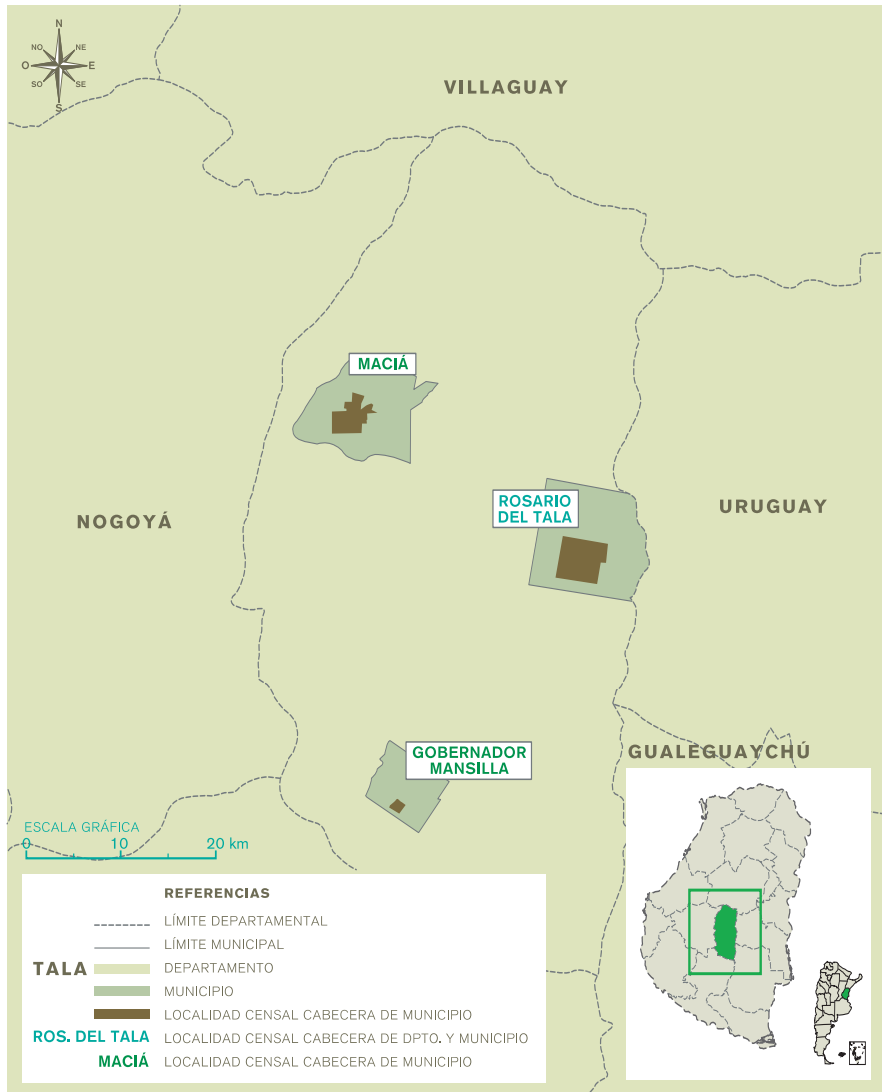
Provincia de Salta.

Caso 3a: dos o más municipios abarcan en forma no exhaustiva la superficie de un departamento; el resto del territorio departamental está cubierto por lo que se denomina comunas (otra forma de gobierno local).



Provincia de Santa Fe.

Caso 3b: dos o más municipios abarcan en forma no exhaustiva la superficie de un departamento; el resto del territorio departamental pertenece al gobierno provincial y, a diferencia de las comunas, no posee ningún gobierno local legalmente definido.



Provincia de Entre Ríos.

Por detrás de esta representación se encuentra la pertenencia a múltiples unidades políticas, cada una con sus instancias de gobierno y con sus incumbencias, atribuciones y responsabilidades. Puede ser importante considerar esta perspectiva para que los aprendizajes referidos a la organización política signifiquen el reconocimiento de que los espacios políticos se construyen a través de proyectos, de acuerdos, de conflicto, etcétera.

En las clases de Ciencias Sociales de 4º año/grado del Segundo Ciclo de EGB/Primaria suele ser importante la presencia de ejercicios en relación con el mapa político de la Argentina. Su objetivo es, por un lado, el desarrollo de las habilidades procedimentales y, por el otro, el reconocimiento de los nombres y la localización de las provincias y sus capitales.

En cuanto a las habilidades procedimentales, debe recordarse que durante estos años se inicia la práctica de la lectura de mapas, es decir, la orientación mediante consignas y preguntas para que los alumnos reconozcan la simbología utilizada en las referencias e indaguen en el contenido temático del mapa. En este sentido, el mapa político no se presta fácilmente para la utilización de signos convencionales de tipo figurativo, sino que requiere de signos abstractos; supone, por esta razón, “un doble esfuerzo de abstracción: el del propio significado del signo y el de la localización de dicho signo sobre el plano” (Vilarrasa-Colombo, 1988: 99). Por ejemplo, en la idea de límite y en su representación gráfica está implícita la existencia efectiva de una línea demarcatoria, que sin embargo en la mayoría de los casos no puede observarse directamente en la realidad.

En relación con el reconocimiento de los nombres y la localización de las provincias y sus capitales, las propuestas llevadas a la práctica más usualmente obligan a leer el mapa político trazando distintos recorridos. Algunos ejemplos del tipo de actividades son los siguientes:

Para reconocer las referencias del mapa

- *Resuelvan las siguientes preguntas:*

El signo cartográfico -----, ¿qué límites representa?

¿Cuál es el signo que representa la capital del país?

¿Cuál es el signo que representa los límites internacionales?

- *Confeccionen una ficha con la información que brinda el mapa político de la Argentina. Observen las referencias y busquen en el mapa un ejemplo de cada uno de los símbolos que allí aparecen.*
- *En la Argentina hay tres niveles de gobierno: el nacional, el provincial y el municipal. ¿Cuáles se encuentran representados en el mapa político que ustedes tienen?*

Para identificar las provincias y los departamentos

- *Ubicá en el mapa la provincia en que vivís y señalá su ciudad capital. Si vivís en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ¿podés realizar esta consigna? ¿Por qué?*
- *Buscá en el mapa con qué provincias limita Córdoba.*
- *Señalá en el mapa todas las provincias que tienen límite con Paraguay.*
- *¿Qué provincia está ubicada más al este?, ¿y más al sur?*
- *¿Qué provincia limita con Mendoza, San Luis, Neuquén, Río Negro, Buenos Aires y Córdoba?*

- *Observá el mapa de Santiago del Estero y subrayá luego la respuesta correcta:*
 - a) *Una de estas provincias no limita con Santiago del Estero:
Catamarca - Santa Fe - La Rioja.*
 - b) *Uno de estos departamentos no pertenece a Santiago del Estero:
Río Hondo - 9 de Julio - La Banda.*

- *Escribí en tu carpeta:*
 - a) *El nombre la ciudad cabecera de los departamentos General Taboada y Choya.*
 - b) *El nombre de las provincias que limitan con Santiago del Estero.*
 - c) *Dos departamentos de gran superficie y dos más pequeños.*
 - d) *Un departamento que limite con Tucumán y uno que limite con Chaco.*

Para profundizar en el trabajo de reconocimiento de las provincias argentinas

- Se puede enfatizar la dimensión política del mapa a partir de la consideración de eventos y acontecimientos en los que esta aparece involucrada. Es posible orientar la siguiente búsqueda en los propios manuales y libros de textos de los alumnos: *¿Cuáles de las actuales capitales de provincia fueron fundadas por los conquistadores españoles? ¿En qué contexto histórico? ¿Con qué propósitos?* Aquí se habilitaría una primera entrada a la dimensión histórica de la organización del territorio.

