

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

5

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

5

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 5 - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
128 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0583-8

1. Ciencias Sociales-Enseñanza Primaria 5º Año.
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 0539/5 en el mes de marzo 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

Asesoramiento didáctico

Beatriz Alen

Nora Alterman

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

Daniel Bargman

Participación autoral

Patricia Souto

Eleonora Dell'Ellicine

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*

Javier Felice, *Diagramación*

Miguel Forchi, *Cartografía*

Gastón Caba, *Ilustración*

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
- 25 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 Las sociedades y los espacios geográficos

- 34 Los saberes que se ponen en juego
- 35 Propuestas para la enseñanza
- 36 El uso de recursos visuales para la enseñanza de las condiciones naturales de la Argentina
- 37 El trabajo con mapas, gráficos y fotografías
- 46 La perspectiva histórica en el estudio de los ambientes y la valorización de recursos
- 48 Los relatos y las historias de vida para la enseñanza de los circuitos agroindustriales
- 58 A modo de cierre

60 Las sociedades a través del tiempo

- 62 Los saberes que se ponen en juego
- 63 Los niños y sus representaciones sociales
- 64 Conflictos y cambios en la sociedad posrevolucionaria

66	Propuestas para la enseñanza
66	Situarse en contexto: Mendoza hace más de doscientos años
68	El trabajo con materiales informativos para comprender procesos históricos
77	Narraciones para seguir en ese proceso de guerras por la independencia
83	A modo de cierre
84	Las actividades humanas y la organización social
86	Los saberes que se ponen en juego
87	Vida social, festividades y rituales.
	La celebración del carnaval en Argentina
88	Algunas consideraciones sobre las fiestas y el conocimiento de la sociedad
91	Propuestas de enseñanza
91	Cánticos e imágenes de carnaval
94	Relatos y pinturas para viajar a un pasado muy lejano
99	Los carnavales porteños
106	El carnaval en Humahuaca
109	De Humahuaca y Amaicha del Valle a Gualeguaychú
114	Algunas sugerencias para realizar un ejercicio de investigación
114	El trabajo con las preguntas iniciales y la definición de los temas de interés
115	Distintas maneras de acceder a nueva información
116	Analizar y transmitir los nuevos conocimientos
117	A modo de cierre
118	En diálogo siempre abierto
120	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 realizado en el Primer Ciclo, 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 y 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, así como 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 alumnos 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, propicia 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. En este sentido, el pasaje al Segundo Ciclo constituye un nuevo desafío para niños y niñas. 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 en forma sistemática, los estudiantes más avanzados o los adultos que continuamos

haciéndolo a lo largo de la vida, compartiendo con ellos, haciendo visibles las dificultades que se nos presentan a todas las personas en el momento de estudiar. Una manera de hacerlo es 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, para hacer un resumen o para elaborar un informe.

Por otra parte, podemos contribuir como docentes a hacer visibles a los niños 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 ya emprendidas, que interroguen sobre un matiz respecto de una lectura, que abran nuevas inquietudes frente a un contraste inesperado y que desafíen cierto estereotipo, que indaguen sobre formas en que los niños 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 alumnos va resolviendo las consignas de tarea, intentando que ellos mismos reconozcan cómo se hace para establecer relaciones, para sacar conclusiones, y sistematizar las características de un tema.

Estas y otras intervenciones son también maneras de ayudar a los niños y niñas 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, que no se clausura a lo largo de la vida. El desafío es, entonces, hacer un lugar a 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 Paulo 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 progresiva 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, por lo que nuestra tarea de abrir múltiples espacios para que ello ocurra será central.

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 el 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.

Durante el Segundo Ciclo, 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 este Ciclo, y en los subsiguientes niveles de la escolaridad, la lectura y la escritura ocupan un lugar destacado en las clases. En efecto, los temas y problemas que comienzan a estudiarse de manera más sistemática a partir de 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 familiarizarse 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 lo tanto, una tarea básica en el Segundo Ciclo es promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales. Es importante que el acercamiento de los alumnos a material bibliográfico variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, que comenzó en el Primer Ciclo, se constituya en una tarea habitual para los niños. 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. El acceso 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, las lecturas cortas suelen ser apropiadas para sistematizar u ordenar información más amplia, pero es importante tener en cuenta que para acceder y comprender un tema complejo, es necesario contar con materiales más extensos, 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, que subrayen las significaciones y sentidos de los protagonistas y que generen empatía con los distintos sujetos e historias que se narran.

Sabemos del desafío que significa encontrar textos pertinentes, que entusiasmen a los niños 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, que articulen de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática y la cantidad de datos, para dar lugar a la interpretación y abrir la posibilidad de aprender lo aún no explorado.

Al seleccionar los textos, suele surgirnos la pregunta sobre si podremos anticipar “todas” las dificultades que pueden encontrar los alumnos 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 un alto nivel de inferencias por parte de los chicos. Explicar previamente los temas que serán objeto de lectura, dar algunas claves –cuidando de no revelar todos los misterios– y leer junto con ellos suelen ser estrategias que los docentes utilizamos en las aulas. Al leer 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 datos 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 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 tarea importante 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 niños 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 confección 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 transmitido 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 discutido con otros cómo se va a organizar el contenido o cuáles van a ser las estrategias de escritura según la clase de texto de que se trate.

La escritura implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla. Se trata, pues, 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 uno de los *Cuadernos* de esta serie 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 una propuesta correspondiente al Eje 3 aparecen abundantes referencias a los municipios y gobiernos locales en las que las situaciones 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, permitan poner de manifiesto sus concepciones y estimulen la búsqueda de caminos de resolución a los problemas o conflictos planteados.

Las puntualizaciones realizadas en torno de 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 selecciones y recortes 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 estos *Cuadernos* 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 incorpora tanto los elementos físiconaturales (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 tiene en cuenta el sustrato físico en el que se desarrolla un determinado tipo de producción primaria, pero fundamentalmente profundiza 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, entre otros aspectos.

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. Desde esta perspectiva, el desarrollo de actividades productivas 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 es importante tener en cuenta que 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 cómo el acontecer político incide sobre las más variadas manifestaciones de la vida social, y entre ellas, desarrollamos particularmente, su impacto sobre la cotidianeidad 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 sociopolítica 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 pretenda 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 sociedades 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 unicastos ni en determinaciones unívocas y lineales. Por eso, cuando en estos *Cuadernos* de Segundo Ciclo 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, estatus, 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, 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, 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 vuelve 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 así como también la responsabilidad en torno del 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 este 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 perspectiva 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) 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 diversas 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 comu-

nes". 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 niños: 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 Eje 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 captar 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 niños 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 los 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, entre otros aspectos.

Los apuntes informales sobre las intervenciones de los alumnos, así como las planillas de registro, los diarios de clase –anotaciones 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 niños y niñas 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 solo 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 organización y delimitación política del territorio argentino (municipio, provincia, país) y su representación cartográfica.

El conocimiento de las condiciones naturales y la comprensión de la importancia socioeconómica de los principales recursos naturales de la Argentina.

El conocimiento de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y el análisis de alternativas de solución.

El conocimiento de diferentes espacios rurales de la Argentina a través del estudio de las distintas etapas productivas de los circuitos agroindustriales regionales.

El conocimiento de diferentes espacios urbanos de la Argentina a través de la descripción y comparación de distintas funciones urbanas en ciudades pequeñas, medianas y grandes.

El conocimiento de los diferentes modos de satisfacer necesidades sociales (trabajo, salud, vivienda, educación, transporte, entre otras) para caracterizar las condiciones de vida de la población.

Las sociedades y los espacios geográficos



Las sociedades y los espacios geográficos

Los saberes que se ponen en juego

En el desarrollo de este Eje se han seleccionado Núcleos de Aprendizajes vinculados con el conocimiento de las condiciones naturales y de los ambientes de nuestro país así como de los procesos sociohistóricos de valorización de los recursos naturales. Se han priorizado también aprendizajes relacionados con las características de los espacios rurales de la Argentina. En particular, hemos puesto el foco en los diferentes procesos y actores correspondientes a circuitos agroindustriales regionales.

En la comprensión de cómo se articulan los espacios y los procesos históricos en la transformación y el aprovechamiento de los recursos naturales se ponen en juego distintos saberes, que proponemos abordar a través del siguiente conjunto de contenidos:

- El acercamiento a los conceptos de condiciones naturales, recursos naturales, ambiente y circuito productivo.
- El uso de recursos visuales para la enseñanza de las condiciones naturales de la Argentina.
- La lectura y el análisis de representaciones cartográficas seleccionadas.
- El trabajo con gráficos y fotografías para caracterizar los ambientes en la Argentina.
- El reconocimiento del papel de los diferentes actores sociales en la construcción del territorio.
- La articulación de distintas escalas geográficas de análisis.
- Los aportes de información brindados por múltiples fuentes y presentados en diversos formatos (textos, cuadros, gráficos y cartografía, entre otros), en particular los relatos y las historias de vida para la enseñanza de las problemáticas rurales.

Propuestas para la enseñanza

En 5° año/grado, los niños se aproximan por primera vez de manera sistemática al análisis de la organización del territorio argentino en su conjunto. Luego de haber iniciado en 4° año/grado el abordaje de las características de la organización del espacio en los respectivos territorios provinciales, llega el momento de proveerles herramientas que les permitan ampliar la escala de análisis y realizar una lectura integral del territorio argentino en sus diversos aspectos.

Uno de esos aspectos se refiere a las condiciones naturales y a la importancia socioeconómica de los recursos naturales en la Argentina. Los conocimientos implicados son complejos, pues comprenden la consideración conjunta de distintos componentes, tanto naturales (características geomorfológicas, climáticas, etc.) como sociales (actores sociales involucrados en la apropiación y explotación de los recursos, entre otras), y la reflexión sobre el modo en que se articulan.

Es bastante frecuente que los docentes iniciemos el tratamiento de este tema mediante la presentación de mapas y fotografías. La primera aproximación suele darse, así, con la introducción del mapa físico de la Argentina y de algunas pautas para su lectura e interpretación. La propuesta que aquí se presenta alienta a integrar ese trabajo con la utilización de otras herramientas visuales tales como gráficos, esquemas, dibujos y fotografías que permitan aprehender la complejidad de los fenómenos analizados desde distintos puntos de vista.

Otro de los contenidos abordados en este año/grado atañe al conocimiento de los diferentes espacios rurales de la Argentina. En los años previos comenzó a desarrollarse este tema a través del estudio de las distintas etapas productivas de los circuitos agroindustriales regionales. Un riesgo en el que puede incurrirse cuando se encara esta labor es el de analizar los circuitos productivos como sistemas cerrados circunscriptos en un recorte regional. Al considerarlos de este modo, solamente se enumeran y describen sus distintas instancias o etapas. La propuesta que desarrollamos en este *Cuaderno*, en cambio, promueve que los niños adquieran una visión amplia de las distintas escalas de análisis involucradas en estos circuitos agroindustriales y que comprendan que en ellos participan múltiples actores sociales, con distintas vivencias, experiencias e intereses. En este sentido, consideramos que las historias de vida o los relatos en primera persona pueden constituir una estrategia de abordaje adecuada para introducir la variedad de situaciones referida.

En este *Cuaderno* proponemos un itinerario de trabajo que avanza desde el análisis de las condiciones y los recursos naturales hacia una perspectiva histórica en el estudio de los ambientes y la valorización de recursos.

El uso de recursos visuales para la enseñanza de las condiciones naturales de la Argentina

En el esfuerzo por ayudar a reconocer las condiciones naturales del territorio que habitamos, muchas veces introducimos este tema en 5° año/grado presentando a los niños el mapa físico de la Argentina y destacando a partir de él las características del relieve y de la red hidrográfica. En ocasiones, el trabajo continúa con algún tipo de descripción de las condiciones climáticas y biogeográficas presentes en el territorio argentino. Suele, así, quedar pendiente la inscripción de esas condiciones en marcos interpretativos más amplios, que incluyan fenómenos y procesos correspondientes a diferentes planos de la vida social.

Una perspectiva renovada de la Geografía propone incluir en la enseñanza de las condiciones naturales los procesos que han dado lugar a la formación de los diversos ambientes. Si bien no hay entre los especialistas acuerdos unánimes acerca de lo que se entiende por ambiente, podríamos compartir la perspectiva que concibe **el ambiente** como resultado de la intervención de diversos grupos sociales sobre la naturaleza, y por lo tanto incluye componentes naturales (bióticos y abióticos) y elementos producidos socialmente. Uno de los aspectos que define la construcción de un ambiente es la presencia de determinados elementos naturales que son valorados y apropiados por parte de la sociedad, en distintos momentos históricos, mediante la tecnología y el trabajo. La valorización, apropiación y explotación transforma esos elementos en **recursos naturales**.

Para avanzar en esta dirección, es importante tener en cuenta que la propia definición de ambiente es compleja y que no hay consenso total respecto del diseño de “un mapa de ambientes” que incluya la multiplicidad de variables que deben considerarse. Por ese motivo, una posible vía de entrada al análisis de los ambientes de la Argentina sería tomar como punto de partida una versión simplificada de un mapa de biomas.

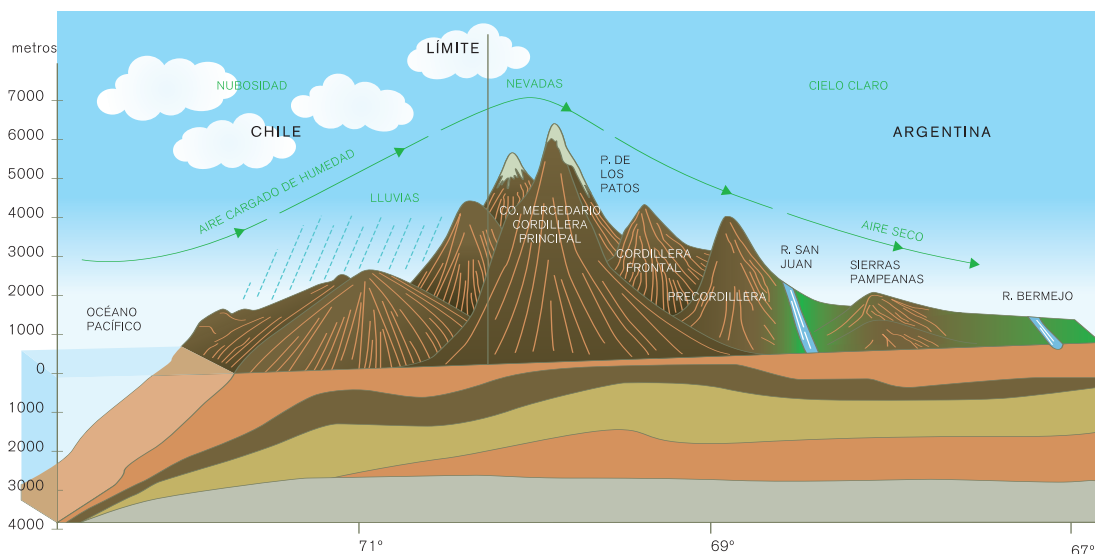
Sabemos que un **bioma** es una configuración específica de vegetales y animales que están en estrecha relación con las condiciones de temperatura, humedad, relieve y suelos presentes en una zona determinada. En resumen, los biomas ofrecen una base de elementos naturales, potenciales recursos, que, al ser apropiados por la sociedad, dan lugar a la conformación de diversos ambientes.

Es posible identificar numerosos biomas en el territorio argentino. Sin embargo, se trata en principio de lograr que los alumnos reconozcan algunas grandes zonas con características similares. Si el grupo estuviera preparado, podría profundizarse sobre las diferencias y peculiaridades en el interior de estas zonas. Un recorte podría plantearse sobre la base del tipo de vegetación predominante. De ese modo, podrían identificarse zonas con abundante vegetación y un predominio de árboles (selva misionera, bosque patagónico, selva de yungas, bosque chaqueño), zonas con predominio de pastos y árboles o arbustos aislados (pastizal

pampeano, sabana, espinal) y zonas con escasa vegetación de pastos y arbustos adaptados a condiciones de aridez (estepas y monte).

Una alternativa a esta clasificación podría basarse sobre las tres grandes áreas climáticas definidas en función de la temperatura (cálidas, templadas y frías) y analizar los diversos biomas dentro de cada área climática a partir de las variaciones en el relieve y la humedad.

INFLUENCIA DEL RELIEVE EN LAS PRECIPITACIONES



En este esquema puede observarse cómo la cordillera de los Andes actúa como barrera impidiendo el paso de los vientos húmedos provenientes del océano Pacífico, lo que provoca un clima árido en esa zona del oeste del país.

El trabajo con mapas, gráficos y fotografías

¿Cómo abordar la complejidad del análisis de las condiciones naturales y su valoración socioeconómica? La utilización de recursos que den cuenta de las diversas variables involucradas es un modo recomendable de ingreso a estos contenidos.

Los recursos visuales, muy utilizados en nuestras prácticas, resultan, como sabemos, excelentes medios para provocar cierta toma de distancia de lo conocido, o la apertura a mundos que no están presentes en la experiencia cotidiana. Son muy potentes, ya que su lectura, interpretación y análisis suponen habilidades cognitivas y de expresión diversas. A su vez, permiten un abordaje de los conocimientos diferente al adquirido a través de la lectura o la exposición oral de un texto. Pero también sabemos que, para que resulten realmente efectivos, es imprescindible que cumplan

una función específica en el marco de los itinerarios y estrategias de enseñanza, y no que aparezcan meramente como figuras decorativas o ilustraciones del texto.

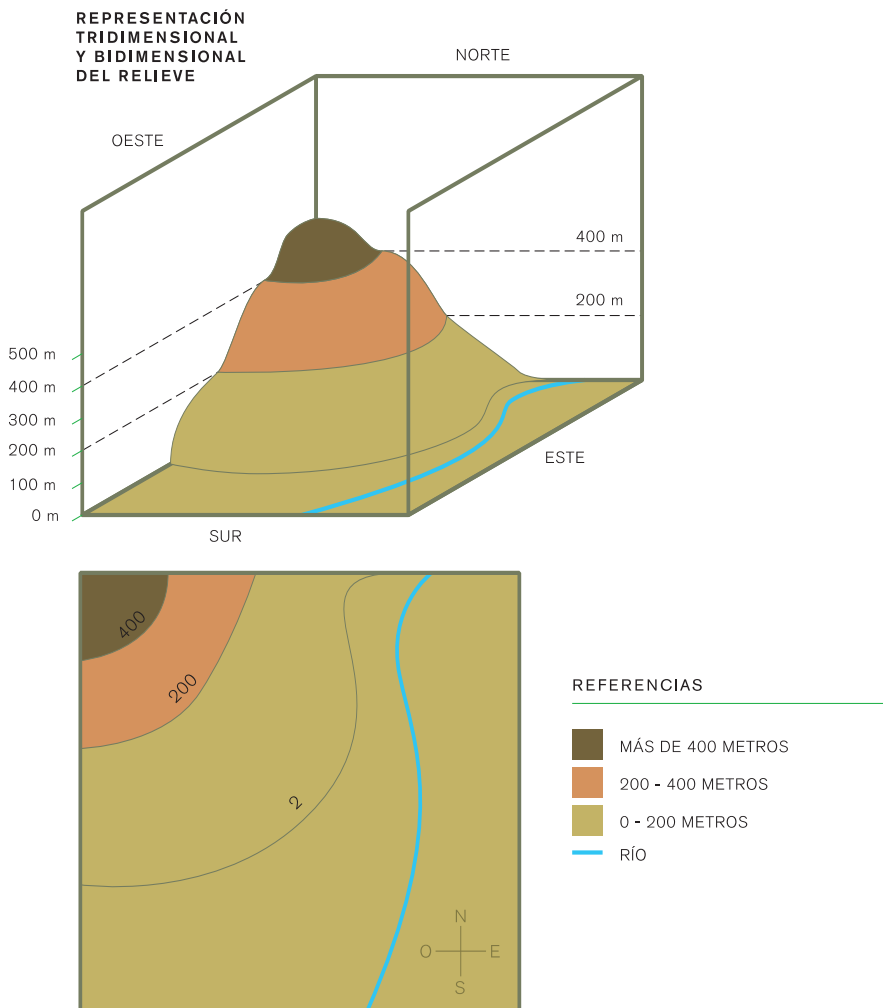
Como hemos planteado en *Cuadernos* para años/grados anteriores, y es compartido en general en el campo de la Geografía, se considera **recursos visuales** a los diversos tipos de gráficos (climogramas, gráficos de torta, pirámides de población, etc.), a las representaciones cartográficas (mapas, planos), a las fotografías, ilustraciones, diagramas, esquemas e imágenes satelitales, y **recursos audiovisuales** a los videos didácticos o películas, tanto documentales como de ficción.

Los mapas son herramientas fundamentales para la enseñanza de las condiciones naturales o de temas ambientales. Son particularmente útiles los mapas que refieren a las condiciones del relieve y la hidrografía, pero también podemos recurrir a mapas climáticos, de biomas o de ambientes. En todos los casos es conveniente explicar a los chicos que existen distintos tipos de mapas. Además, es importante mostrar que, para que resulten comprensibles para cualquier lector, los mapas utilizan ciertos códigos específicos. Estos códigos pueden ser símbolos que expresan de manera puntual la presencia de un elemento; por ejemplo, un pequeño triángulo indica un pico montañoso de gran altura o un volcán. Sin embargo, también pueden utilizarse colores para representar áreas con diferentes características; por ejemplo, una escala de colores indica las variaciones del relieve, o diversos colores identifican distintos biomas. Es importante que los niños tomen en cuenta la importancia de los sistemas de referencias en los mapas y aprendan a recurrir a ellos para poder interpretar su contenido.

Una posibilidad para trabajar en la lectura e interpretación de mapas es comenzar con el análisis de un mapa físico mural de la Argentina. Si este no se encontrara disponible, la actividad puede llevarse a cabo utilizando mapas físicos a color número 10 por grupos de alumnos. Luego de una primera exploración –en la que seguramente los chicos tendrán muchas cosas para decir y preguntar– podemos pedirles que analicen el código de colores empleado en el mapa, que identifiquen cuáles son las zonas con relieves más elevados de la Argentina y cuáles las de menor altura. Es posible que en sus respuestas los niños hagan referencia a los nombres de las provincias o los lugares, o bien que contesten utilizando frases tales como: *de este lado, a la izquierda*, etc. Estas respuestas pueden ser una oportunidad para plantear que también es necesario establecer códigos comunes para indicar localizaciones. Será ocasión, por lo tanto, de recordar que para ello se utilizan los puntos cardinales, cuestión que seguramente ya ha sido trabajada en el marco de diferentes saberes e indagaciones de las Ciencias Naturales. Procuraremos entonces que las respuestas de los chicos vayan incorporando progresivamente esas referencias de orientación.

Los niños pueden realizar varios ejercicios para profundizar estos conocimientos. Por ejemplo, podríamos presentar una caja con un modelado de un

relieve imaginario hecho con arcilla y proponerles que intenten representarlo gráficamente en dos dimensiones elaborando un “mapa” del relieve modelado, como se muestra en las ilustraciones de esta página. Si los chicos manifiestan interés y se dispone de los materiales y las condiciones necesarias, podría avanzarse un paso más sugiriendo que realicen el proceso inverso. Podríamos, de este modo, pedirles que reconstruyan las características del relieve modelando ellos mismos la arcilla o plastilina a partir del análisis de un sector del mapa físico de la Argentina o de la provincia en la que viven.

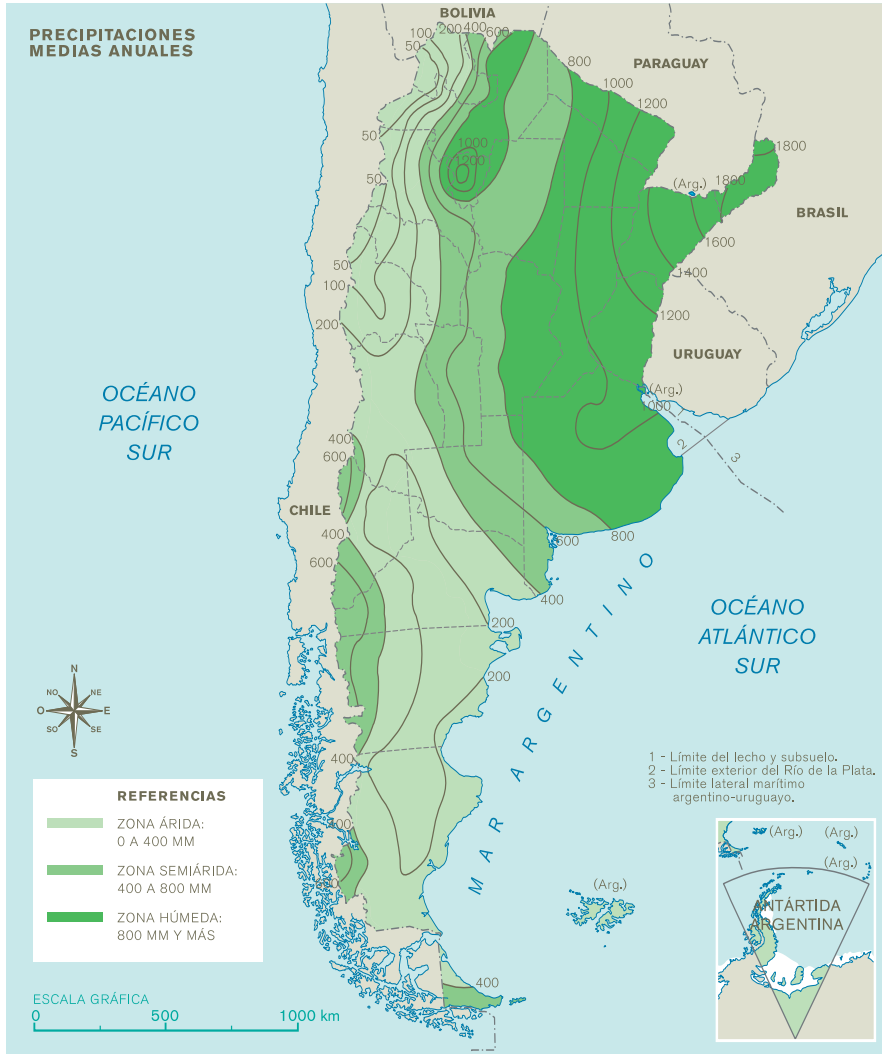


Es importante tener presente que el objetivo que se persigue con el análisis cartográfico es que los alumnos reconozcan la variedad de condiciones naturales del territorio argentino, en este caso, del relieve. A partir de allí, nos proponemos avanzar en la identificación de la diversidad de recursos naturales que ofrece nuestro país. Antes que la descripción, nuestro desafío es construir interrogantes que contribuyan a pensar dentro de la perspectiva que liga lo social y lo natural. Un ejemplo de esas preguntas podría ser: *¿qué elementos de la naturaleza puede aprovechar la sociedad en las zonas montañosas y en las zonas de llanura?* Para intentar responder a cuestiones de este tipo, puede ofrecerse a los alumnos distintas fotos de actividades realizadas en zonas de ambos tipos. Así, podrían utilizarse imágenes de explotaciones mineras y de actividades turísticas para las áreas montañosas y fotos de distintas actividades agrícolas y ganaderas para las de llanura. Siempre es recomendable que el trabajo de interpretación de mapas y fotografías realizado en el aula se refleje en una producción escrita que requiera a los niños sistematizar y ordenar sus análisis. Para ello, redactar un texto breve que sirva como descripción del mapa y refiera las distintas formas de aprovechamiento de recursos en zonas con diferentes condiciones de relieve es una consigna que permite articular y sintetizar los saberes trabajados en las actividades previas.

Las fotografías empleadas en estas actividades pueden obtenerse en revistas, periódicos, postales, entre otros materiales. Sería ideal conformar paulatinamente un archivo de imágenes con un formato o tamaño similar (pueden ampliarse o reducirse mediante fotocopias) para utilizar en distintas ocasiones. Dado que muy probablemente se recurra al archivo con asiduidad, y para que el trabajo con imágenes forme parte de las prácticas habituales, puede resultar útil plastificar las ilustraciones o pegarlas sobre un soporte rígido, de manera de conservar mejor el material y facilitar su manipulación y uso cotidiano.

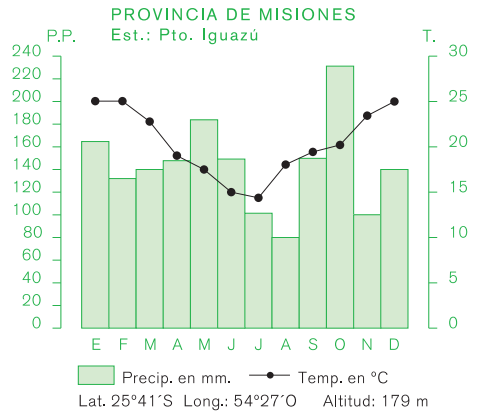
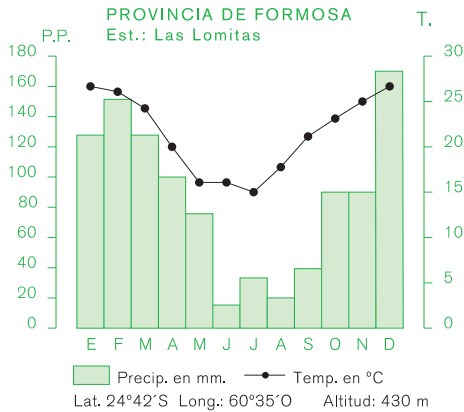
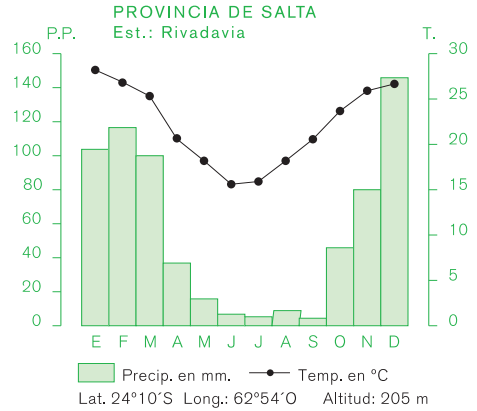
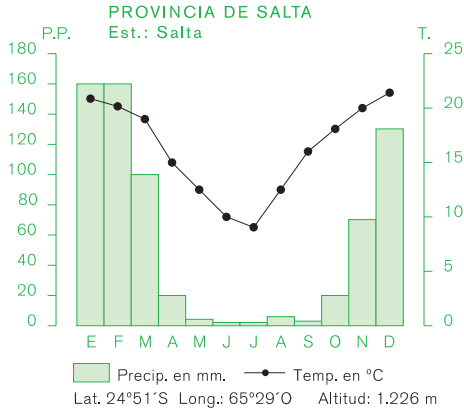
No obstante, las características del relieve no son suficientes para explicar la diversidad de condiciones naturales de la Argentina. También es necesario incorporar las variaciones en el **clima**. Sabemos que el clima de un lugar depende fundamentalmente de dos variables: la **temperatura** y la cantidad de **precipitaciones**. Podemos explicar por qué las temperaturas promedio de la Argentina disminuyen de Norte a Sur dando como resultado zonas cálidas, templadas y frías. Asimismo, es recomendable presentar a los alumnos un mapa de precipitaciones medias anuales y explicarles el porqué de su distribución.

Un paso interesante en el sentido de ayudar a comprender relaciones más complejas sería plantear a los chicos la elaboración de un mapa en el que combinen las condiciones de temperatura y precipitaciones en el que identifiquen las distintas variantes posibles, por ejemplo: cálido y húmedo, cálido y seco, templado húmedo, etcétera.



Otra alternativa para introducir las variaciones en las precipitaciones es mediante tres o cuatro gráficos de barras que representen las precipitaciones a lo largo del año en diversos sitios ubicados en una latitud similar. De este modo, es posible también abrir el diálogo sobre las derivaciones sociales y subjetivas de esas circunstancias. Más adelante podremos retomar y enriquecer este debate presentando estudios de casos vinculados con inundaciones, sequías u otras problemáticas ambientales en las que se ponga en evidencia el entramado de la dinámica natural con las acciones de la sociedad.