- Otra posibilidad es realizar una indagación sobre los orígenes de la capital de la provincia en la que residen los alumnos. *¿Cuándo fue fundada? ¿Por quién? ¿Siempre fue la capital de la provincia o antes la ciudad capital era otra? ¿El campo de los alrededores ya estaba ocupado cuando se fundó la ciudad o empezó a poblarse a partir de la fundación de la ciudad? ¿Cuáles son los edificios más antiguos? ¿Dónde están ubicados?*

- La localización de las capitales de las provincias argentinas en el mapa político y en el mapa físico es otra alternativa. *Elijan tres de esas capitales y redacten un texto describiendo el marco físico en el que están situadas.* Algunas preguntas que los pueden ayudar a redactar el texto son las siguientes: *¿Qué tipo de relieve predomina? Las que están situadas en zonas montañosas, ¿están localizadas en valles o en las partes altas de las montañas? ¿Cuáles están a orillas de un río?* A través de estas preguntas se relacionan las condiciones físicas con la localización de las ciudades capitales, facilitando la tarea de superponer ambos mapas (el físico y el político) y de vincular las distintas dimensiones del territorio.
- En algunas provincias, la ciudad capital no es la ciudad con mayor cantidad de población. *¿Cuáles son las ciudades con mayor población de las provincias de Santa Fe, Río Negro, Chubut y Tierra del Fuego? Ubiquen esas ciudades en un mapa.* Por medio de estas tareas puede verse la organización de la red urbana provincial, las funciones económicas y políticas de las ciudades y la localización de los distintos actores de la vida económico política provincial.
- Muchas veces, las autoridades de distintas provincias se reúnen a conversar sobre los problemas que tienen. También lo hacen con las autoridades nacionales. *¿Para qué puede ser útil la reunión de autoridades de distintas provincias? Piensen en algunos de los problemas sociales y económicos de la provincia en la que viven. ¿Son parecidos a los de las provincias vecinas o son diferentes? ¿Son parecidos a los de otras provincias del país más alejadas? ¿En cuáles de esos problemas interviene el gobierno provincial y cuáles dependen del gobierno nacional?*

Este tipo de preguntas y actividades se puede articular con las propuestas que presentamos en el apartado siguiente, que abordan los niveles estatales a través de la participación de los actores correspondientes en distintas situaciones problemáticas.

Es importante destacar que en la escala de todo el país no se representa el nivel de gobierno municipal. Algunos mapas pueden representar la división departamental simultánea de todo el país, pero vale aquí nuevamente la aclaración de que no para todas las provincias del país se trata de un nivel propio de gobierno. Para cada provincia, entonces, será necesario obtener un mapa con la distribución de los municipios. El trabajo con este tipo de mapas puede ser interesante para indagar sobre los alcances del municipio y la resolución de los problemas de la población.

En este sentido, puede jugarse con las combinaciones posibles:

- Que un municipio incluya solo áreas urbanas.
- Que un municipio incluya más de una localidad.
- Que un municipio incluya, además, campo abierto.
- Que el campo abierto esté directamente bajo la jurisdicción provincial al no estar encuadrado dentro de los límites de ningún municipio.
- Que haya distintas categorías de municipios (primera, segunda y tercera, como sucede en varias provincias), indagando sobre qué diferencias tienen las localidades para ser admitidas en cada una de estas categorías.

El gobierno de las localidades más pequeñas también plantea algunas cuestiones particulares, por ejemplo en cuanto a la forma de elección de las autoridades. Así, puede tratarse de autoridades electas localmente o de autoridades designadas por un orden estatal superior. Para estimular el planteo de hipótesis puede proponerse la discusión acerca de las ventajas o desventajas que puede traer aparejada la dependencia de autoridades políticas situadas en otra localidad.

Un problema diferente y que merece ser abordado en sus múltiples aspectos se plantea en las grandes ciudades de la Argentina. Las diferencias entre la extensión de la unidad funcional “Gran ciudad” y los límites municipales tienen consecuencias que afectan varias dimensiones: la organización del transporte, el sistema de recolección y depósito de los residuos, la unificación de la normativa ambiental, la provisión de servicios públicos (como los de salud y educación) utilizados por todos los habitantes de la aglomeración e incluso de otras, etc. Los habitantes del Gran Córdoba, el Gran Rosario, el Gran Buenos Aires y tantas otras aglomeraciones argentinas residen en un ámbito urbano cuyo gobierno está fragmentado en un conjunto de municipios que no pueden cada uno por sí solo brindar una respuesta metropolitana (es decir, en la escala de la “Gran ciudad”) a los problemas que se presentan en la aglomeración.

El análisis cartográfico de un área metropolitana da cuenta de esa continuidad y esa fragmentación simultáneas. Las imágenes satelitales que muestran la unidad de la mancha urbana las ponen en evidencia. El trabajo con la descripción y observación del material cartográfico y fotográfico, junto con las salidas de campo, pueden ser muy importantes para abordar este tipo de pertenencia urbana múltiple en la que se desarrolla la vida cotidiana de un alto porcentaje de los alumnos del sistema educativo argentino.

En todas las propuestas que hemos esbozado subyace la intención de asociar el mapa político con una imagen más compleja del territorio. La cartografía es entendida no como un objetivo en sí mismo sino como un medio, es decir, una herramienta para representar situaciones, para generar preguntas y para formular problemas.