CLIMOGRAMAS CORRESPONDIENTES A CUATRO LOCALIDADES DEL NORTE ARGENTINO



Esta actividad es complementaria de la anterior. Una opción sería sugerir a los alumnos que localicen cada uno de los sitios en un mapa. Asimismo, pueden plantearse algunas preguntas que orienten el análisis de la información. Por ejemplo: *¿Hacia qué dirección disminuyen las precipitaciones en el norte del país? ¿Qué ocurre al respecto en el sur? ¿Cuáles son las provincias o zonas que presentan menor cantidad de precipitaciones? ¿En qué provincias llueve más? ¿Cuánto llueve en un lugar y en otro?* Como en otras actividades, los alumnos podrían escribir sus respuestas y redactar finalmente un breve párrafo que sintetice lo que han analizado.

La relación entre temperatura y precipitaciones puede enriquecerse introdu-

ciendo la idea de que la combinación de las características del relieve y del clima dan como resultado distintos tipos de vegetación. En una primera aproximación podría plantearse la asociación entre abundantes lluvias y vegetación cuantiosa. Luego, podría presentarse un conjunto variado de fotografías sin indicar el lugar en el que han sido tomadas y solicitarle a los alumnos que comiencen a identificar las imágenes de distintos tipos de relieves y coberturas vegetales con las diferentes zonas climáticas que han analizado previamente.

Se nos impone un especial cuidado al seleccionar las fotografías, de manera de lograr que no sean ambiguas y que representen efectivamente los diferentes ambientes. Estas situaciones, retratadas en fotografías, pueden servir como ejemplo: la selva en las cataratas del Iguazú con turistas vistiendo ropas livianas, una plantación y aserradero de pinos en Misiones, las estepas patagónicas con peones abrigados arriando ganado, los bosques patagónicos cubiertos de nieve con turistas esquiendo, la quebrada de Humahuaca (tratando, en lo posible, de que se aprecien cactus, arbustos xerófilos y pastores con cabras), cultivos de cereales u oleaginosas en la llanura pampeana, cultivos de olivos en San Juan con montañas de fondo, una explotación minera en Catamarca, etc. El objetivo que buscamos con la actividad es que los chicos puedan reconocer en estas fotografías las siguientes variables: a) las condiciones del relieve, b) los rasgos del clima que pueden deducirse, c) las características de la vegetación, distinguiendo si es natural o implantada y d) el tipo de actividades económicas que se desarrollan.

Dependiendo del contexto en el que viven los chicos o de sus experiencias en relación con el territorio, algunas les resultarán, por supuesto, más familiares que otras. No obstante, se pretende que, luego del reconocimiento de distintas variables, los chicos cotejen sus apreciaciones con la verificación del lugar en donde fueron tomadas las fotos (que podría estar escrito en el reverso o ser aportado por el docente una vez terminado el trabajo de identificación visual). Al finalizar esta etapa, podrían pegar las fotos sobre un mapa físico de la Argentina para ir estableciendo la diversidad de condiciones naturales del país.

Con el fin de profundizar estos conocimientos, podríamos presentar un mapa de ambientes de la Argentina en función del tipo de vegetación predominante, de manera que los chicos reconozcan los nombres de estos diversos ambientes y preparen etiquetas en las que figuren estos nombres para acompañar las fotografías pegadas en el otro mapa.



Otro recurso visual que podría emplearse es un esquema o dibujo, como el que aquí brindamos, que ilustre las variaciones en el tipo de vegetación en función de la disponibilidad de agua, a fin de remarcar los vínculos entre ambas variables. Para ampliar el tema, a modo de tarea, los niños también podrían revisar revistas dominicales o infantiles y buscar nuevas fotografías que permitan ilustrar esas variaciones.

Del mismo modo, podemos presentar a los alumnos una lista de recursos naturales (por ejemplo agua, suelos fértiles, madera, metales y minerales, peces, etc.) y proponerles que identifiquen en cuáles de los ambientes que han analizado creen que se encontrarán esos recursos. Esta tarea puede constituir un camino para contar con algunas pistas sobre los procesos que los chicos van siguiendo en relación con la temática, qué cuestiones comprenden con mayor facilidad, cuáles son las relaciones que van estableciendo, qué imaginan, qué obstáculos encuentran, entre otras cuestiones que serían indicios de sus formas de aprender.

VARIACIÓN DE LA VEGETACIÓN EN FUNCIÓN DE LA DISPONIBILIDAD DE AGUA

DESIERTO

PASTIZAL

SABANA

BOSQUE

SELVA



La perspectiva histórica en el estudio de los ambientes y la valorización de recursos

Luego de esta presentación general de las condiciones naturales del territorio argentino, es un buen momento para profundizar en el análisis de la valorización socioeconómica de los recursos naturales. Dicha valorización no puede ser comprendida a menos que se la analice históricamente, ya que determinados elementos naturales son apropiados y explotados en función de las necesidades de una determinada sociedad y del nivel de desarrollo tecnológico presente en ella en momentos históricos determinados. En efecto, la posibilidad de aprovechamiento de un recurso depende de su existencia en cierta localización geográfica, pero también de la tecnología disponible para su explotación. Asimismo, si entendemos los ambientes como resultantes del uso que la sociedad hizo de ciertas condiciones naturales en el pasado y el que hace de ellas en la actualidad, es inevitable revisar el proceso de construcción de un ambiente mediante el examen de los cambios en la utilización de sus recursos.

Por tal motivo, creemos que una buena idea para abordar estos contenidos es estudiar en profundidad las transformaciones experimentadas por uno o dos ambientes a lo largo de la historia, haciendo hincapié en los recursos valorados y los tipos de actividades económicas desarrolladas en distintos momentos, así como en los diversos actores sociales involucrados en cada caso.

Para ello, una opción interesante que podemos imaginar es elegir un caso cercano a la experiencia de los chicos y compararlo con otro en el que se hayan valorado otros recursos. Por ejemplo: la explotación de recursos mineros en la cordillera de los Andes y el aprovechamiento de los suelos en la llanura pampeana, o bien la explotación de recursos forestales en el Chaco y el aprovechamiento de pasturas en la estepa patagónica.

Tomemos el caso de la llanura pampeana. Podríamos mostrar a los alumnos diversas imágenes pasadas y presentes que muestren el aprovechamiento y la transformación de ese ambiente a lo largo del tiempo. Algunas imágenes que podrían ilustrar este proceso son: una pintura que muestre aborígenes cazando animales silvestres en el pastizal pampeano, una pintura que ilustre las características de la llanura pampeana a mediados del siglo XIX con el desarrollo de la ganadería vacuna, una fotografía de una colonia agrícola de inmigrantes a fines del siglo XIX, otra de campos cultivados con trigo o maíz con silos, y una de campos cultivados con soja en la que se aprecien alambrados y maquinaria agrícola muy moderna.



Museo Agrícola de Gualeguaychú



Marcio Fernandes / AE



Nicola Nicolileo / AE

Una actividad que puede ser atractiva es pedirles a los niños que intenten ordenar las imágenes cronológicamente. El paso del registro pictórico al registro fotográfico podría ser una pista. El trabajo sustantivo apuntaría a que describan las características del ambiente que aparece en cada imagen teniendo en cuenta el tipo de relieve, los elementos naturales y los elementos construidos o intro-

ducidos por los hombres y los cambios que pueden reconocerse tanto en el paisaje como en los actores, en las prácticas y en los objetos. A partir de una explicación y de la lectura conjunta de algún texto referido al tema, la tarea podría consistir en identificar los distintos recursos que han sido valorados a lo largo de la historia de la apropiación de la llanura pampeana.

Es posible que nos veamos obligados a producir ciertas intervenciones que marquen algunos matices en el sentido de ayudar a los chicos a comprender que los cambios suelen ser lentos, tienden a implicar avances y retrocesos y están sujetos a la interacción de múltiples factores. Esta intervención puede resultar indispensable, pues es muy probable que las fotografías no registren esta gradualidad y complejidad, sino que muestren aspectos contrastantes, lo cual tiene, por contrapartida, la ventaja de favorecer el reconocimiento de las transformaciones en una escala amplia de tiempo. Este trabajo, iniciado en los primeros años de la escolaridad, se proyectará sin dudas con complejidad creciente en este año/grado y en los subsiguientes.

Los relatos y las historias de vida para la enseñanza de los circuitos agroindustriales

Es posible que en el Primer Ciclo de la EGB/Primaria los alumnos hayan tenido una primera aproximación a la forma en que se organizan los espacios rurales a través del análisis de alguna actividad productiva primaria, como el cultivo de frutales o la cría de ganado para la obtención de carne y leche. De ese modo, habrán incorporado ya algunas nociones básicas: los lugares de producción no siempre coinciden con los de consumo, las actividades agrícolas varían de acuerdo con las características naturales de la zona analizada, distintos actores sociales participan en el proceso de producción, etcétera.

Es por eso que en 5° año/grado los chicos se encuentran en condiciones de profundizar el estudio de los espacios rurales, ampliando la escala del análisis mediante la incorporación de los vínculos entre los ámbitos rurales y los urbanos. Uno de los modos posibles de plantear estas interrelaciones es a través de la exploración de los circuitos agroindustriales o circuitos productivos y sus distintas etapas, es decir la elaboración, la distribución y el consumo de bienes. De tal modo, cada instancia de la producción puede ser analizada como uno de los eslabones de una cadena que incluye espacios rurales y urbanos, y también escalas de análisis local, regional, nacional y, en algunos casos, mundial.

Los circuitos productivos no son estáticos. Su dinámica está dada por los cambios tecnológicos (por ejemplo, la introducción de semillas modificadas genéticamente, de agroquímicos y de maquinaria) y también por cambios en las condiciones macroeconómicas y políticas (tales como la demanda externa de un producto, el estímulo a la exportación, la implementación de políticas de integración

económica con otros países, el ingreso de inversiones extranjeras, etc.). Esta dinámica modifica la organización de los espacios rurales y las relaciones entre los distintos actores involucrados.

Desde esta perspectiva general, el estudio de dos o tres de estos circuitos puede resultar enriquecedor en la medida en que facilita las comparaciones. Es decir que permite, al mismo tiempo, identificar aspectos que los distintos circuitos pueden tener en común y reconocer las diferencias y particularidades de cada uno. Resulta conveniente que la selección de los casos facilite dichas comparaciones. Por ejemplo, podría elegirse un circuito cuya producción se oriente primordialmente al mercado interno (como el de la yerba mate) y otro cuyo destino final sea la exportación del producto (como el de la soja). O bien, un caso en el que la industrialización se localice en las proximidades del lugar de donde se extrae la materia prima (por ejemplo la vid) y otro en el que la manufactura se realice más cerca de los mercados (por ejemplo la industria cervecera). También puede optarse por un caso próximo a la experiencia de los alumnos y de alcance limitado o de pequeña escala (como la fabricación de dulces caseiros en los Andes patagónicos) y otro de mayor escala y complejidad (la manufactura de productos lácteos, por ejemplo)¹.

Un modo clásico de abordar el tema de los circuitos agroindustriales acude a la enumeración y/o descripción de las distintas etapas que se siguen en la elaboración de un producto, haciendo referencia a las etapas agrícola, industrial y comercial. Este modo de abordaje puede ser útil como una presentación o introducción del tema, pero resulta limitado para dar cuenta de la rica dinámica productiva actual. En ocasiones, la forma en que se presenta el estudio de un circuito productivo puede dar la impresión de que se trata de una actividad de corte estrictamente regional, en la que las condiciones ambientales de la zona se combinan con una determinada organización económica, dibujando de ese modo la fisonomía regional. Sin descuidar el hecho de que muchas veces ciertas producciones condicionan fuertemente la organización de un espacio regional, es indispensable reconocer la dimensión multiescalar de los procesos productivos en la actualidad, e incorporar la multiplicidad de variables que entran en juego en la caracterización de dichos espacios.

Por tal motivo, resulta beneficioso que la exploración de estos circuitos se oriente a enriquecer y dar profundidad a la enumeración de los pasos de la producción y que introduzca también la variedad de actores sociales involucrados, los posibles conflictos entre ellos así como una ampliación de las escalas de análisis. Del

¹ Véase *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 3*, Eje "Las sociedades y los espacios geográficos", en el que se desarrolló el circuito productivo de la leche.

mismo modo, el estudio puede enriquecerse con la incorporación de tareas y actores sociales que habitualmente no son considerados dentro de estos circuitos, por ejemplo los intermediarios, o quienes se encargan de la provisión de servicios financieros, publicitarios, de mercadeo o de asesoramiento técnico, entre otros.

El uso de relatos e historias de vida es una buena manera de incluir esta diversidad de actores sociales. De ese modo, los distintos personajes que aparezcan en la historia servirán para que los chicos tengan una primera aproximación a la variedad de intereses implicados y a las relaciones que se establecen entre los actores, al tiempo que humanizarán el estudio de los procesos productivos, anclándolos en protagonistas “de carne y hueso”.

Los relatos pueden proceder de distintas fuentes: de entrevistas o notas en periódicos o revistas de actualidad, de la experiencia directa de participantes cercanos a los niños o al docente, entre otras. Puede resultar valioso, también, que los propios docentes reconstruyan historias de vida a partir de fuentes secundarias atendiendo a sus objetivos didácticos.

Sería ideal disponer de un conjunto de relatos diferentes que den cuenta de las distintas fases de la producción y de las formas en que tales instancias se encadenan entre sí. Veamos una forma posible de abordar estos contenidos tomando como caso de estudio el circuito vitivinícola.

Una primera aproximación puede lograrse presentando a los niños un esquema, preferentemente acompañado de una secuencia de fotografías, en el que se planteen las distintas etapas de la producción y comercialización del vino.

Etapa agrícola

- Cultivo de la vid en fincas pequeñas o medianas en los oasis de Mendoza, San Juan, La Rioja y Salta
- Condiciones naturales: sol, verano cálido y seco, suelo suelto
- Riego artificial

Etapa industrial

- Elaboración del vino en bodegas próximas a la zona de cultivo
- Fermentación en tanques, reposo en barriles y embotellado

Etapa comercial

- Vinos comunes y vinos finos se destinan al consumo dentro del país, en especial en las grandes ciudades
- Vinos de mejor calidad se exportan a Estados Unidos, a Japón y a la Unión Europea

Luego, a partir de allí, puede proponérseles a los chicos profundizar el análisis de cada etapa mediante la lectura de historias de vida de algunos personajes involucrados. El trabajo con cada una de las historias podría tener sus propias actividades (por ejemplo de comprensión lectora o reconocimiento de nuevo vocabulario), pero en conjunto los relatos deberían dar una idea de la diversidad de actores sociales y de tareas comprendidas en una producción agroindustrial.

Como narradores, orientando la atención de los chicos hacia algunos detalles de esos procesos, podemos presentar un relato. El que ofrecemos aquí a modo de ejemplo se refiere a las labores agrícolas que se realizan a lo largo del año en una finca viñatera.

Un año en la vida de Matías

Mi nombre es Matías y ayudo a mi familia en una finca de viñas en Luján de Cuyo, Mendoza. La finca pertenece a una familia argentina, pero las uvas se venden a una bodega francesa que se instaló hace unos años aquí cerca. Se cultivan uvas para hacer vinos finos, blancos y tintos. Entre mayo y julio, luego de la cosecha, se podan todas las viñas; quedan apenas los troncos casi pelados con algunas ramas, nomás. A esas ramas se las ata a las guías de alambre, para que cuando broten crezcan prolijitas y luego sea más fácil recoger los racimos. Esto lleva mucho trabajo. En septiembre las viñas empiezan a brotar y hay que asegurarse de que los brotes se sujeten a las guías. Además, en esos meses de primavera es muy importante regar bien (sin desperdiciar el agua, porque aquí no sobra) y fumigar para controlar que las plantas no tengan ninguna plaga. En el verano, las viñas se llenan de racimos y a fines de febrero empieza la actividad más fuerte en la finca: la cosecha o vendimia, que dura hasta abril. Hay tanto trabajo que viene gente de otros lugares de la provincia o de otras provincias para ayudar durante los dos meses que dura la cosecha. Todos los cosecheros se juntan muy temprano a la mañana y el capataz y el ingeniero agrónomo les indican dónde tienen que recoger la uva. Los racimos son muy delicados y por eso los cortan manualmente y cada uno los va juntando en un canasto de plástico. Los chicos juntamos las uvas que se les caen a los papás. Cuando termina la vendimia, generalmente festejamos haciendo un gran asado.

*Relatos de alumnos de la Escuela Albergue 8-361,
San José, Mendoza (adaptación).*

Luego de leer esta narración, el maestro puede analizar el relato de forma oral con los niños mediante la formulación de algunas preguntas: *¿En qué meses del año hay más actividad en la finca? ¿Quiénes aparecen en la narración? ¿Quiénes trabajan en la finca durante todo el año y quiénes lo hacen solo en ciertas temporadas? ¿Qué otras diferencias encuentran entre las personas mencionadas?* Es importante hacer notar la presencia de trabajadores permanentes y temporarios, de empresarios argentinos y extranjeros, de técnicos, entre otros participantes. A continuación, se les puede proponer a los niños que dibujen un calendario y que ilustren cada mes o grupo de meses del año con las tareas que se llevan a cabo en la finca. Podría resultar conveniente también recordarles que tengan en cuenta el análisis hecho previamente, a fin de

que sus dibujos marquen las diferencias entre los meses más tranquilos y los de mayor actividad, o que muestren a los distintos actores sociales involucrados en cada instancia del proceso.



Ilustraciones realizadas por alumnos de 5° año/grado de la provincia de Mendoza y de la Ciudad de Buenos Aires.

A continuación, se presentan otros dos relatos que complementan y amplían los datos y la información provista por el primero, esta vez con la voz de actores diferentes. La lectura y el análisis de estas narraciones permite profundizar la caracterización de dichos actores.

Andrea, la capataza de la finca

De cuerpo pequeño, manos escamadas por la sequedad, gestos duros y un tono de voz que denota mucho carácter. Así es Andrea Serna, una mujer mendocina de 30 años que fue capaz de manejar a 70 cosechadores en la larga vendimia del año 2004. La joven empezó a trabajar en la viña a los nueve años, al comienzo atando. Y hoy es capataza en las fincas de una conocida bodega.

Hace 2 años, Andrea empezó a hacerse cargo de los sueldos y la parte administrativa. Hoy maneja el tractor, el personal responde a sus órdenes y las de su padre, paga los sueldos, organiza las funciones de los cosechadores entre las hileras de vides, maneja los envíos de uva a la bodega y en invierno ata a la par del resto de las mujeres.

Y aunque su carrera va en ascenso, Andrea cuenta que no todo es fácil. "Acá hay que soportar de todo. La lluvia, el sol fuerte, el viento Zonda, el trabajo pesado. A veces les pido ayuda a los hombres porque no me alcanza la fuerza. Lo bueno es que estás en contacto con la naturaleza", asegura. Su jornada comienza a las 6 de la mañana, cuando la pasan a buscar para ir a la finca, y termina cerca de las 7 de la tarde.

Algunos días tiene que viajar hasta Vistalba, donde hay una plantación de 17 hectáreas de vid. Otros, los más agotadores, enfrenta nada menos que 108 hectáreas en Agrelo, también en Luján de Cuyo. Pero Andrea no se queja; todo lo contrario: "Ahora hago cursos de administración y de vitivinicultura, me capacito en la universidad para poder trabajar mejor en la empresa".

Diario Los Andes, Mendoza, 30/09/04 (adaptación).

José Luis, el enólogo de la bodega

Soy ingeniero agrónomo y enólogo. Trabajo en una bodega de origen francés instalada en Mendoza desde hace cinco años. Mi principal ocupación es supervisar la fabricación de vinos finos, por ejemplo definiendo cuánto tiempo tendremos las uvas en fermentación, en qué momento las pasaremos a los toneles de roble y cuándo embotellaremos el vino. Esta tarea es de mucha responsabilidad, porque los vinos se venden en las principales ciudades de la Argentina y también se exportan a Francia, España y Estados Unidos. Cuando llega la época de la vendimia, voy todos los días a las fincas a probar

la calidad de las uvas y, cuando están bien maduras, ordeno la cosecha. Las uvas son delicadas; como queremos aprovechar todos sus jugos, la bodega se construyó cerca de las fincas para no tener que transportar demasiado la fruta, que se daña en el traslado. Una vez en la bodega, me ocupo de controlar los procesos de elaboración de los distintos vinos que producimos. Durante todo el año estoy en contacto con los dueños de la bodega, que viven en Francia y nos visitan de vez en cuando para darnos instrucciones y supervisar cómo marcha el trabajo. También tengo reuniones con el encargado de ventas, que vive en la ciudad de Mendoza y desde allí define qué vinos se venderán en la Argentina y cuáles se exportarán. En cambio, los diseñadores que deciden cómo va a ser la presentación de los vinos trabajan en Buenos Aires: desde allí diseñan las etiquetas, el tipo de botella que vamos a usar y las cajas en las que se venderá el producto.

A partir de los relatos es posible reconstruir la secuencia de etapas que se desarrollan en la actividad productiva elegida. Además, las historias también nos proveen información para identificar la variedad de actores sociales implicados en este circuito productivo y sus localizaciones. Para ayudar a los chicos a recuperar esta información y reflexionar sobre los datos, podemos proponerles hacer un listado de los distintos actores mencionados en las historias. Es posible que los niños se refieran a las personas concretas (Matías, Andrea, José Luis), pero es importante que, más que recordar los nombres, puedan reconocer la posición y las tareas de cada uno de ellos en el circuito. Por lo tanto, será necesario guiarlos para que identifiquen a la familia de Matías como trabajadores permanentes de una finca, a Andrea como capataza y administradora de otra finca y a José Luis como el experto enólogo. Asimismo, sería relevante estimular a los alumnos para que detecten otros actores presentes implícita o explícitamente en los textos, tales como los empresarios argentinos dueños de la finca, los propietarios franceses de la bodega, los trabajadores temporarios, el ingeniero agrónomo, los choferes de los camiones, el encargado de ventas y sus empleados, el equipo de diseñadores, los comerciantes (supermercados, almacenes, restaurantes) que venderán el producto, etc. Una vez elaborado el listado, los alumnos podrían intentar ubicar a cada actor social en las etapas o eslabones de la producción planteados en el esquema propuesto en la página 49 y comparar los distintos niveles de capacitación e instrucción de cada uno de ellos. Es necesario remarcar que no todos los agentes pueden ser unívocamente localizados en una u otra etapa de la producción: los transportistas, por ejemplo, participan de distintas instancias.

La identificación de estos actores les permitirá reconocer una gran variedad de personas implicadas en la producción vitivinícola, pero también es un punto de partida para establecer los espacios en los que se desarrolla el proceso. Algunos trabajan directamente en la finca (trabajadores permanentes, cosecheros tempo-

rarios, capataz, ingeniero agrónomo, enólogo), otros, en la ciudad de Mendoza (los que se ocupan de las ventas y la comercialización), otros lo hacen desde la Ciudad de Buenos Aires (diseñadores) y algunos desde el exterior (propietarios franceses de la bodega). Por su parte, quienes comercializan los vinos se encuentran en distintas ciudades importantes de la Argentina y en otros países del mundo. Todas estas localizaciones pueden ser ubicadas cartográficamente por los niños sobre la base de mapas de Mendoza, la Argentina y el mundo, a fin de reconocer que el circuito productivo vitivinícola no se circunscribe a los oasis mendocinos, o a la región cuyana, sino que sus distintas instancias tienen lugar en localizaciones diversas. Asimismo, vale la pena notar que las decisiones tomadas en lugares muy lejanos a la finca pueden influir sobre lo que allí ocurre. Por ejemplo, las decisiones de cultivar o no cierto tipo de uvas por parte de los bodegueros franceses o la demanda de cajas de vino de un cierto tipo por parte de empresarios norteamericanos o españoles influyen sobre la cantidad de vino que se producirá, la forma en que se elaborará y el modo en que será comercializado.

Continuando con el ejemplo desplegado, podría someterse a análisis el caso de los trabajadores temporarios que migran hacia los oasis mendocinos para la época de la vendimia. A partir de la presentación de fotografías en las que se observen numerosos trabajadores en la cosecha, se podría hacer referencia a estos actores sociales y guiar a los alumnos/as a reflexionar sobre ellos con una serie de preguntas, como: *¿De dónde creen que vienen esos trabajadores? ¿Dónde viven durante los meses que dura la vendimia? ¿Vendrán solos o con sus familias? ¿Por qué dejarán su lugar de residencia habitual para desplazarse a realizar este trabajo?*

Estas preguntas apuntan a reconocer, entre otras cuestiones relevantes, factores como la procedencia, los lazos sociofamiliares, las múltiples motivaciones y pretenden ayudar a comprender los procesos migratorios y también su impacto en la subjetividad. Las impresiones e ideas de los niños serán motivo de diálogo; alentaremos en él la identificación de contrastes, el planteo de algún contrapunto, así como el reconocimiento de matices y la búsqueda de consenso en las apreciaciones, siempre en un esfuerzo por ampliar la información sobre estos trabajadores a partir de una explicación oral o de la lectura en común de un texto que brinde interpretaciones que respondan a las preguntas formuladas anteriormente. Los chicos podrían inventar o recrear a partir de esas reflexiones algunas historias de vida de trabajadores temporarios. La consigna podría involucrar distintas habilidades de escritura y elaboración de textos, ya sea *contar la historia de la vida de...*, *contar un año en la vida de...* o *escribir una carta de un trabajador temporario dirigida a su familia, entre otras posibilidades.*



Secretaría de Turismo de la Nación



Secretaría de Turismo de la Nación

Para abordar con mayor profundidad algunos contrastes y matices, podría plantearseles a los niños interrogantes del estilo: *¿Conocen otras personas que deban ausentarse de sus casas por unas semanas o unos meses por cuestiones de trabajo?* De ese modo puede ampliarse la reflexión sobre las migraciones temporarias debidas a condiciones de empleo y señalar que este es un fenómeno que involucra diversas instancias dentro de los circuitos productivos agroindustriales (puesto que no solo los cosechadores se desplazan), y también que trasciende estos circuitos. Las respuestas posibles a ese interrogante (*viajantes de comercio, empresarios que viajan para hacer negocios, obreros o profesionales que construyen infraestructura, camioneros o transportistas, entre otras*) pueden ser útiles para establecer comparaciones en cuanto a la frecuencia, la duración, las motivaciones o la necesidad del traslado. Asimismo, esta reflexión sobre los desplazamientos laborales también puede contribuir a poner de relieve una visión dinámica y multiescalar de los circuitos productivos, mostrando que los distintos agentes de la producción no siempre están localizados en espacios fijos sino que se desplazan e interactúan con otros en diferentes escalas geográficas.

Otro aspecto de los circuitos productivos para el cual los relatos pueden constituir un excelente recurso es la comparación del nivel tecnológico entre distintos productores o el análisis de la evolución de la tecnología aplicada a la producción agroindustrial a lo largo del tiempo. En el primer caso, un análisis de ese tipo contribuiría a poner de manifiesto la complejidad del espectro de actores sociales participantes en el circuito productivo. Veamos dos breves relatos que nos permiten apuntar en esta dirección:

Un pequeño productor en San Martín

Tengo una pequeña finca en San Martín, Mendoza. Cultivamos uvas para hacer pasas y vino común, que vendemos en la región. Aquí el clima es muy seco y la vid solo crece si la regamos. Este año hubo mucha sequía y las acequias no llevaban toda el agua que hubiéramos necesitado. Además, cuando faltaba poco para la cosecha, hubo fuertes tormentas de verano, con granizo, que nos dañaron muchos racimos. Lamentablemente, la cosecha no va a ser tan buena este año. Tuve que pedir un préstamo en el banco para tratar hacer algunas mejoras en la finca, pero todavía no me lo han dado.

Una gran bodega internacional en Luján de Cuyo

Dirijo una gran finca en Luján de Cuyo, Mendoza. La finca pertenece a una bodega internacional que ha invertido mucho dinero aquí para la elaboración de vinos finos. Hemos puesto un sistema de riego por goteo: son mangueras con pequeños agujeritos que recorren las hileras de viñedos, nos permiten regar lo necesario sin desperdiciar el agua. También hemos puesto una protección antigranizo: son unas telas que cubren los viñedos y dejan pasar la luz, pero retienen el granizo que puede destruir los racimos en el verano, justo antes de la cosecha. Gracias a eso, salvamos la cosecha de este año y vamos a poder exportar nuestro vino sin problemas.

La comparación de estos dos breves relatos permite re TRABAJAR algunas ideas planteadas previamente, al tiempo que agrega una nueva dimensión para la caracterización del circuito productivo: la del empleo diferencial de tecnología en la finca pequeña y en la grande. Un camino para abordarlo es realizar una actividad de síntesis. En ella podemos pedir a los alumnos que relacionen este aspecto con las distintas situaciones presentes en los relatos. Bajo la forma de un cuadro como el siguiente, los chicos pueden recuperar la información de los relatos para acercarse a comprender qué tiene en común cada tipo de productor, qué diferencia a unos de otros, cómo enfrentan y resuelven los problemas frecuentes o eventuales (por ejemplo el granizo), qué implicancias tiene para la producción poseer o no tecnología, capital, conocimientos; cómo imaginan que afectan estas condiciones a cada grupo de productores. Creemos que de este modo es posible ampliar el análisis de un caso local, de una historia singular, para inscribirla en una escala de problematización social más amplia.

	Productor de finca en San Martín	Productor de finca en Luján de Cuyo
Disponibilidad de capital y tecnologías (dinero, maquinarias, técnicas de riego, sistemas de protección, acceso a información sobre nuevos adelantos, etc.).		
Origen del capital (local, nacional, multinacional).		
Mercado de destino de los productos (nacional, internacional).		

Por otra parte, en estos ejemplos la utilización de tecnología está fuertemente vinculada a las condiciones ambientales de los oasis mendocinos y a los requerimientos propios de la vid. Esto puede dar lugar a retomar conocimientos previos (sobre las condiciones naturales del territorio argentino) y darles un nuevo sentido en función del caso o los casos analizados. Asimismo, las categorías puestas en juego para comprender el circuito de la vid son válidas para estudiar las relaciones entre las condiciones ambientales, los recursos naturales y las tecnologías adoptadas por distintos tipos de productores en otros circuitos productivos regionales del país. Resulta interesante identificar una tendencia que muestra que la posibilidad de adoptar tecnologías varía de acuerdo con la posición que los diferentes actores sociales ocupan en los respectivos circuitos. Así, los pequeños productores generalmente no se hallan en condiciones de implementar tecnologías, mientras que los grandes y algunos medianos sí acceden a ellas y reciben sus beneficios.

A modo de cierre

A lo largo de esta propuesta hemos ofrecido una variedad de situaciones de enseñanza que tienen como objetivo lograr que los alumnos comprendan conceptos complejos tales como recursos naturales, ambientes y circuitos productivos. Estos aprendizajes no terminan de alcanzarse en el Segundo Ciclo, sino que se reelaboran y siguen construyéndose a lo largo de toda la escolaridad.

El trabajo con mapas, gráficos y fotografías ha sido desarrollado para que los alumnos reconozcan la variedad de condiciones naturales del territorio argentino. Se trata de que a partir de este reconocimiento avancen en la identificación de la diversidad de recursos naturales que ofrece nuestro país. Se han desplegado distintas actividades y se ha recurrido también a diferentes fuentes de información relacionadas con el conocimiento de los espacios rurales de nuestro país. Hemos utilizado para ello el concepto de circuito productivo regional. Nociones vinculadas a él, tales como empleo diferencial de tecnología, disponi-

bilidad de capital, tipo de productores, mercado al que se destinan los productos, entre otras, han sido presentadas en situaciones concretas a fin de colaborar en el aprendizaje de aquel concepto.

Desde el punto de vista de los procesos implicados, las estrategias de contextualización, comparación y problematización ocupan un lugar central en la propuesta y han sido privilegiadas porque permiten avanzar en la construcción de un modo de pensar, de abordar los objetos de estudio y de reflexionar sobre ellos, propios del campo de las Ciencias Sociales. De la misma manera, la lectura y la escritura son parte inherente a la propuesta de enseñanza de este *Cuaderno*, pues a través de estas prácticas los alumnos van familiarizándose a lo largo del Ciclo con las conceptualizaciones, las maneras de explicar los fenómenos y los tipos de discursos específicos del área.