Science and Analysis Laboratory, NASA - Johnson Space Center

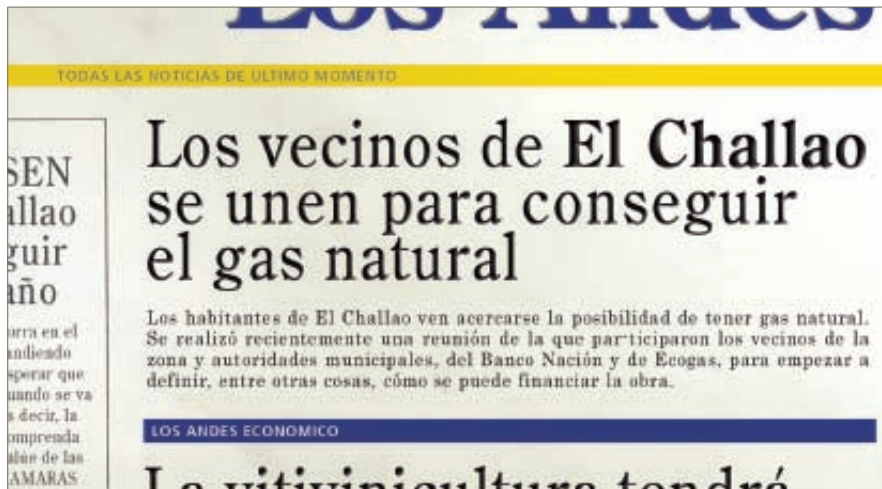
En la imagen se advierte la continuidad urbana pese a corresponder a dos jurisdicciones diferentes: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.

Los actores políticos en la construcción del territorio a través del análisis de información periodística

La propuesta precedente enfatizó la noción de territorio entendido como una construcción social. Desde esta perspectiva, el territorio registra, por acumulación histórica, las sucesivas decisiones sociales. En cada momento, el territorio condiciona el accionar de la sociedad y al mismo tiempo es transformado por él, en una continua interacción. En este sentido, dicha concepción permite abordar la participación de los diferentes actores políticos con gran riqueza.

En los medios de comunicación suelen aparecer informaciones referidas a diferentes problemas que involucran a diversos actores estatales. Es por eso que las noticias transmitidas por los medios constituyen un buen punto de partida para tratar esta cuestión. A continuación se presentan algunos ejemplos para el trabajo con noticias extraídas de las ediciones electrónicas de distintos diarios del país.

Noticia 1



Fuente: *Los Andes*, Mendoza, 18 de abril de 2005.

Esta noticia se concentra en un problema energético del ámbito local: allí, diversos actores se reúnen para discutir los mecanismos de financiación que permitan dotar a una localidad del servicio de gas.

A partir del trabajo de esta noticia con los alumnos es posible poner en práctica una serie de actividades destinadas a reflexionar sobre la infraestructura y sobre la provisión de servicios públicos. Algunas de estas actividades pueden ser:

- Reconstruir la historia del barrio.
- Relacionar el ámbito local con otros lugares del país a través de la circulación de energía.
- Entrevistar a los vecinos más antiguos para saber cómo fueron esos procesos.
- Recoger información sobre la situación actual del barrio.

Para ello, puede partirse de preguntas relacionadas con la situación local de los servicios por redes:

- *¿Cuál es la importancia de estos servicios para la vida cotidiana?*
- *¿Con qué servicios cuenta la localidad?*
- *¿De dónde provienen el gas, la electricidad y el agua que se utilizan?*
- *¿Desde cuándo se cuenta con estos servicios?*
- *¿Quién se encargó de la construcción?*
- *¿Cómo se financiaron?*
- *¿Qué sucede en los barrios en los que los vecinos no pueden pagar por los servicios?*

Noticia 2

rte
 ecer
 ios”
 IP
 n dos
 hses los
 antafesi
 por esta
 una fija
 ara obras
 de energía
 ara mejor.
 omo
 ber

Ahora habrá que pagar un plus en la boleta de la EPE para financiar obras

■ En uno o dos meses los santafesinos abonarán una suma fija para financiar obras de energía, más precisamente para mejorar y expandir el servicio de la Empresa Provincial de la Energía (EPE). Esto significa, según la firma, tendidos de nuevas redes, líneas, instalación de transformadores y centros de distribución.



Platón de Obesit, el gobernador y su primo, el interventor de la EPE, buscan soluciones. Imágenes Sergio Tiniguis.

Fuente: *La Capital*, Rosario, 13 de enero de 2006.

Noticia 3

ado
 dor
 par
 rian
 nser que
 o se ten-
 ejos esta
 tor las
 pras socia-
 tronales
 diceles
 usan a los
 mios de
 e se dirá
 rtes de
 oxime
 estioner
 niéndolo

Un gran paso para la integración eléctrica

Se firmó ayer en la Casa Rosada el contrato para la continuidad de la línea de extra alta tensión en 500 KV entre Puerto Madryn y Pico Truncado. La obra, que comprende una inversión superior a los 380 millones de pesos, permitirá integrar definitivamente la Patagonia sur al Sistema Eléctrico Nacional.



El gobernador del Chubut, Mario Das Neves, y el presidente de la Nación, Néstor Kirchner, firman el primer convenio del año en la Casa Rosada.

Fuente: *El Chubut*, Trelew, 13 de enero de 2006.

En estas noticias también se hace referencia a la infraestructura del territorio, pero en distintas escalas. En tanto que la noticia 2 menciona cómo se financia la extensión de las redes de energía en la provincia de Santa Fe, la 3 se refiere a la integración de una región en el sistema nacional. En ambas situaciones actúan autoridades diferentes.

Se sugiere organizar una conversación entre los alumnos alrededor de los siguientes interrogantes:

- ¿A qué servicio público se refieren las noticias 2 y 3?
- ¿Por qué es importante la participación de los actores políticos (gobiernos nacional, provincial y municipal) en este tipo de actividades económicas?

Noticia 4

DOMINGO 19 DE NOVIEMBRE DE 2000 | Precio \$ 1,50 | • OPCIONAL REVISTA VEINTITRES | \$ 2,50 |

La naturaleza, bajo protección



➕ Salta tendrá un sistema provincial de áreas protegidas que le permitirá conservar su biodiversidad en territorios públicos y privados. Una ley establece que los espacios naturales o seminaturales que estén bajo este régimen serán manejados por el Estado, las ONG y las comunidades. Apenas aprobada la norma, fue creada la primera área protegida provincial denominada Laguna Pintascayo, en un sector de la selva subtropical tucumano-oranense, dentro del departamento Orán.

Fuente: *El Tribuno*, Salta, 19 de noviembre de 2000.

Noticia 5

ULTIMO MOMENTO Precio en Mendoza La

Logran consenso para ampliar la Payunia y no expropiar tierras



El proyecto de ley para ampliar y delimitar la reserva natural total El Payén (Malargüe) cuenta con un importante avance desde ayer. Luego de una reunión de la Comisión de Medio Ambiente del Senado provincial, empresarios, legisladores y organizaciones ambientalistas «entre otros», llegaron a un acuerdo para unir las tierras fiscales a las de privados que allí existen. Así, la zona sería el reservorio de flora y fauna local más extenso de la provincia después de la Laguna del Diamante.



RA
oza
ales

Fuente: *Los Andes*, Mendoza, 13 de enero de 2006.

En los casos de las noticias 4 y 5 se trata de nuevas normas que se aplican sobre porciones del territorio para preservar las condiciones de la naturaleza. En ellas se destaca la capacidad del Estado en sus distintos niveles para regular las condiciones y restricciones de uso sobre el territorio. En las noticias, sin embargo, el Estado no es el único actor y aparece en acuerdos con distintos sectores de la sociedad civil.

La articulación naturaleza-sociedad vista desde la normativa es una temática que puede abordarse en sus primeras aproximaciones en esta etapa de la EGB/Primaria.

Algunas preguntas que pueden colaborar en este sentido serían:

- *¿Qué actividades pueden desarrollarse y cuáles no en las áreas protegidas?*
- *¿Qué características de la flora y de la fauna se protegen? ¿Por qué?*
- *¿Qué sucedería si no estuvieran protegidas?*
- *¿Dónde hay áreas protegidas en el país y en la provincia?*

También pueden realizarse pequeñas investigaciones sobre estas áreas protegidas, que incluyan la recopilación de datos y fotografías, la caracterización físico ecológica de esas áreas y la lectura de las normas que imponen la protección. Las visitas a áreas protegidas pueden ser un buen complemento, en caso de disponer de facilidades para realizarlas. Es importante planificar el estudio de estas áreas incluyendo el objetivo específico de analizar los efectos de las distintas normativas sobre el territorio.

Noticia 6

21717 Diario de Misiones, 16 de enero de 2006

Preocupa al sector forestal misionero la situación de los caminos rurales



Hay un drama que no es menor en la actividad forestoindustrial de la provincia: la existencia de caminos en muy mal estado, que dificulta la salida de los camiones con los rollizos que deben trasladarse a los aserraderos. Lo padecen los empresarios del rubro y lo sostienen observadores de la zona, como un investigador de la Universidad Nacional de Misiones.

... cosas
do estaba
empleo,
mque es
empleado
no espe-
merante
sde luego,
RONTERA
n embargo,
benos que
antamente
domingo
ber que el
crato de

Fuente: *Diario de Misiones*, 16 de enero de 2006.

Noticia 7

Diario La Gaceta de la provincia de Tucumán, 13 de enero de 2006

Comenzó en Tucumán la vacunación contra la aftosa

●● El Senasa informó que comenzó en Tucumán la primera campaña de vacunación nacional contra la fiebre aftosa de la campaña 2006, que se extenderá hasta junio. El programa abarca la totalidad de animales y categorías de los establecimientos situados a lo largo del país, hasta el norte del río Negro.



...idinos
...ngas',
...ner
...able

...aber como
...stalam de
...teligencia
...ntro otras
...ero estas
...eslidos
...RESIVA

...omo ser la
...ber entre
...ales que si
...tro las de
...neúan en
...stodía por
...sonalmente

Fuente: *La Gaceta*, Suplemento Rural, San Miguel de Tucumán, 13 de enero de 2006.

Las noticias 6 y 7 están relacionadas con la producción primaria: en el primer caso, con la producción forestal y en el segundo, con la ganadera.

En la noticia 6 queda planteada la necesidad de contar con caminos apropiados para la circulación de la producción, por lo que los alumnos deberán inferir cuál es el papel del Estado en relación con ese problema. Algunas cuestiones que pueden abordarse son las siguientes:

- *¿Quién es el encargado de la construcción y mantenimiento de estos caminos?*
- *¿Cómo se organiza la producción y qué papel cumple la circulación en ese proceso?*
- *¿Qué consecuencias puede ocasionar a los productores el deficiente estado de los caminos?*

Nuevamente, para reconstruir el papel del Estado en la provisión de las condiciones generales para la producción pueden aplicarse diferentes actividades, como el planteo de hipótesis, el juego de roles o la presentación de las ventajas y las desventajas de determinada intervención.

En la noticia 7, el caso de la vacunación contra la aftosa se trata de una intervención de otro tipo, que remite a la necesidad de normativas sanitarias como un imperativo para poder comercializar la producción. Es interesante abordar aquí:

- *¿Qué tipo de enfermedad es la aftosa?*
- *¿Por qué el Estado está preocupado por asegurarse que los rodeos estén libres de aftosa?*
- *¿Qué importancia tienen las exportaciones de carne para la economía nacional?*

Están planteadas, además, otras dos cuestiones importantes: una se refiere a la particular conjugación de lo público y lo privado en el desarrollo de las actividades económicas, la otra es la articulación de escalas. En relación con lo primero, los rodeos son privados, pero la responsabilidad por la sanidad general, que involucra a toda la producción del país, es estatal. En relación con las escalas, es una campaña desarrollada por un organismo nacional (el Senasa), con indudables efectos en ámbitos provinciales y locales.

Finalmente, todas estas noticias también se prestan para los juegos de roles, en los que los alumnos asumen algunas de las diferentes posiciones que se presentan, y encarnan así distintos intereses. La facilidad de acceso a las noticias a través de los periódicos locales o vía Internet hace que sea relativamente sencillo contar con material de este tipo. Sin embargo, es necesario señalar que muchas veces puede ser recomendable adaptar la información o volver a redactar la noticia para facilitar la comprensión por parte de los alumnos.

Desde el punto de vista conceptual, en la información presentada queda evidenciado que el lugar de los actores políticos es fundamental, ya que tienen una parte importante del poder de decisión en una sociedad. Ofrecemos aquí un conjunto de elementos conceptuales que permiten enmarcar el contenido de las noticias en esta dirección.

- En cuanto a la producción de la infraestructura básica del territorio, las redes de transporte y de comunicaciones, las grandes obras de aprovechamiento energético, los sistemas de riego en gran escala son algunos de los aspectos en los que puede observarse el proceso de construcción material del territorio. Estas obras son, al mismo tiempo, las que permiten, facilitan o estimulan el aprovechamiento de los recursos naturales y el desarrollo de las actividades económicas. En tanto grandes intervenciones sobre el territorio, pasan a formar parte del sistema de objetos que lo constituyen. De este modo, el territorio es renovado y modificado constantemente por las decisiones de los actores sociales.

- Un segundo aspecto es el referido al desarrollo de normativas sobre el territorio. En este sentido, los actores estatales son generadores de las normas que afectan a los territorios y a las actividades que allí se desarrollan. Las leyes que

estimulan la actividad económica son un ejemplo de este tipo de normativa. ¿Cómo explicar el crecimiento industrial de algunas provincias argentinas en la década de 1980 sin atender a los mecanismos de promoción industrial implementados en ese período? Pero no sólo en relación con la actividad económica puede analizarse la normativa; también puede abordarse a partir de ella la cuestión ambiental, el uso de los recursos naturales, la preservación de flora y fauna así como las distintas formas de protección de la naturaleza.