Finalmente, las actividades seleccionadas están pensadas como entradas a los temas y son presentadas solamente a modo de ejemplos. Las posibilidades son muchas; apenas se han planteado algunas de ellas, que pueden ser combinadas entre sí, adaptadas o modificadas. Con el objetivo de enriquecer el abordaje, en todos los casos se ha tratado de señalar qué nuevas consignas de trabajo pueden relacionarse con la actividad central planteada y los criterios conceptuales que las orientan.

nap El conocimiento de las múltiples causas de la Revolución de Mayo y de los conflictos derivados de la ruptura del sistema colonial en el ex-virreinato.

La comprensión del impacto de las guerras de independencia sobre la vida cotidiana de los distintos grupos sociales.

El conocimiento de las formas de producir y comerciar de los diferentes grupos sociales en la sociedad criolla entre 1820 y 1850.

El conocimiento de las confrontaciones por distintos proyectos de país entre diferentes grupos y provincias.

Las sociedades a través del tiempo



Las sociedades a través del tiempo

Los saberes que se ponen en juego

Esta propuesta ha elegido desarrollar el Núcleo de Aprendizaje Prioritario sobre el impacto que la ruptura del sistema colonial tuvo sobre la sociedad del espacio rioplatense luego de la Revolución de Mayo. Las situaciones de enseñanza desplegadas en este *Cuaderno* procuran que los chicos enriquezcan la información que poseen acerca de los hechos políticos y militares que jalonaron el período independentista y los enmarquen con mayor precisión en los conflictos y tensiones que sacudían a la sociedad del momento.

Resulta esperable que a lo largo del Primer Ciclo de EGB/Nivel Primario los alumnos se hayan familiarizado con el estudio de sociedades del pasado a través del análisis de diversos aspectos de la vida cotidiana. Sobre la base de estos conocimientos, el propósito general que vertebra el Segundo Ciclo de enseñanza en Ciencias Sociales es complejizar las ideas sobre **sociedad** y sobre **pasado** que los chicos y las chicas poseen, estableciendo una transposición cada vez más ajustada de los saberes disciplinares que constituyen una referencia insoslayable.

En nuestras prácticas de aula, enriquecer estas categorías fundamentales de las Ciencias Sociales implica realizar un trabajo sostenido de ampliación de la información de la que los alumnos disponen acerca de períodos concretos de la historia, una mayor precisión referencial y cronológica de las coyunturas que se estudian y, finalmente, un énfasis remarcado en los **conflictos** y **tensiones sociales** que motorizan la dimensión del **cambio** en las sociedades.

Comenzado este trabajo ya en 4° año/grado alrededor de coyunturas históricas puntuales como las sociedades indígenas antes de la llegada de los europeos, la conquista de América y las diversas organizaciones coloniales, se prevé que en 5° año/grado la tarea adquiera densidad y profundización crecientes, y se avance en el conocimiento de la historia de la sociedad criolla hasta la década de 1850.

Una de las circunstancias históricas que desarrollaremos en esta propuesta es la de las *guerras de independencia* que siguen a la Revolución de Mayo. En particular, nos centraremos en los conflictos que desencadena la organización

del Ejército de los Andes por parte del general José de San Martín. Su examen permitirá a los alumnos y alumnas ir apropiándose de saberes vinculados con:

- La identificación los de diferentes grupos sociales cuyanos que participaron en la materialización del proyecto sanmartiniano.
- El reconocimiento de los diversos intereses, tensiones y conflictos que atravesaban la sociedad cuyana.
- La presencia de actores sociales que operaban fuera de los ámbitos locales y la identificación de sus intereses.
- Los lazos que vinculaban las situaciones locales con las de otras regiones.
- La ubicación geográfica y cronológica de los diferentes problemas estudiados y su relación con las coyunturas analizadas.
- El conocimiento de aspectos de la vida cotidiana de los diversos sectores que componían la sociedad.
- La familiarización con el empleo de diversos tipos de fuentes documentales: cartográficas, imágenes, fuentes escritas, etcétera.
- Las competencias ligadas al uso argumentativo de la lengua.
- El redimensionamiento del papel de los próceres en los procesos estudiados.

Los niños y sus representaciones sociales

En nuestra experiencia de trabajo en el Segundo Ciclo de la EGB, constatamos que los alumnos tienden a concebir la vida social en términos de un enfrentamiento entre “buenos y malos”, donde los buenos, elevados en general a la categoría de héroes, son seguidos unánimemente por la sociedad. En el caso particular del tema que nos ocupa, las diferentes producciones de los chicos se articulan comúnmente en torno de la suposición de que la sociedad apoyó de modo automático la causa revolucionaria y que se alineó sin titubeos tras el general San Martín. Detengámonos a analizar la idea compartida por los niños. ¿Qué quiere decir que la sociedad apoyó automáticamente la causa revolucionaria y que se alineó sin vacilaciones detrás del general San Martín? Parece una idea simple, dado que la hemos escuchado muchas veces; sin embargo, entraña muchos enunciados que es preciso revisar. En primer lugar, supone que la sociedad constituía un conjunto homogéneo de hombres y mujeres que perseguían objetivos trascendentes definidos por fuera de ellos mismos: dado que los ideales de la Revolución de Mayo estaban bien encaminados, pues se estaba fundando la patria, todos adherirían ciegamente a dicha empresa. Siguiendo esta línea de pensamiento, cabría la posibilidad de que la sociedad no advirtiese claramente la importancia del objetivo y de la misión que le habían sido impuestos. Como podemos observar, lo que se está suponiendo es que la sociedad no está atravesada por conflictos, que el grupo de “los buenos y el de los malos” se separan de manera diáfana. En resumen, las líneas polares que

organizan el sentido común instalado entre los chicos son “buenos”/ “malos”; “héroe”/ resto de la sociedad.

Estas ideas instaladas son precisamente las que buscamos matizar y dotar de complejidad durante el Segundo Ciclo. Será oportuno intervenir sobre ellas dejándolas aflorar pensando juntos sus contradicciones internas, brindando mayor información, posibilitando gradualmente la construcción de otras formulaciones. Debemos tener en cuenta además que, lejos de lo que estamos acostumbrados a pensar, estas categorías no responden a un pensamiento binario propio de la infancia, sino que son ante todo el resultado de los modos en que se plantearon tradicionalmente estos temas desde la disciplina histórica en la Argentina. En efecto, la corriente positivista –uno de cuyos máximos exponentes fue Bartolomé Mitre– consagró este tratamiento. Luego, a través de mediaciones múltiples, como los manuales escolares, las efemérides y los libros de texto que nos han formado a nosotros mismos como docentes, esa perspectiva fue inscribiéndose en el sentido común y conformando el discurso trabajado en la escuela.

No obstante, siempre resulta interesante preguntar a los chicos qué piensan o qué saben sobre las diversas situaciones problemáticas que les presentamos, ya que es muy probable que las respuestas no sean homogéneas. Por ejemplo, en una clase de Ciencias Sociales en la que se intercambiaban ideas sobre San Martín y el proyecto de cruzar los Andes con un ejército, un docente y un alumno, Juan Ignacio, tuvieron este diálogo:

Docente: –¿Cómo te imaginás que habrá respondido la población al plan de San Martín de cruzar la cordillera con un ejército? ¿Qué habrán dicho?

Juan Ignacio: –Habrán dicho: “¡qué loco!” Una parte de la gente decía que estaba loco, que iban a morir todos, y otros decían que iba a triunfar... Para mí que fue así. Seguro que alguien debe haber dicho que estaba loco...

En esta propuesta pretendemos ofrecer un modo en el que los docentes podemos contribuir a que los chicos identifiquen actores sociales diferentes y reconozcan que en el interior de cualquier situación histórica existen varias alternativas de acción.

Conflictos y cambios en la sociedad posrevolucionaria

A diferencia del punto de vista instalado en el sentido común, las investigaciones más recientes y consensuadas dentro de la historiografía sostienen que la Revolución de Mayo no generó una adhesión automática ni unánime. Tanto en el interior del ex virreinato como en Buenos Aires se produjeron resistencias contra los nuevos gobiernos “patriotas”, protagonizadas no solo por las

autoridades españolas sino también por algunos grupos de criollos. Para imponer obediencia, los gobiernos revolucionarios enviaron expediciones militares a distintos frentes. La Revolución tuvo entonces como inmediato correlato la guerra.

Los conflictos no se limitaron, como decíamos, a una oposición entre realistas y patriotas. Entre estos últimos pronto surgieron diferentes posicionamientos respecto de las distintas cuestiones que presentaba la compleja y difícil coyuntura que se vivía tanto en el nivel local como en el internacional. La conveniencia o no de declarar la independencia o la forma de gobierno que debía darse al naciente país (centralismo/federalismo, monarquía/república) fueron algunas de las más importantes disensiones que enfrentaron a los patriotas. Algunas de ellas derivaron a su vez en guerras, como la que enfrentó a Buenos Aires con el artiguismo en la Banda Oriental y en el Litoral.

La necesidad de financiar las guerras llevó a los gobiernos de la primera década revolucionaria a imponer fuertes cargas a la sociedad. Se trató, en su mayor parte, de impuestos indirectos y de contribuciones tanto voluntarias como forzosas. Si los españoles y los disidentes políticos fueron las primeras víctimas de estas exacciones, los comerciantes y hacendados criollos no quedaron al abrigo, sobre todo ante una guerra que se prolongaba devorando dinero, hombres y animales.

La guerra tenía además otras proyecciones. El reclutamiento de hombres —muchas veces forzoso— afectó la supervivencia de las familias y privó de mano de obra a distintas actividades económicas. La lucha contra los realistas y la guerra civil prácticamente acabaron con la riqueza ganadera de regiones como el Litoral, tanto por el consumo y los saqueos de los ejércitos como por las matanzas que hacían sus dueños para anticiparse a ellos y aprovechar los cueros.

Los conflictos bélicos en distintos frentes alteraron el comercio interregional. Se interrumpió el comercio con Chile y, más importante aún, el nexo con el Alto Perú. Ello no solo afectó el abastecimiento de la población, sino también los ingresos de los sectores mercantiles más poderosos en distintas provincias. Por su parte, la apertura del comercio exterior, sancionada por los nuevos gobiernos patrios, no sirvió para compensar las pérdidas de los comerciantes porteños, ya que el control del intercambio exterior pasó en buena medida a manos de los mercaderes ingleses instalados en Buenos Aires.

El deterioro de la actividad económica y comercial, las modificaciones de los circuitos comerciales y el empobrecimiento de las élites fueron minando la fidelidad y el entusiasmo de muchos sectores hacia la causa revolucionaria, lo que a su vez empujó a los gobiernos a imponer, cada vez más frecuentemente, levas y contribuciones forzosas, incautaciones y confiscaciones.

Propuestas para la enseñanza

Para enriquecer el tratamiento escolar de la sociedad criolla en los tiempos de las guerras de independencia, en esta propuesta de enseñanza nos centraremos en la organización del Ejército de los Andes y en la reacción que produce en dos escenarios: Mendoza y Buenos Aires. Se trata de brindar a los chicos la información y los espacios de discusión necesarios para que puedan analizar cuál era el plan para llevar adelante la guerra contra el dominio español en Sudamérica, cuáles fueron las estrategias elaboradas por San Martín como gobernador intendente de Cuyo para contar con los recursos necesarios y cómo respondieron a esta campaña distintos actores sociales locales.

Resulta aconsejable desarrollar esta propuesta una vez que los chicos hayan trabajado la particular coyuntura que desemboca en la Revolución de Mayo. Por otra parte, será de interés comenzar la secuencia de enseñanza recuperando cuánto saben sobre José de San Martín y la preparación del Ejército de los Andes, información que seguramente poseen –aunque quizás fragmentada– a partir de sus experiencias en múltiples actos escolares.

Situarse en contexto: Mendoza hace más de doscientos años

Comenzamos por ubicarnos en Mendoza. Un relato inaugural, en el que brindemos información sobre el contexto en el que se desarrollan los acontecimientos puede resultar significativo y pertinente para desplegar el tema seleccionado. Constituirá una instancia desde la que los chicos podrán poner en juego su capacidad imaginativa para examinar con más elementos las decisiones tomadas por los diferentes actores sociales que intervinieron en el proceso y para situar a los personajes y acontecimientos en su contexto. De ser posible, acompañaremos la lectura del relato con la presentación de algunas imágenes como las que ofrecemos más adelante. Al igual que con el resto de los materiales de lectura, será provechoso elaborar consignas que guíen a los chicos en la obtención de información y que permitan relacionar el texto lingüístico con el visual.

El relato o narración inaugural podría iniciarse de este modo:

Hace más de doscientos años, Mendoza, situada en la ruta entre Buenos Aires y Chile, era un centro comercial importante. Allí se cultivaban la vid y el olivo, los cereales y todos los árboles de la región templada. Sus productos alimentaban un comercio activo con Chile y el Litoral en vinos, aguardiente, frutas secas, tejidos, conservas, dulces, salazones y harinas. Anualmente, cerca de mil carretas de bueyes y arreos de mulas cruzaban la pampa y la cordillera en busca de sus mercados.

En un suelo al parecer ingrato, el riego artificial facilitaba la formación de prados de alfalfa para alimentar a los animales de transporte y engordar ganados, que, convertidos en charquis, sebos, jabones y artefactos de pieles, constituían otra fuente de riqueza.

Había en la región operarios hábiles en todas las artes mecánicas: desde el herrero que forjaba sus arados y herraba sus mulas y caballos, y el talabartero que preparaba los aparejos de sus arreos o las petacas en las que se envasaban sus mercancías, hasta el mecánico que montaba las ruedas de los molinos de agua y el ingeniero práctico que nivelaba las aguas de regadío y reglaba su curso por derivación; tampoco faltaban mineros que tenían nociones de metalurgia, así como zapadores y conductores de cargas expertos en las montañas. Sus mujeres producían tejidos de lana y algodón, preparaban las pastas y dulces, que eran especialidades cuyanas.

Durante el período virreinal, la sociedad mendocina se dividía en numerosos grupos sociales. Los pertenecientes a la élite tenían tierras dedicadas a la agricultura y a la cría de ganado, participaban activamente del comercio, de la milicia y controlaban los cargos públicos más importantes. Los sectores medios urbanos se dedicaban a las profesiones liberales, a la milicia y a los cargos públicos de menor jerarquía. En el campo, tenían chacras o pequeñas propiedades agrícolas. Los grupos más pobres se dedicaban al comercio al menudeo y a las artesanías en la ciudad, y a las tareas rurales en el campo. También había esclavos negros dedicados fundamentalmente a las tareas domésticas. Apartados de esta sociedad estaban los grupos indígenas que residían en el sur.



"Mulas viñateras", de Emeric Essex Vidal.

Una consigna posible para analizar la imagen –sin leerles el epígrafe– podría ser: *Esta imagen representa a un grupo de mulateros. ¿Por qué recibirían ese nombre? ¿Cuál será su trabajo? ¿Qué dice el texto al respecto? Los animales tienen los ojos tapados, ¿por qué será? ¿Tendrá que ver con las características de los lugares por donde circulaban? De ser así, ¿con cuáles de esas características?*



Mujeres tejiendo en telares verticales, según el pintor Palliere.

Preguntas para trabajar: *¿Quiénes están en la imagen? ¿Qué están haciendo? ¿Qué harán con estos productos? ¿El texto puede ayudarte a responder?*

El trabajo con materiales informativos para comprender procesos históricos

Hecha esta introducción, podemos avanzar en el desarrollo de la propuesta de enseñanza. Trabajaremos con una variedad de fuentes de información. Ya desde Primer Ciclo hemos estimulado la utilización de fuentes para el trabajo en las clases de Ciencias Sociales. En 5° año/grado profundizaremos este trabajo brindándoles a los alumnos más precisiones sobre las fuentes.