- Un tercer aspecto vinculado con la acción estatal sobre el territorio es el caso particular de los servicios públicos urbanos, que tienen una incidencia central sobre las condiciones de vida de la población. La prestación de estos servicios públicos se encuentra en manos directas de empresas operadas por el Estado, en sus distintos niveles, o en manos de empresas privadas a través de concesiones otorgadas y controladas por el Estado.

Criterios para la selección de noticias periodísticas

¿Cuáles son los criterios para seleccionar una noticia que pueda servir para trabajar en la clase el tema de los actores estatales en relación con el territorio? Sin pretender exhaustividad, se pueden enunciar algunas características de la información que la hacen apropiada para el objetivo propuesto:

- La presencia de un problema fácilmente identificable, entendiendo el término problema como cuestión por resolver, tema de preocupación por parte de la población, asunto de incidencia en las condiciones económicas o de vida de la población.

- La mención de los actores intervinientes: cuanto más variados, mayor es la riqueza porque se incorporan diferentes perspectivas; los acuerdos y desacuerdos; la necesidad de llegar a posiciones compartidas, etcétera.

- La identificación de responsabilidades de los diferentes actores: en particular señalando quiénes tienen la capacidad de aportar soluciones a partir de sus decisiones.

- La articulación de diferentes escalas: si es un problema que involucra actores de diferentes niveles estatales, como por ejemplo Nación/provincia o provincia/municipios.

- Los posibles efectos de las cuestiones tratadas: los cambios previstos en el territorio, en las condiciones de producción y en la vida cotidiana de los habitantes.

La lectura de imágenes para reconocer los conceptos de capitalidad, límite y fronteras

En el Segundo Ciclo de la EGB/Primaria el trabajo con imágenes constituye un valioso apoyo en la presentación de conceptos, en la identificación de situaciones y en la comprensión de contenidos que pueden tener alto grado de abstracción. En efecto, las fotografías pueden prestar una importante ayuda para el abordaje de algunos de los conceptos involucrados en el reconocimiento de las formas de organización política de la Argentina y de los distintos niveles político administrativos.

En el Primer Ciclo el trabajo con la lectura de imágenes tiene un lugar importante;² en 4º año/grado nos proponemos avanzar en la complejización de la tarea. En cierta medida, la lectura de imágenes es menos lineal que la lectura de un texto: los puntos de partida y los recorridos están menos preestablecidos, primeros planos y detalles pueden recuperarse o ignorarse y el camino que lleva de lo que se ve a lo que está más allá puede ser abordado u omitido. Para aprovechar cada una de las situaciones propuestas, es conveniente que la práctica de la lectura de imágenes sea reflexiva y guiada por los docentes. El propósito de las actividades siguientes es servirse del aporte que las imágenes pueden hacer, en combinación con otros recursos, al tratamiento de los conceptos.

- Uno de los que puede ser abordado de esta manera es el de ciudad capital. La capital de una unidad política es aquella ciudad en la que está instalada la sede del poder político. Esta definición implica, por un lado, reconocer las funciones políticas como un tipo particular entre las funciones urbanas, reservado a algunas pocas ciudades. Por otro lado, debe observarse que la materialización de la sede del poder político tiene una manifestación arquitectónica en los edificios públicos de las ciudades capitales.



Subsecretaría de Turismo de Mendoza

Casa de Gobierno.
Barrio Cívico de Mendoza.



Juan Rossi / Municipalidad de Paraná

Municipalidad de Paraná, Entre Ríos.

² Véanse los *Cuadernos para el aula 1, 2, 3*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005.



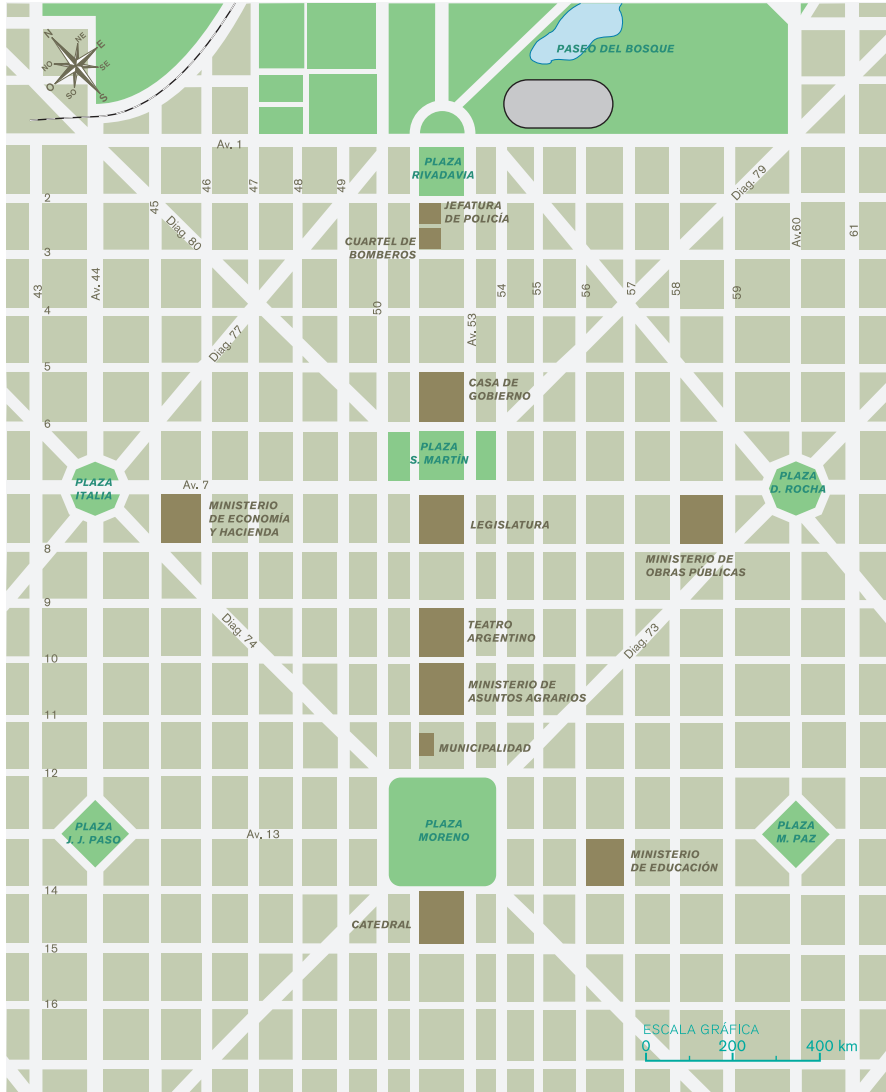
Congreso Nacional.

En un recorrido paulatino, las imágenes intervienen en un primer momento de identificación: suelen ser imágenes de edificios conocidos por los alumnos, o porque los ven en reiteradas oportunidades en sus libros de texto o porque se acercan a ellos en las salidas de campo. Este primer momento debe ser acompañado con las preguntas orientadoras en torno de:

- ¿Qué tipo de actividad se desarrolla en cada uno de estos edificios?
- ¿Qué otros edificios son sede de los poderes del Estado?
- ¿Qué tipo de decisiones se toman en esos lugares?
- ¿Cómo repercuten las decisiones tomadas a nivel nacional y/o provincial en el lugar donde viven?

- Una mirada a las Constituciones provinciales puede servir para identificar los artículos en los que se define qué ciudad será la capital. Por ejemplo, en la Constitución de la provincia de Chubut, en su artículo 2 se expresa: “La capital es la ciudad de Rawson, en la que funcionan con carácter permanente el Poder Ejecutivo, la Legislatura y el Superior Tribunal de Justicia, salvo que por causas extraordinarias la ley, transitoriamente, pudiere disponer otra cosa”. Una vez más, se trata de aproximar las disposiciones constitucionales a su materialización en el territorio.

- Luego, se pueden situar los edificios en el plano de la ciudad. Aquí pueden presentarse los casos en los que las sedes del poder político están en el centro histórico de las ciudades o en lugares construidos especialmente para albergar esas actividades. Quizá sea el momento para indagar sobre las actividades urbanas y la relación que tienen con las funciones políticas de las ciudades, sobre la multiplicidad de componentes del “empleo estatal”, sobre estas áreas como centros de empleo en la ciudad.



Plano de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires.

- Otro concepto que puede problematizarse a partir de imágenes es el de límite. Para el caso se pueden presentar imágenes que muestran límites internacionales, provinciales y municipales.



Walter Cravero / Autovía Oeste S.A.



Walter Cravero / Autovía Oeste S.A.

Limite interprovincial Mendoza-San Luis sobre ruta nacional N° 7.



Limite del municipio de San Isidro.



Foto Aurea Cunha / Gazeta do Povo/AE

Frontera Paraguay-Argentina-Brasil.

- En cada imagen la materialización del límite se realiza de diferente manera. En el límite internacional están las dependencias gubernamentales destinadas a controlar la circulación de personas y mercaderías: migraciones y la aduana. Son elementos de la presencia estatal claramente identificables y que implican uno de los atributos de la jurisdicción estatal: la sanción de leyes y normas que regulan esos aspectos. A través de ellos se concreta la acción de “ingresar” o “egresar” del país, leyes distintas rigen a uno y otro lado de la frontera, más allá de los acuerdos existentes entre los países fronterizos. A fin de recuperar estas diferencias a uno y otro lado del límite, una situación de enseñanza puede ser la reconstrucción del tránsito de un país a otro, identificando los trámites y documentos necesarios para realizar ese paso. Un ejercicio interesante es simular qué pasa cuando los países vecinos acuerdan simplificar estas instancias, cosa que ya sucede en algunas fronteras con los países del Mercosur, en los que las oficinas de migraciones son compartidas y el trámite se realiza una sola vez.
- En el caso del límite interprovincial, las instalaciones –cuando existen– son mínimas y corresponden, generalmente, a una delegación de la policía provincial. Por su parte, ninguna institución vigila el límite municipal.

En los tres casos puede observarse también que la línea demarcatoria que se traza en los mapas no tiene un correlato material en el terreno, aunque sí tiene efectos jurídicos. Es importante remarcar esta idea de existencia de la línea demarcatoria aunque no pueda ser visualizada, ya que determina jurisdicciones de autoridades diferentes.

Las actividades pueden estar orientadas a rescatar lo que se ve y lo que no se ve en las imágenes. Lo que se ve puede ser descripto en textos y en epígrafes. Lo que no se ve invita a combinar otras fuentes de información, a recuperar los saberes previos de los alumnos, a indagar en otros textos. Un caso muy interesante es el trabajo sobre los conceptos de límite y de frontera, ya que mientras el primero divide y separa, el segundo tiende a recoger posibles interacciones, intercambios, culturas y actividades compartidas a uno y otro lado del límite. Los estudios de caso sobre ciudades gemelas, como por ejemplo Paso de los Libres y Uruguayana, pueden brindar información interesante al respecto.

Analizar escalas de acción estatal a través del caso del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)

Como forma de integrar el conjunto de estrategias que se han presentado, proponemos analizar el funcionamiento concreto de una institución pública que reúna condiciones interesantes en relación con la acción del Estado y las transformaciones territoriales. Este análisis puede realizarse a través de una visita al lugar escogido o por medio de una indagación en Internet. El valor educativo de este tipo de contacto con las instituciones públicas es múltiple, ya que permite vincular los contenidos desarrollados en la escuela con problemas de la realidad, con el mundo del trabajo, la producción y la investigación y con distintos elementos del territorio.

A modo de ejemplo se ha seleccionado el INTA, que cuenta con numerosas sedes en distintos lugares del país, y cuya página de Internet cuenta con abundante información. Sus actividades, además, son ampliamente difundidas por los medios de comunicación (suplementos rurales de los diarios, noticieros, programas especializados, etc.).

La elección del INTA se basa en que, siendo una institución nacional, tiene una presencia notoria en todo el territorio argentino, a través de sus diversas estaciones agropecuarias experimentales y sus centros de investigación. Así, se trata de una institución nacional que, al mismo tiempo, tiene particularidades regionales y locales. Por la propia índole de la institución sus temas de investigación y desarrollo están en estrecho contacto con el ámbito local, entendido este tanto en relación con las condiciones ambientales como con las particularidades de la comunidad en que se inserta.

Si es posible realizar la visita *in situ*, hay que tener en cuenta que, como todas las actividades realizadas en la escuela, y en particular para aquellas que impliquen una movilización fuera del establecimiento educativo, es necesaria una planificación. Esta tarea supone también un contacto previo con la institución para acordar el itinerario y explicitar los objetivos propuestos para la visita de modo que esta resulte provechosa.

Del mismo modo, hay que considerar que muchas actividades de preparación pueden enriquecer los aprendizajes en el momento de la visita, estimulando el surgimiento de preguntas. Antes de la salida, entonces, puede trabajarse en el aula para presentar a los alumnos la institución que será visitada. *¿A qué se dedica esta institución? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Cómo está organizada? ¿Qué tipo de actividades se realizan en la sede que se visitará?*, son algunas de las preguntas que pueden orientar esa presentación. Para nuestro ejemplo, esta información está disponible en el sitio www.inta.gov.ar. En caso de que los alumnos puedan acceder a Internet, es recomendable que los maestros guíen a los alumnos en el trabajo de indagación de la página en la instancia de preparación de la salida. En la página web puede leerse la siguiente información:

¿Qué es el INTA?