Los historiadores llaman **fuentes** o **documento** a cualquier elemento que haya producido la sociedad del pasado que se esté estudiando, así como las producciones anteriores sobre la misma, orientadas a su conocimiento y comprensión. Las fuentes o documentos pueden ser diversos: *escritos, orales, gráficos, arqueológicos o materiales*. Las cartas, los testimonios de protagonistas, los libros escritos por historiadores o especialistas, las construcciones y objetos son ejemplos de diversos tipos de fuentes.

Así, podemos contarles qué son las fuentes, que las hay de distintas clases y explicarles que los historiadores las necesitan para estudiar el pasado de manera fundada y científica. Así, estaremos colaborando para que los niños se acerquen a los modos en que los científicos sociales producen el conocimiento y alentando la idea de que el mismo se construye a partir de la interpretación de fuentes diversas. En el caso en que sea necesario, en el contexto escolar, las fuentes pueden ser adaptadas, siempre que se respete su sentido original.

Para avanzar en la secuencia podemos proponerles a los chicos un ejercicio de imaginación a partir de una consigna como la que sigue:

Ustedes son cronistas de un prestigioso periódico y han sido enviados a la región de Cuyo para buscar información sobre el gobernador José de San Martín, su obra de gobierno y la preparación del ejército libertador. Con la información que obtengan deberán escribir notas para el diario para el cual trabajan.

Tengan en cuenta que corre el año 1816. La suerte de la Revolución desatada en 1810 no está todavía sellada: por el contrario, se encuentra ante una situación muy vulnerable y delicada. Las tensiones entre el interior y Buenos Aires son muy fuertes, diversos gobiernos revolucionarios se suceden vertiginosamente y –para colmo de males– la guerra se extiende en un doble frente: en el Noroeste y en la Banda Oriental. En esta coyuntura difícil, José de San Martín gobierna Cuyo. El militar de carrera se ha convertido en pocos años en un apoyo invalorable para el partido de la Revolución, dado que combina raramente el talento militar con una fina habilidad para la tarea política.

A continuación podrán encontrar un conjunto de imágenes y textos que los ayudarán en su tarea. Las notas deberán reflejar algunas cuestiones fundamentales:

- *Cuál es la situación política y militar en tiempos del gobierno de San Martín: qué regiones están amenazadas para la causa encabezada por Buenos Aires y por qué.*
- *Quiénes integran la sociedad mendocina y cuáles son sus actividades.*
- *Algunas obras de gobierno de San Martín, a quiénes pueden beneficiar o perjudicar con ellas y por qué.*

Mientras los chicos analizan los textos y las imágenes tendremos la oportunidad de trabajar algunas prácticas de lenguaje utilizadas con más frecuencia en situaciones de estudio. Como dijimos en las páginas introductorias, uno de los propósitos del Segundo Ciclo es contribuir en la formación de los chicos y las chicas como estudiantes. Las clases de Ciencias Sociales son espacios privilegiados para enseñarles a los alumnos las estrategias de lectura que habitualmente utilizan quienes estudian.

Escribir en los márgenes, subrayar, tomar notas, hacer cuadros, esquemas, resumir son estrategias que utiliza el que lee “para aprender”. Esas estrategias –mediante las cuales el lector registra lo fundamental de la información encontrada– lo ayudan a superar los límites de su memoria; cuando estudia, registra por escrito no solo para no perder información sino para poder utilizar esa información más adelante.

*D. González y L. Lotito, Leer para aprender Ciencias Sociales En:
www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones*

El maestro podrá colaborar en la comprensión de la información acompañando el proceso de lectura. Esto significa generar en la clase un espacio para leer con los alumnos, detenerse en los párrafos de mayor densidad conceptual y preguntarle a los chicos sobre sus dudas o interpretaciones. Además, puede utilizarse la situación para explicar, agregar información, dar ejemplos, introducir conceptos o reponer aquello que los alumnos no tienen y que el texto da por supuesto. Sugerimos también que el docente anticipe a los alumnos las dificultades que pueden encontrar en la lectura de los textos y enseñe la estrategia del “tomado de notas”. Ellas serán de utilidad para reconstruir “lo que decía el texto” en una situación futura de intercambio con los compañeros o en el momento de tener que escribir los artículos para el periódico.

1- Mendoza en tiempos de la revolución y la guerra

Los mendocinos muestran sus afinidades políticas en la vida cotidiana. Los godos (o sea los españolistas) y los patriotas se diferencian hasta mediante el peinado: hombres y mujeres patriotas peinan su pelo a la izquierda; los españolistas, a la derecha. Desde la adhesión a la Junta de Mayo, los revolucionarios mendocinos obligan a los vecinos a usar una cinta blanca para mostrar su filiación a la causa revolucionaria. En la vida de los vecinos, más de una causa judicial se inició por motivos de ser o no españolista, aun antes de la llegada de San Martín a Cuyo.

www.tveduca.mendoza.edu.ar (adaptación).

2- San Martín en el gobierno

Cuando San Martín asumió el poder, la ciudad de Mendoza proyectaba grandes mejoras. Él continuó las obras. Una de sus primeras medidas de gobierno fue embellecer y agrandar el paseo de la Alameda. Lo prolongó en varias cuadras, colocó bancos para el reposo de los transeúntes y lo adornó con flores en toda su extensión.

San Martín se interesaba por lograr que la educación no fuera un privilegio de algunos pocos. Por eso dio apoyo a la fundación de un establecimiento educativo que ya estaba en proyecto. El *Colegio de la Santísima Trinidad de Mendoza* comenzó a funcionar mucho antes de que se terminara de construir el edificio. Como parte de la obra de gobierno San Martín puso atención, además, a la salud de la población. Dispuso que el servicio de vacuna contra la viruela fuera tanto para la ciudad como para la campaña de Mendoza, donde esta peste hacía más daño por falta de auxilio. Para ello, dispuso que algunos religiosos instruidos por médicos se ocuparan de administrar las vacunas.

José Pacífico Otero, *Historia del Libertador D. José de San Martín*.
Buenos Aires, Cabaut, 1932, 4 tomos (adaptación).





4- San Martín y un plan para enfrentar a las tropas realistas

El plan de San Martín no se limita a gobernar prolijamente la Intendencia de Cuyo. Hombre de su época, su idea es liberar todo el territorio americano del dominio colonial español. El plan consiste en organizar desde Cuyo un gran ejército para quebrar la resistencia española en Chile, y a partir de esa victoria enfrentar el eje del dominio español en Lima, capital del Virreinato del Perú. El Ejército de los Andes necesita hombres del Norte y el Litoral, chilenos que están al mando del general Bernardo de O'Higgins y, sobre todo, cuyanos. En Mendoza, San Juan y San Luis son reclutados prácticamente todos los hombres hábiles. Los hombres de las familias más ricas formarán el cuerpo de oficiales. Mil quinientos esclavos negros se incorporarán a la infantería.



San Martín, gobernador intendente de Cuyo.

Bartolomé Mitre, *Historia de San Martín*. Buenos Aires, Peuser, 1946 (recreación).

5- La plaza de Mendoza



Esta es la plaza principal de la ciudad. En 1815, Mendoza cuenta con unos 40.000 habitantes.

Una vez analizada esta primera selección de información, el docente puede coordinar el intercambio de ideas que haya surgido de la lectura. En esta instancia, puede ser valioso que intervenga y proponga, por ejemplo, la comparación de las notas tomadas por algunos de los alumnos mientras leían. De la práctica concreta, entonces, los hará pasar a la reflexión y, aunque los chicos tal vez sean inexpertos en este tipo de tareas, podrá orientarlos para que piensen si esas anotaciones que tomaron les resultan útiles para reconstruir “lo que decía el texto”, es decir, si cumplen la función fundamental que ellas deben prestar en una situación de lectura. Probablemente, todos los chicos no hayan sacado las mismas conclusiones, lo que brinda buena oportunidad para fomentar la discusión entre ellos. Es conveniente llevar un registro de estos intercambios de modo que se pueda volver a él cada vez que la nueva información provoque en los chicos cambios en los modos de interpretar los acontecimientos trabajados.

Seguidamente puede proponerse la redacción de las primeras notas para el diario. Concluido este primer trabajo, nos concentraremos en una segunda selección de fuentes de información.

6- Recursos para llevar adelante el plan

Para organizar el ejército se precisaban recursos de todo tipo. Agotados los recursos económicos de la provincia, San Martín solicitó un préstamo de dinero al vecindario. El cabildo fue el encargado de recaudarlo. Para que los prestamistas no causaran dificultades para entregar el dinero, se les garantizó la devolución del préstamo con una hipoteca sobre los vinos y aguardientes de la provincia. También se tomó la limosna recolectada por la comunidad religiosa de la Merced, así como los diezmos a que estaba obligado el vecindario.

Desde el gobierno se impusieron empréstitos forzosos, contribuciones de guerra y multas a los enemigos de la causa emancipadora, que no faltaban, especialmente entre los españoles nativos. Una chacarera fue condenada a entregar gratuitamente diez docenas de zapallos para los soldados “por haber hablado contra la patria”. También se aplicaron multas a un vecino, “miembro de una familia de noble estirpe” por haber ocultado la edad de un esclavo de su propiedad para evitar que ingresara en el ejército.

Los estancieros que poseían caballos fueron convocados para colaborar. Luego de recibir el aviso, debían reunir en corrales o potreros toda la caballada de sus estancias. Una vez reunidos, los animales eran inspeccionados por un enviado del gobierno, quien firmaban un documento –en acuerdo con los propietarios de los caballos– para recibir por ellos la mitad del dinero en efectivo.

La adhesión entusiasta de muchos habitantes contribuyó también con incesantes donaciones y servicios voluntarios: animales de monta y carga o para el consumo, cueros, ponchos, muebles, ropa interior y de abrigo, arreo y custodia del ganado, pastoreo del mismo en las dehesas privadas.

P. Santos Martínez, *Historia de Mendoza*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1979, pág. 49 y José Pacífico Otero, op. cit., 1932 (adaptación).

7- Incendio en un depósito

El día 29 de agosto de 1816 se produjo un incendio en un galpón que se encontraba al lado del depósito donde se almacenaban las municiones y la pólvora del ejército. Esto provocó una alarma general. Sofocado el incendio rápidamente, San Martín dio la orden de tomar declaraciones a los trabajadores del depósito. Todos afirmaron bajo juramento que los fogones de las fraguas habían sido perfectamente apagados durante la tarde.

Todo esto permitió suponer a San Martín que se trataba de un atentado. Por ello impuso la pena de pagar una contribución forzosa a los españoles europeos, a los portugueses y a los americanos que no adherían a la causa revolucionaria para remediar los perjuicios ocasionados por el criminal ataque. La recaudación quedó a cargo del cabildo y se reunió la suma de 9.983 pesos y dos reales.

José Pacífico Otero, op. cit. 1932 (adaptación).

8- Bando de 1816

“Quedan confiscados inmediatamente todos los esclavos que por omisión de sus amos aún no se han presentado a integrar las filas del ejército. El que faltare a ello será castigado con diez días de prisión”

José de San Martín. Bando de 1816. En: José Pacífico Otero, op. cit. 1932.

9- Carta de San Martín al Secretario de Guerra

“El deseo que me anima a organizar las tropas con la brevedad y el mejor orden posible, no me dejó ver que la reunión de negros y blancos en los ejércitos era impracticable. La diferencia de clases se ha consagrado en la educación y las costumbres de casi todos los siglos y naciones, y sería quimera creer que el amo estaría dispuesto a presentarse en una misma línea con el esclavo”.

José de San Martín, carta al Secretario de Guerra, Mendoza, 11/2/1816.
En: Bartolomé Mitre, op. cit. 1946.

10- Confección de uniformes



Crónica de la historia argentina. Editorial Códex. 1968. Director: Nicolás Ghibelli.

Granadero a caballo.

Los paños del vestuario para el ejército se tejen en los talleres domésticos, sobre todo en San Luis, siendo abatanados después en un pequeño establecimiento movido por la fuerza hidráulica y teñidos finalmente de azul. Las mujeres cosen los uniformes gratuitamente.

Una vez analizado este segundo grupo de fuentes, una alternativa para sistematizar los aprendizajes surgidos de la actividad es que el docente proponga la elaboración de una síntesis. Esta puede tener la forma de un cuadro como el que sigue:

Grupos sociales	Con qué colaboraron	Voluntariamente / De manera forzada

Concluida esta primera parte de la propuesta, el docente podría invitar a los “chicos-periodistas” a continuar con sus notas, teniendo en cuenta:

- Quiénes participaron del proyecto revolucionario en la sociedad mendocina.
- Cómo lo hicieron.
- Cuáles eran los conflictos.

Narraciones para seguir en ese proceso de guerras por la independencia

Una vez analizado el contexto mendocino en tiempos de la gobernación de San Martín proponemos a los alumnos trasladarnos a Buenos Aires con el propósito de que analicen la participación de la sociedad porteña en la organización y preparación del Ejército de los Andes.

Es posible que resulte necesario recordar algunos datos sobre la sociedad porteña para comprender mejor su vinculación con el proyecto sanmartiniano. Para la época en que se produjo la Revolución de Mayo, los grandes comerciantes tenían en esa sociedad una posición predominante. Formaban, junto con los hacendados y los altos funcionarios políticos y eclesiásticos, el grupo social más poderoso. Eran, utilizando sus términos, la *gente decente*, que se distinguía por su cultura y riqueza de la *chusma* de mestizos, mulatos, indígenas y blancos pobres. Los grandes comerciantes pasaban sus días entre negocios mercantiles y especulaciones inmobiliarias. Colaboraban con la Iglesia y tenían acceso a los puestos capitulares. Dentro de la austeridad que caracterizaba la vida de esa época, vivían en grandes y cómodas casas; poseían un número considerable de esclavos que los asistían en las tareas domésticas y producían artesanías en su beneficio. Su vida transcurría sin grandes sobresaltos, salvo las habituales peleas entre distintas fracciones de la *gente decente*.

Este grupo sentiría duramente las consecuencias de la Revolución y la guerra. Además de las pesadas contribuciones en dinero, esclavos y otros bienes a que los sometieron los gobiernos de la Revolución, sufrieron un duro golpe en

sus actividades habituales al quebrarse, por efecto de las guerras, el circuito comercial Potosí-Buenos Aires. También tuvieron que enfrentar la dura competencia de los comerciantes ingleses, quienes, beneficiados por el libre comercio y la exención de tributos establecidos por los gobiernos revolucionarios, se apoderaron en la década de 1810 de las principales plazas del comercio local.

Como consecuencia de la combinación de estos factores, todo el grupo comercial porteño sufriría un lento e inexorable empobrecimiento. Los primeros y más profundamente perjudicados fueron los grandes comerciantes monopolistas. Su origen español los convirtió en el grupo más fácil de expoliar. Ellos también fueron blanco de persecuciones, prisión y destierro. En el plano más íntimo de las relaciones familiares, vieron aparecer cuestionamientos no habituales. Casados, como era habitual en la época, con criollas de sólida posición, sufrieron en el seno de sus familias conflictos con hijos, cuñados o sobrinos que adherían a la causa de la Revolución.

Hecha la necesaria caracterización de la sociedad porteña, es hora de proponer a los alumnos escuchar un relato que les permita sumergirse con detalle en los conflictos de la época.

Sueños en la carreta

En la primavera del año 1816 fuimos con los Fuentes, viejos amigos de la familia, a pasar unos días de descanso a la quinta de San Isidro. Después de seis horas de viaje en la carreta de don Dalmacio, llegamos por fin al lugar. Estaba ayudando a Clementina a bajar los bultos, cuando de pronto me di cuenta de que su cara estaba transfigurada:
–¡Ay, Clementina, qué cara! ¿Qué te pasa?

–¡No me hable, mi niña! Me dormí en el viaje y tuve unos sueños del demonio.

–Estarás empachada, últimamente te veo comer más de la cuenta.

–¡Qué empachada, niña Eugenia! Lo mío no es por cuestiones del estómago;

fue una conversación que oí en la carreta, cuando veníamos pa' cá.

–¿Qué oíste, Clementina?

–Viajábamos bastante apretujados, así que escuché perfectamente al amo Ambrosio Fuentes cuando dijo:

–¿Escucharon las últimas novedades...? Hay que entregar los esclavos varones de entre 14 y 40 años. Van a formar parte del Ejército de los Andes.