*Es un organismo creado en 1956, con el propósito de "impulsar y vigorizar el desarrollo de la **investigación y extensión** agropecuarias y acelerar con los beneficios de estas funciones fundamentales: la **tecnificación** y el **mejoramiento** de la empresa agraria y de la vida rural".*

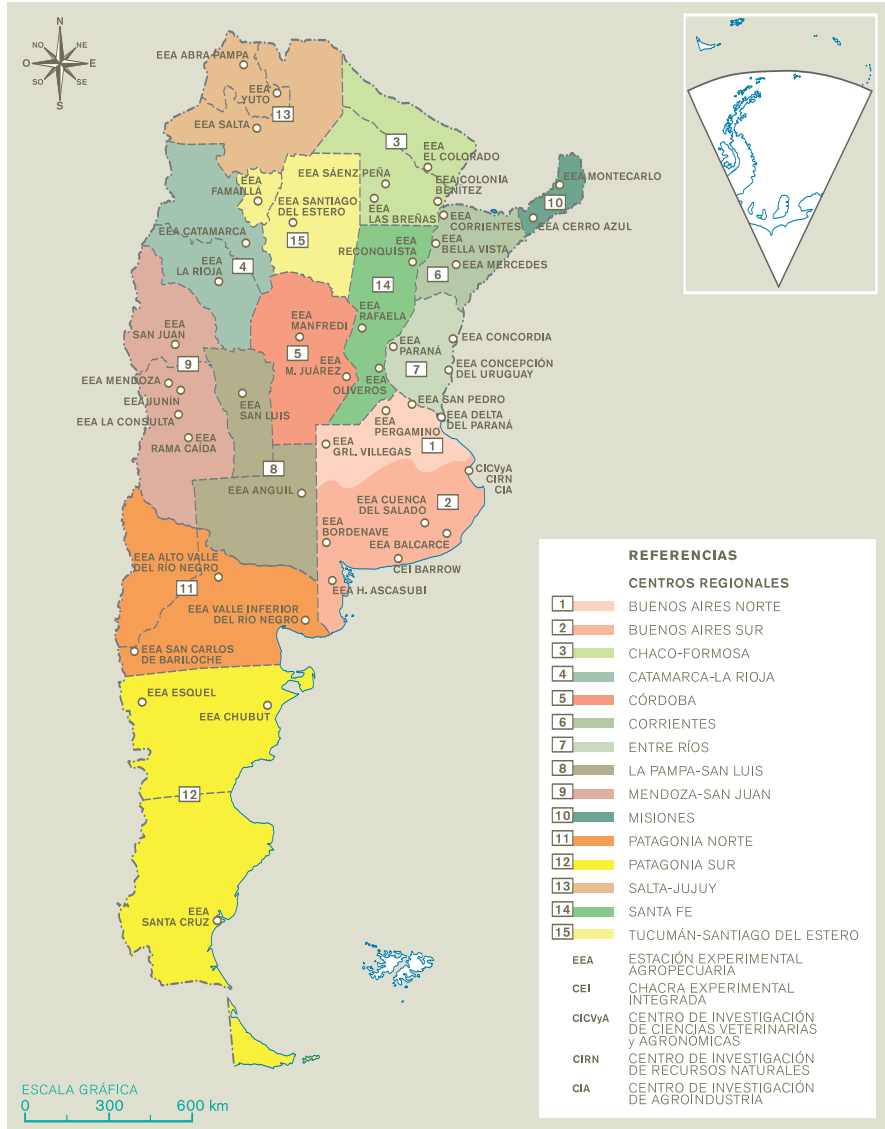
*Depende de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (SAGPyA), con **autarquía operativa y financiera**.*

*El objetivo central del INTA es contribuir a la **competitividad** del sector agropecuario, forestal y agroindustrial en todo el territorio nacional, en un marco de **sostenibilidad** ecológica y social.*

*Prioriza entre sus acciones la generación de **información y tecnologías** para procesos y productos de este vasto sector, poniendo los mismos al servicio del productor rural a través de su sistema de extensión.*

Las palabras en negrita pueden ser objeto de un tratamiento preferencial, ya que definen muy bien los objetivos de la institución. En particular, es clave la idea de que la investigación y la extensión son procesos articulados que permiten la innovación y la puesta en disponibilidad de los nuevos conocimientos para la comunidad rural. Es muy probable que en torno a ellos se pueda organizar el material producido a lo largo de toda la serie de actividades propuestas en este apartado.

Asimismo, es interesante mostrar el carácter de institución de alcance nacional del INTA, para lo cual puede ser muy útil el mapa de la localización de sus unidades operativas (www.inta.gov.ar/ins/mapa.htm).



El mapa muestra la ubicación de las unidades operativas del INTA.

La revisión de las condiciones agroecológicas y la caracterización de las actividades económicas locales o de la provincia deben ser insumos con los que los alumnos encaren la visita a la institución, ya que muchas de las explicaciones que escuchen estarán en directa relación con estas condiciones locales. Esta es otra actividad que puede ser realizada en el aula como preparación los días previos a la visita.

Una parte importante de la visita consistirá en conversar con algunos integrantes de la institución. Por eso, luego de la presentación de esta; puede prepararse un banco de preguntas como parte de la actividad en el aula. La reflexión previa y la anticipación de las preguntas les permitirán aprovechar mejor las respuestas. Para ello puede ser necesario presentar algunos núcleos temáticos que orienten la formulación de estas preguntas. El trabajo y la formación profesional, la agricultura y la ganadería locales, la transferencia de los conocimientos y las tecnologías hacia la comunidad pueden ser algunos de estos temas. De ellos se servirán los alumnos para indagar tanto en las tareas cotidianas de los integrantes de la institución como en el desarrollo tecnológico así como preguntarse sobre la relación con las comunidades rurales que son las destinatarias de su trabajo. La experiencia personal de los alumnos sobre las características del medio local seguramente brindará una base para conformar ese banco de preguntas.

Puede ser especialmente rica la indagación sobre la innovación tecnológica que transforma la naturaleza. Algunas cuestiones asociadas con las transformaciones tecnológicas que pueden tratarse son: la introducción de nuevos cultivos y animales exóticos, la difusión de organismos genéticamente modificados o especialmente adaptados al lugar y la innovación sobre prácticas agropecuarias que pueden ser ventajosas en términos económicos y ambientales.

La salida también comprende instancias de observación. Muchos de los procesos en curso sobre nuevos experimentos podrán observarse en el terreno, recorriendo las instalaciones. También allí deberá preverse algún tipo de registro, que puede ser la captación de fotografías que luego puedan ser utilizadas en el aula o la previsión de un espacio y un tiempo para dibujar las escenas que los alumnos consideren interesantes a lo largo del recorrido.