–¿¡Quééé!?, –gritó mi amita–, ¡¿no les alcanza con el dinero que ponemos?! ¡¿Ahora también hay que poner esclavos?! Estoy harta de esta guerra. Para mí se terminó. Ni uno solo de mis negros va ir al ejército.

–Carmen –dijo el amo–, deja de gritar. No quiero volver sobre el asunto. Te dije una y mil veces que yo me juego hasta las últimas por la independencia. Y la familia Ortiz va a colaborar con lo que sea necesario: si hay que poner dinero, pues será dinero; si son esclavos, allá irá hasta el último de mis negros; si son joyas, te juro, Carmen, que vas a tener que dar hasta tu último anillo.

Mi amita, niña, se puso roja de furia, pero no vaya a creer que se calló la boca, ¡no, señor!; le retrucó cada una de las palabras al amo.

–Mira, Pepe Ortiz –le dijo con los ojos clavados en los ojos del amo como dos puñales–, del dinero ya ni me preocupo porque casi no tenemos, así que puedes disponer de él. Pero de los esclavos y de las joyas, ni sueñes con disponer de ellos. No quiero recordarte que todo eso lo tengo por herencia de mi querido padre.

–Lo tendrás por herencia –dijo el amo sin perder la calma–, pero esta es una emergencia, y si no dispongo yo, va a disponer el gobierno de todo eso.

–¡Que se atreva ese señor Pueyrredón a tocar a uno solo de mis negros! –gritó mi amita.

Ahí volvió a intervenir el tal Fuentes:

–Disculpe, señora Ortiz, no se ofusque. Entiendo el cariño que pueda tener hacia sus negros, pero esta es una causa patriótica. El general San Martín ha sido nombrado por el Congreso de Tucumán general del Ejército de los Andes. Está entrenando a una tropa importante allá en Mendoza, pero con eso no alcanza. Todas las provincias van a tener que contribuir. Y nosotros no podemos eludir el compromiso.

–Has visto, Carmen –dijo el amo–, estamos todos en la misma. Además se está hablando de la incorporación de los hombres al ejército. Me refiero a los más jóvenes que tenemos: a Dionisio, a Fortunato, a...

Cuando escuché ese nombre, mi niña, creí que me caía muerta ahí mismo. ¡Qué estaba diciendo este hombre! –usté' perdone, el amo– Había nombrado a mi Fortunato, el nieto mío de mi corazón, pa' que vaya a la guerra. Pero si no tenía más que quince años. El amo estaba completamente desquiciado o no tenía corazón. ¡No, señor! Me paré como pude dentro de esa carreta que se movía como el demonio. Aunque me molieran a palos iba a decir lo que pensaba. No me importaba nada. ¡Mi nieto iba a ir pa' la guerra pasando sobre mi cadáver! Estaba por vociferar mis cuatro verdades, cuando Su Merced, misia Pilar Fuentes, en franca alianza con mi amita dijo:

–Ustedes podrán decir lo que quieran, pero hoy por hoy en Buenos Aires tenemos otros problemas más urgentes que resolver antes que mandar esclavos para que peleen en otros países. Porque ese ejército es para Chile, ¿o me equivoco?

–Es para Chile, pero nosotros estamos amenazados también. Si los españoles se rearmen, peligra nuestra propia Revolución–, dijo el amo.

–Acá lo que peligra es la propia Buenos Aires, y no precisamente por los españoles, sino por los federales del Litoral que nos hacen su propia guerra. ¿A qué va ese hombre a Chile? ¡Que venga con su ejército a defendernos a nosotros de Artigas!

–¡Eso! dijo mi amita. –No le va a ser tan fácil a Pueyrredón sacarnos dinero ni esclavos. Te juro, Ortiz, que si es preciso los voy a esconder donde ni siquiera tú los encuentres. ¡Mis negros son míos! –gritó mi amita. Y ahí se puso fin a la discusión.

Como hacía calor y todavía faltaba mucho pa' llegar, dormitamos todos un rato y fue ahí que tuve el sueño.

–¿Y qué soñaste, Cleme?

–Bien, bien no me acuerdo. Pero sé que el Fortunato y yo corríamos por unos campos enormes. De pronto encontraba un pozo y lo metía al negrito adentro y trataba de tapanlo con lo que tenía, y el negrito me decía: “¿Pero qué hace, abuela?”, y yo le decía que se quedara quietito, que no asomara ni un pelito, que me lo querían matar. Y el negrito que quería salir, y yo que lo quería tapan. Y una sombra blanca cada vez se acercaba más y me decía: "Clementina, entregá al Fortunato, entregá al Fortunato". Y yo que gritaba: "¡A mi negrito no! ¡A mi negrito no!". Y ahicito no má' me desperté, todita empapada en sudor y llena de remordimientos. El Fortunato es la luz de mis ojos, usté' lo sabe. Pero..., si todos hicieran lo que yo hice en el sueño..., ¿quién pelearía por la Patria? Si todos escondieran a sus nietos, a sus novios, a sus maridos..., ¿con quiénes se armarían los ejércitos? ¡No señó! Aunque se me desgarré el alma, el Fortunato va a ir a la guerra. Y le via' rezar a todos los santos pa' que no le pase nada.

–¡Ay, Clementina, no digas eso, si mi mamá puede salvarlo a Fortunato!

–¡No, mi niña! Si otros negros van a ir a pelear, yo no via' ser tan mezquina de ocultarlo. Así que ahorita nomá' le via' preparar alguna cosita de abrigo pa' que se lleve. Esta no es cualquier guerra. Le digo más; si me lo quisieran llevar pa' pelear contra los propios hermanos, ahí sí que lo escondía bien escondido. Pero eso es destinto, niña. Esta es una guerra de independencia. ¡Y los Zayago fuimos siempre gente de coraje!

"Sueños en la carreta" Cuentos de la tía Clementina en: P. Zelmanovich, D. González, S. Gojman, S. Finocchío, *Efemérides entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Una vez leído el cuento, el docente puede proponer algunas actividades con el objetivo de recuperar los principales conceptos que en él se despliegan. Entre ellos, el de *independencia* junto al de *guerra*. Por otra parte, el relato ofrece

elementos para que los niños identifiquen las opiniones y actitudes que los distintos protagonistas manifiestan frente a la convocatoria de San Martín para organizar el Ejército de los Andes.

Nuevamente, la elaboración de consignas es una tarea ineludible para facilitar la comprensión del texto. En este caso podemos pensar repertorios de consignas que atiendan a propósitos diferentes. Por ejemplo, además de las preguntas para localizar información tales como: *¿Dónde y cuándo suceden las situaciones que el cuento presenta? ¿Quiénes participan en ellas?*, el docente puede proponer otro tipo de consignas destinadas a:

– **Completar lo que el texto no dice.** En este caso, la respuesta no está en el texto y para responderla el lector tendrá que realizar otro tipo de operaciones: anticipar o inferir. Esto implica agregar otra información, que los chicos ya poseen o están en condiciones de deducir.

– **Subrayar y tomar notas.** En este caso –tal como propusimos en la primera parte de la actividad– la consigna indicará a los chicos detenerse en algunas partes del texto para identificar los párrafos que contienen información que será utilizada con posterioridad.

Luego de realizar la lectura del cuento, podemos avanzar en la comprensión del tema que nos ocupa ofreciendo a los alumnos un tercer grupo de fuentes, de manera que puedan confrontar la información que brinda el texto de ficción con la de los documentos. El sentido de esta parte de la secuencia es que los alumnos puedan reconocer qué información agregan los nuevos textos a la que ya conocían a través del cuento, quizás también descubrir contradicciones entre unos y otros y generar la pregunta necesaria, aquella que los llevará a querer buscar más precisiones en otras fuentes. En síntesis, este tipo de propuestas penetra a los niños con modos de producir conocimiento que son propios de las Ciencias Sociales.

1- La colaboración de los porteños según Pueyrredón

Apesadumbrado por la falta de comprensión y patriotismo de los porteños, el Director Supremo Juan Martín de Pueyrredón le escribe a San Martín que ha debido revocar el decreto de embargo de esclavos por el clamor de sus compatriotas: "nació un disgusto general", afirma. Por lo tanto se ve obligado a renunciar a todo intento de envío de tropas. Pero si bien los porteños no permiten el embargo de sus negros, aceptan entregarlos ciertos días de la semana para que se les enseñe el manejo de las armas, los organice en compañías y se les inculque principios de disciplina militar.

Fuente: José Pacífico Otero, op. cit. 1932, (adaptación).

2- Carta del Director Supremo Juan Martín de Pueyrredón a San Martín,
2 de noviembre de 1816

"[...] A más de las 400 frazadas remitidas de Córdoba, van ahora quinientos ponchos [...]. Está dada la orden más terminante al gobernador intendente para que haga regresar todos los arreos de mulas de esa ciudad y de la de San Juan... Está dada la orden para que se remitan a usted las mil arrobas de charqui que me pide [...]. Van todos los vestuarios pedidos y muchas más camisas. Si por casualidad faltaren de Córdoba en remitir las frazadas, toque Usted el arbitrio de un donativo de frazadas, ponchos o mantas viejas a ese vecindario y el de San Juan: no hay casa que no pueda desprenderse sin perjuicio de una manta vieja; es menester pordiosear cuando no hay otro remedio. Van 400 recados. Van por el correo en un cajoncito los dos únicos clarines que se han encontrado [...]. Van los 200 sables de repuesto que me pidió. Van 200 tiendas de campaña o pabellones y no hay más. Va el mundo. Va el demonio. Va la carne. Y no sé cómo me irá con las trampas en que quedo para pagarlo todo, a bien que quebrando, cancelo cuentas con todo y me voy yo también, para que usted me dé algo del charqui que le mandé y no me vuelva a pedir más, si no quiere recibir la nota de que he amanecido ahorcado en un tirante de la fortaleza [...]"

Carta de Pueyrredón a San Martín, 2 de noviembre de 1816. En S. Meroni,
La historia en mis documentos, Buenos Aires, Eudeba, 1990.

El docente puede dirigir la atención hacia el nuevo actor social que está participando del proyecto sanmartiniano, y que no habíamos tomado en cuenta hasta el momento: la instancia del gobierno central, con sede en Buenos Aires. Para que los chicos y chicas concentren su mirada sobre este nuevo actor, hay que recurrir nuevamente a las preguntas: *¿Quién es el que escribe la carta? ¿Qué cargo ocupa? Fíjense nuevamente en la tarjeta: ¿Qué quiere decir "Director Supremo"? ¿Dónde se encuentra el Director?, ¿Qué cosas está enviando Pueyrredón? ¿Para qué necesitan tantos ponchos y frazadas? ¿Qué es una tienda de campaña? ¿Para qué se necesitarán los clarines? ¿Qué tipo de alimento les manda?* y escribir nuevamente sus respuestas en el pizarrón. A partir de esta información, los alumnos van a estar en mejores condiciones para relacionar datos e incorporar paulatinamente nuevas escalas de análisis. De este modo, los chicos van reconociendo cómo a partir de lo que ellos dicen se va afirmando un conocimiento distinto, un saber que se apoya en lo que ya conocen, pero que se precisa a través de la discusión orientada y se afina utilizando nuevas palabras.

Una manera ordenada de organizar la discusión es construir en el pizarrón un gráfico que releve el material que los grupos han elaborado.

Luego, con la información que brindan el relato y las fuentes, será el momento de pedir a los chicos que reconozcan:

–Quiénes participaron en la sociedad porteña del proyecto revolucionario.

–Cómo lo hicieron.

–Cuáles son los conflictos.

En este contexto resulta sumamente relevante trabajar el concepto de **conflicto**. Para ello puede comenzarse preguntando globalmente a la clase por las causas de tanto malestar, con el fin de que los chicos localicen una primera tensión entre el proyecto sanmartiniano y su materialización concreta. Una vez introducido el concepto de conflicto, estaremos en condiciones de trasladarlo

del ámbito de las personas individuales al de los grupos sociales esbozados previamente.

Una forma de organizar el cierre de la secuencia para recuperar los conocimientos adquiridos es preguntar a la clase qué cosas sabía acerca de la campaña libertadora antes de comenzar esta exploración y qué cosas sabe ahora, y organizar las respuestas en una tabla que evidencie las diferencias en el pizarrón. Como trabajo final, podemos solicitar a los alumnos la *producción de un texto síntesis* que integre toda la información trabajada.

Con las notas periódicas, el texto síntesis y los otros trabajos elaborados se puede organizar una cartelera o compartir lo aprendido con el resto de la escuela cuando llegue el momento de conmemorar la efeméride del 17 de agosto.

A modo de cierre

Hemos mostrado una manera posible de presentar los conceptos de coyuntura histórica, de sociedad y de grupos sociales, categorías necesarias para comenzar a intervenir sobre la idea binaria y moral del conjunto social que los chicos y las chicas suelen tener. Se trata de que el docente pueda transmitir a los chicos que un acontecimiento histórico como el cruce de los Andes moviliza a toda la sociedad, que invariablemente genera consecuencias que benefician a algunos, consolidan a algunos y perjudican a otros, lo que da lugar a conflictos de diversa intensidad.

Este tratamiento del tema apuntala la idea de que en el proyecto sanmartiniano participó un amplio espectro de la sociedad, que lo hizo de manera contradictoria y conflictiva, pero finalmente efectiva y que el proyecto involucró escalas mayores a las del ámbito local. Así formuladas, resulta esperable que estas ideas modifiquen el sentido común instalado, que concibe normalmente el cruce de los Andes como una experiencia aislada y desconectada en el tiempo, y que eleva a San Martín como su protagonista singular, y coloca por ende a la sociedad como un mero telón de fondo para el despliegue de su proyecto.

Este enfoque se compatibiliza mejor con los logros alcanzados por la escuela historiográfica que más seria y sistemáticamente ha reformulado los puntos de vista positivistas que hasta la década de 1960 dominaban la historiografía argentina: la historia social. Leyendo exactamente las mismas fuentes, la historia social trasladó el énfasis que los positivistas ponían en la acción del prócer a un estudio de la sociedad que sostenía sus decisiones; la concepción de una sociedad que marchaba aunada detrás del héroe, a la idea de que un conjunto humano está siempre atravesado por conflictos; el mandato de que la Historia debe organizarse a través del relato prolijo de los hechos, a una perspectiva que privilegia la interpretación de los acontecimientos. Algunos de los historiadores que, munidos de sus muchas lecturas teóricas y del trabajo que producían sus colegas europeos, contribuyeron a dar este vuelco en la historiografía argentina fueron Tulio Halperín Donghi, José Luis Romero y José Carlos Chiaramonte, entre otros.

nap El reconocimiento del carácter republicano y federal de la Argentina y de la división de poderes, analizando sus respectivas funciones y atribuciones.

El conocimiento y el desarrollo de una actitud crítica frente al hecho de que en la Argentina conviven grupos de personas que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos.

La identificación de los distintos modos de participación ciudadana en el marco de una sociedad democrática, atendiendo a las nuevas formas de organización social y política (ONGs, comedores comunitarios, centros culturales, etc.).

El conocimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y del Adolescente y el análisis de su vigencia en la Argentina.

La identificación de diferentes manifestaciones culturales del pasado y del presente en la Argentina, analizando cambios y continuidades, así como reflexionando sobre el carácter histórico de dichas manifestaciones.

Las actividades humanas y la organización social

Las actividades humanas y la organización social

Los saberes que se ponen en juego

En el desarrollo de este Eje nos proponemos reflexionar sobre las relaciones y los conflictos sociales que se manifiestan en distintas celebraciones de nuestro país.

En el acercamiento de los alumnos a diversas manifestaciones culturales –entre ellas, las festividades y celebraciones– 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 múltiples formas de expresión cultural de las sociedades, de sus transformaciones y continuidades a lo largo del tiempo.
- La identificación de los actores que intervienen en los festejos colectivos, de sus motivaciones e intereses, acuerdos y disputas, así como de las vinculaciones de tales festividades con procesos más generales.
- El reconocimiento de relaciones y problemas sociales relevantes puestos de manifiesto en las diversas formas de celebración de las sociedades.
- La comprensión de los sentidos que encierran canciones, disfraces, máscaras, danzas y otras prácticas propias de distintos festejos colectivos.
- El establecimiento de lazos entre la dimensión cultural y otros planos de la realidad social (económico, social, político).
- El uso de distintas fuentes de información.
- El conocimiento de procedimientos específicos para llevar a cabo un ejercicio de investigación.

Vida social, festividades y rituales. La celebración del carnaval en la Argentina

Esta propuesta aspira a brindar un conjunto de sugerencias de intervención docente y posibilidades didácticas para que los alumnos de 5° año/grado puedan analizar diferentes manifestaciones culturales que se producen o se han producido en nuestro país y reflexionar sobre su carácter histórico así como sobre su sentido en el presente.¹

El estudio de las fiestas y rituales puede ser abordado desde distintas perspectivas. Las más difundidas suelen centrar el interés en aspectos artísticos o literarios. En la propuesta que aquí realizamos, sugerimos desarrollar el tema de modo que permita profundizar sobre diversas problemáticas de la vida social.

Las sociedades pueden ser analizadas tomando en cuenta múltiples dimensiones. Generalmente, los estudios sociales han atendido al complejo entrecruzamiento de cuestiones económicas, políticas y sociales. El aspecto festivo y ritual de la vida social no ha sido particularmente considerado. Tampoco fue sistemáticamente incorporado por la escuela como una de las posibles claves de ingreso para pensar la vida social. Con ello se pierden muchas potencialidades, ya que las fiestas colectivas no solo nos “hablan” de la sociedad, sino que además constituyen uno de sus aspectos más significativos, interesantes y novedosos para los chicos. Ellas permiten hacer referencia a prácticas posiblemente vividas por ellos, que seguro han disfrutado, como actores o espectadores, pero sobre las que es posible que no se hayan detenido a reflexionar.

Comenzaremos por explicitar ciertos puntos de partida. Analizar la vida social implica poner de manifiesto relaciones que no siempre son evidentes, así como sentidos que no siempre se explicitan. De este modo, la pregunta que puede guiarnos en el recorrido es: *¿Qué relaciones sociales ponen en evidencia los festejos y qué expresan en ellos los distintos sectores sociales, las diversas generaciones, y los hombres y mujeres con diferentes referencias culturales?* Entendemos que estos sentidos no son los mismos en todo tiempo y espacio, sino que dependen de los distintos contextos. Por lo tanto, es necesario también preguntarnos: *¿Cómo han cambiado estos sentidos, cómo se han vinculado a situaciones de cada época y lugar?*

¹ Entendemos que esta propuesta también puede implementarse en otras instancias del Segundo Ciclo de la EGB/Nivel Primario con las adaptaciones que corresponda realizar respecto de su complejidad. En el caso de 4° año/grado, podría aportar al NAP: *“El conocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.”* En 6° año/grado, al NAP: *“La reflexión y la comparación entre diversas manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad.”*

Nuestra propuesta intenta dar algunas respuestas a estas preguntas, proponiendo a los chicos la lectura de textos e imágenes sobre el **carnaval** y la realización de un ejercicio de investigación. Seleccionamos el carnaval porque constituye una de las celebraciones colectivas más difundidas en nuestro país, tiene una amplia proyección histórica, se festeja en numerosas localidades y convoca a generaciones y grupos sociales muy diversos. No obstante, las reflexiones y propuestas que aquí desarrollamos podrán ser también útiles para abordar otros festejos colectivos que se celebran en nuestro país y otras partes del mundo².

Invitamos entonces a recorrer la propuesta. Comenzaremos por compartir algunas reflexiones que permiten fundamentar nuestros puntos de partida. A continuación, propondremos algunas formas de presentar el tema a los alumnos con vistas a despertar inquietudes e interrogantes para la realización de una indagación acotada. Buscando involucrarlos en la problemática, presentaremos información sobre la larga historia del carnaval y algunas de sus manifestaciones en nuestro país (en particular, en localidades de la provincia de Buenos Aires, Entre Ríos, Jujuy y Tucumán). Por último, realizaremos algunas sugerencias para guiar un ejercicio de investigación, adecuado al nivel de escolaridad y sobre algún aspecto del tema propuesto.



Máscaras de carnaval (por J. Gutiérrez Solana, Madrid, colección particular).

Algunas consideraciones sobre las fiestas y el conocimiento de la sociedad

Imaginemos una celebración cualquiera. Habrá sin duda distintos actores, roles diferenciados, escenarios diversos, acciones esperadas y otras inesperadas,

² Entre las que tienen lugar en varias regiones de nuestro país, baste mencionar las fiestas patronales, los actos cívicos, los encuentros de colectividades, las festividades de la Pachamama, la fiesta del día de los muertos en el Noroeste y el Nordeste, la fiesta de Nuestra Señora de Belén en el altiplano jujeño, la festividad de la Virgen de Copacabana en Buenos Aires o los festejos de San Cayetano.

objetos y acontecimientos con los que explícitamente se quieren transmitir distintas cosas, y habrá además mensajes más encubiertos. ¿Cómo hacer de algo que parece tan inaprensible y dinámico el objeto de la reflexión de las Ciencias Sociales y, más aún, cómo presentarlo en las aulas sin que pierda su riqueza?

Las festividades y los rituales han sido estudiados por historiadores, lingüistas, antropólogos y sociólogos con distintas perspectivas.³

Los especialistas afirman que en las fiestas y rituales se expresan tanto cuestiones que preocupan en general a todos los hombres: la vida y la muerte, la reproducción, la juventud y la vejez, la resurrección o la renovación, así como cuestiones relevantes de su contexto más inmediato: conflictos políticos, disputas de personajes reconocidos, tensiones étnicas o antagonismos sociales.

Para comenzar a responder las preguntas acerca de las relaciones sociales que ponen en evidencia los festejos y los sentidos que los distintos sujetos expresan en ellos, las fiestas pueden ser concebidas como espacios donde se representan y renuevan las relaciones sociales. Es decir, como escenarios donde los participantes pueden asumir el lugar de poderosos o miserables, mostrando, reafirmando o cuestionando las relaciones sociales vigentes, las diferencias de gustos, pertenencias o elecciones. Es allí también donde distintas localidades o regiones pueden ser representadas a través de murgas, comparsas y agrupaciones, que favorecen situaciones de encuentro y afirmación de lazos.

Los especialistas se han interrogado además si las fiestas populares (y en particular festejos como el carnaval) son formas de fortalecimiento o de cuestionamiento del orden social. Algunos de ellos se preguntan si las fiestas eluden y se oponen a la lógica de nuestra sociedad, o más bien funcionan como una válvula de escape, como instancias que permiten canalizar o institucionalizar el descontento, y, en definitiva, constituyen una instancia para fortalecer el orden. Entendemos que la posibilidad de reconocer estos aspectos (o de visualizar su coexistencia) debe realizarse poniendo a las celebraciones en el contexto de su época, y ubicándolas en relación con los procesos históricos más generales en los que se insertan.

³ La propuesta que aquí desarrollamos abrevia principalmente en los aportes de autores cercanos a las posiciones denominadas *simbolistas*, caracterizadas por el interés en descifrar los sentidos de las acciones y bienes sociales (entre ellos, Víctor Turner, Mijail Bajtín, Richard Bauman y Clifford Geertz).

Volvamos a imaginarnos un festejo carnavalero: a pesar de la variación, seguramente nuestras imágenes evocan máscaras y disfraces, colores, sonidos y movimientos definidos, figuras que exacerban lo absurdo y el ridículo, letras de canciones que no se escucharían habitualmente. En el carnaval, dicen distintos autores, “el mundo es puesto al revés”. En él se rozan los límites y se mezclan los opuestos. Esto es bien evidente en la convocatoria y confluencia de sectores sociales diversos y en la centralidad que en el escenario tiene la inversión del orden de lo permitido y lo prohibido. Dice Bajtín (1987: 12), un clásico investigador del tema, que el carnaval “es la vida presentada con los elementos característicos del juego”, es el lugar donde lo terrible puede ser mostrado con humor; es, en definitiva, la ridiculización de lo establecido mediante el recurso del grotesco. Esto se asocia a la abolición (momentánea, por supuesto) de las jerarquías y distinciones, a la suspensión de las convenciones.⁴ En este sentido, como destaca el título de este apartado, las fiestas son una instancia sumamente valiosa para el conocimiento de las sociedades, en tanto dejan entrever aquello que habitualmente se oculta y se prohíbe.

Otro aspecto central suele caracterizar este tipo de fiestas, y en particular al carnaval: ellas constituyen un espacio para la creatividad de los sectores populares. Al respecto, Alicia Martín –investigadora argentina especializada en el carnaval porteño– sostiene la necesidad de atender a los estilos espontáneos, a la improvisación de coplas y canciones y a las formas de organización comunitaria de las agrupaciones carnavalescas. La autora señala que un rasgo general (sobre el que mucho se ha discutido y se discute) es el carácter “no oficial” de esta cultura y su reiterada burla al poder (Martín, 1997: 20). Esta caracterización puede resultar muy útil para subrayar la necesidad de analizar las fiestas –y en general los hechos sociales– teniendo en cuenta su lógica particular, sin juzgarlas desde parámetros establecidos.

En el seguimiento de estas festividades a lo largo del tiempo se advierte que algunos elementos se mantienen constantes, mientras que otros se modifican. Las fiestas, como cualquier hecho social, no pueden concebirse como acontecimientos cristalizados, sino como procesos atravesados por la dinámica histórica, por la continuidad y el cambio. Estos cambios suelen además estar asociados a grandes movimientos de población, a situaciones de contacto, imposición e intercambio cultural.

En los últimos años, como más adelante veremos, algunas festividades se han transformado profundamente y llegaron a convertirse en espectáculos comerciales que abandonaron los aspectos y objetivos originales, constitutivos de aquellas fiestas; por el contrario, otras han intentado repetirse siempre iguales a sí mismas, sin incluir los cambios de contexto y de época. Estas tendencias a la mercantilización o

⁴ El trabajo de Bajtín constituye un intento sistemático por reconstruir el sentido de las fiestas en la Edad Media y el Renacimiento.

al tradicionalismo (que no son necesariamente excluyentes) hacen que hoy nos preguntemos si efectivamente las fiestas siguen funcionando (como parecen haberlo hecho en el pasado) como espacios de encuentro y creatividad de distintos sectores sociales.

En síntesis, presentamos a continuación un conjunto de premisas que hemos tenido en cuenta en el desarrollo de la propuesta.

- Para comprender el sentido de las festividades, las consideramos en sí mismas y a la vez como acontecimientos “cruzados” por la historia y el contexto, en los que se interrelacionan aspectos de orden económico, social, político e ideológico.
- Analizamos sus sentidos tanto atendiendo a lo que se manifiesta, explícita o exhibe, como a lo que se encubre y se sugiere.
- Atendimos a las posiciones que los distintos actores sociales involucrados explicitan sobre el evento.
- Estuvimos atentos tanto a los elementos tradicionales de las fiestas (en el sentido de que recogen costumbres y símbolos con una larga trayectoria histórica y que presentan cierta continuidad), como a los elementos de innovación y cambio: la incorporación de nuevos sujetos, significados y prácticas.

Propuestas de enseñanza

Cánticos e imágenes de carnaval



Comisión de Carnaval. Secretaría de Cultura. GCBA.

Carnaval
en Buenos Aires.



Murga "Agarrate Catalina".



Carnaval en Tilcara, provincia de Jujuy.

*Tuve sarampión y gripe, tos convulsa y varicela
solitaria, la hepatitis, fiebre amarilla y viruela,
en los ojos cataratas, y conjuntivitis tuve,
y desde hace pocos días, en este tengo una nube.
Tuve rabia, escarlatina, fiebre aftosa y la rubiola
y si hablo de mis orejas, escucho por una sola.*

*Fragmento cuplé "Las enfermedades", Murga Milonga Nacional,
en J. Capagorry y N. Domínguez, La Murga. Antología y notas, Montevideo,
Cámara Uruguaya del Libro, 1984, págs. 44-45.*

*Domingo, lunes y martes,
hoy lo entierran a Pujllay,
por favor, echale poquita tierra,
así se vuelve a levantar.*

Copla anónima.

*Siglo XX cambalache
contaminado y febril
los desechos industriales
ya no nos dejan vivir.*

*Dale nomás
dale que va
ya ni en el río me puedo bañar
ay que bajón
está todo mal
con tanta basura nos van a tapar (...).*

*Fragmento de la canción "Siglo XX",
La Catalina del Riachuelo 98, en Gacetilla Grupo de Teatro Catalinas Sur, 1998.*

*Si parlo de lo dotore
son todo uno stafadore;
cinco peso la visita
e ti mándano a la Chacarita...*⁵

Canción anónima, en E. Puccia, Breve historia del carnaval porteño, Serie Cuadernos de Buenos Aires N° XLVI, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1974, pág.112.

*iiiAyy!!! iiiuna cucaracha!!!
¡Atención cucarachas!
Se viene el fin del mundo.
Y el mundo por fin es nuestro.
(...)
El ser humano,
el ser humano
ya no puede caminar,
porque no tiene,
porque le falta
aire para respirar.*

*Cuando llegue el fin del mundo,
quedarán estas muchachas.
Ya sabrán que si esto explota
se salvan las cucarachas. (...)*

*Fragmento de la canción "Cucarachas", Murga "Agarrate Catalina",
El fin del mundo, Montevideo, 2006.*

Imágenes que evocan la fiesta, la danza, la máscara y el disfraz. Versos divertidos, criticones, nostálgicos, que seguramente movilizarán la imaginación de los chicos. Luego de observarlas, leerlas y entonarlas con distintos ritmos y melodías, podremos pedirles que dibujen escenas, que evoquen algún recuerdo, inventen cánticos o escriban una historia de carnaval.

En esos dibujos e historias se pondrán en evidencia distintas experiencias, diferentes motivaciones y formas de sentir y vivir estas fiestas, reflejo de la coexistencia entre nuestros alumnos de expresiones diversas del carnaval. Podremos

⁵ En referencia al Cementerio de la Chacarita, uno de los más importantes de la Ciudad de Buenos Aires.

trabajar con los chicos qué cosas en común y qué diferencias hay en sus relatos; qué les parece, por ejemplo, aquello que la gente expresa en esos festejos; si hay escenas que se repiten y si las personas rompen o no con su rutina.

Seguramente, para muchos de nuestros alumnos, el carnaval aparecerá como un tiempo de alegría, de diversión, en que se juega a ser otro mientras caen el papel picado, las serpentinas, la harina y las bombitas de olor.

¿Siempre fue así? Esta es una buena pregunta para que el carnaval salga de la escuela e ingrese en las casas de los chicos. Estos podrán interrogar a sus padres, vecinos, tíos, abuelos o bisabuelos, sobre las características del carnaval en otras épocas. Preguntas del tipo: *¿Cómo se festejaba cuando eras chico? ¿A qué se jugaba? ¿Había desfiles de carrozas? ¿Se organizaba el corso? ¿De qué te disfrazabas? ¿Por qué te disfrazabas? ¿Jugabas a la guerra del agua? ¿Se organizaban grandes comilonas? ¿Se hacían bailes? ¿Dónde? ¿Dejaban de trabajar? ¿Había murgas y comparsas? ¿Qué cantos se entonaban? ¿Cómo reaccionaban las autoridades?* pueden guiar la indagación que hagan con sus familiares. La conversación puede ser grabada y más tarde transcrita. Si no se dispone de grabador, los chicos podrán tomar nota de las respuestas de sus mayores y llevar sus apuntes al aula, junto con fotografías o algún disfraz que ellos, eventualmente, puedan aportarles.

Con la rica y diversa información recogida tendremos seguramente material suficiente como para organizar un recorrido por el carnaval de la segunda mitad del siglo XX en distintos lugares de la Argentina y en otros países. Podremos organizar afiches por décadas, en los que rescatemos la información más relevante y las anécdotas más sabrosas. Podremos también sugerirles que titulen las láminas con frases que sinteticen las características más salientes del carnaval de la época o que den cuenta del fervor o de la frialdad con que el mismo se festejaba, de sus tiempos de auge, debilitamiento y resurrección. Además, entre las muchas actividades que pueden proponerse, resultaría de interés que los chicos tracen comparaciones entre distintas épocas o entre el pasado y el presente, señalando los cambios y continuidades que observen