Luego de la salida, hay diversas formas de reconstruir el conjunto de contenidos que se fueron desplegando a lo largo del trabajo. Los relatos de las impresiones personales pueden ser un mecanismo para estimular la expresión de las distintas sensaciones que produjo la salida de campo y para reunir conocimientos: desde las experiencias previas hasta los nuevos aprendizajes, lo sorprendente y novedoso junto con lo ya conocido.

La reconstrucción colectiva de las entrevistas trae al aula el material que se recogió en los testimonios orales. Para ello es importante que se implemente alguna modalidad de registro sistemático, mediante palabras claves o frases breves anotadas en el pizarrón. Las fotografías y los dibujos ayudan a esa

reconstrucción y pueden ser utilizadas para la redacción de epígrafes, la ilustración de informes y la producción de murales. A esta tarea también pueden contribuir los folletos explicativos recogidos durante la visita.

Como un paso posterior, se propone realizar una nueva indagación en la web para conocer a qué se dedican algunas estaciones experimentales y luego comparar los programas y las actividades situadas en diferentes contextos sociales y ambientales de las distintas regiones del país. Es una oportunidad para avanzar en la idea de una institución nacional con particularidades locales, y con la presencia del Estado, en este tema, a lo largo y a lo ancho del territorio nacional.

A modo de cierre

En las distintas estrategias que hemos presentado se buscó articular, a través de las actividades sugeridas, los contenidos conceptuales propuestos por los núcleos de aprendizajes prioritarios. Estas estrategias están pensadas como acercamientos posibles a los temas y se desarrollan a modo de ejemplo. Las posibilidades, sin embargo, son muchas: nuevas actividades pueden crearse a la luz de los contenidos elegidos y varias pueden ser combinadas entre sí con el objetivo de enriquecer el abordaje.

Por otra parte, es importante destacar que los lineamientos teóricos adoptados guían la selección de las estrategias, la elección de los recursos que se utilizarán y la formulación de las consignas. Brindan, de algún modo, la orientación general de las estrategias. En este sentido, nuestra propuesta ha enfatizado la dimensión política de las actividades humanas y su organización con el objetivo de que esta dimensión sea incorporada de manera permanente en el análisis dentro del aula de los problemas sociales y la organización del territorio.

En diálogo
siempre abierto

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.

Para finalizar, deseamos compartir un texto que nos habla, precisamente, de la diversidad, la riqueza y la singularidad de todos y cada uno de los que integramos las sociedades humanas.

El mundo

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso –reveló– un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.”

Eduardo Galeano, El libro de los abrazos, México, Siglo XXI Editores, 1994.

Bibliografía

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (COMPS.) (1994), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (COMPS.) (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- ASSADOURIAN, C.S., BEATO, G. y CHIARAMONTE, J.C. (1972), *Historia argentina. De la conquista a la independencia*, Buenos Aires, Paidós.
- BETHELL, L. (ED.) (1991), *Historia de América Latina*, T. I, Barcelona, Crítica.
- BOIXADOS, R.E. y PALERMO, M.A. (1990), *La conquista de América*, Los libros del Quirquincho, Colección La otra historia, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor.
- BOIXADOS, R.E. y PALERMO, M.A. (1992), *Los diaguitas*, Los libros del Quirquincho, Colección La otra historia, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor.
- BRUNET, R.; FERRAS, R. y THÉRY, H. (1993), *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Montpellier-Paris, RECLUS-La Documentation Française.
- EGAN, K. (1994), *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil primaria*, Madrid, Morata.
- GALEANO, E. (1997), *Memorias del fuego 2. Las caras y las máscaras*, Buenos Aires, Catálogos.
- LORANDI, A.M. (COMP.) (1997), *El Tucumán colonial y Charcas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- LORANDI, A.M. (1999), "Las rebeliones indígenas", en *Historia Visual de la Argentina, Capítulo 8, Los Encomenderos*, Buenos Aires, Clarín.
- LORANDI, A.M. (2000), "Las rebeliones indígenas", en TANDETER, E. (DIR.), *La sociedad colonial*, Buenos Aires, Sudamericana.

- MARTÍNEZ SARASOLA, C. (1992), *Nuestros paisanos los indios*, Buenos Aires, Emecé.
- MOGLIA, P., SISLIÁN, F. y ALABART, M. (1997), *Pensar la Historia. Argentina desde una historia de América Latina*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- MONTES, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.
- PALERMO, M.A. (DIR.), Serie Gente Americana, Buenos Aires, A-Z Editora.
- PIOSSEK PREBISCH, T. (1976), *La rebelión de Pedro Bohórquez. El Inca del Tucumán (1656-1659)*, Buenos Aires, Juárez Editor.
- "Programa de Información Estadística y Apoyo a los Municipios-PRINEM", *Municipium N° 3*, julio 1999.
- RAFFESTIN, C. (1993), *Por una geografía do poder*, San Pablo, Atica.
- RODRÍGUEZ MOLAS, R. (1985), *Los sometidos de la Conquista*, Buenos Aires, CEAL.
- ROMANO, R. (1972), *Les mécanismes de la conquête coloniale: les conquistadores*, París, Flammarion.
- ROMERO, J.L. (1986), *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- SANTOS, M. (2000), *La naturaleza del espacio*, Barcelona, Ariel.
- SILVEIRA, M.L. (1997), "Territorio de las verticalidades y horizontalidades: una propuesta de método", en: 6° Encuentro de Geógrafos de América Latina, Buenos Aires, presentación en CD.
- TANDETER, E. (DIR.) (2000), *La sociedad colonial*, Buenos Aires, Sudamericana.
- TODOROV, T. (1991), *La conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI.

TREPAT, C. y COMES, P. (1998), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Graó.

VAPÑARSKY, C. (2004), "Cuando el caos caracteriza la división oficial del territorio del Estado. A propósito de los municipios argentinos", en: *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VIII, N° 162. Disponible en www.ub.es/geocrit/sn/sn-162.htm

VILARRASA, A. y COLOMBO, F. (1988), *Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio*, Barcelona, Graó.

ZELMANOVICH, P. (1998), "Seleccionar contenidos en el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (COMPS.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teoría con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.

Páginas web con información útil:

www.gobiernoelectronico.ar/sitio/provincias/provincias.html
Contiene el texto de todas las constituciones provinciales.

www.mininterior.gov.ar/municipales/regimen/reg_mun.asp
Ofrece citas con las referencias sobre el régimen municipal en cada Constitución provincial.

www.gobiernoelectronico.ar/sitio/nuestro_pais
Contiene el texto de la Constitución nacional.

www.indec.gov.ar
En la sección Búsqueda temática: Niveles de gobierno, brinda información nacional, provincial y municipal.

www.indec.gov.ar/proyectos/prinem/municipium.htm
Contiene los 5 números publicados de la revista *Municipium*.

Se terminó de imprimir
en el mes de enero de 2007 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires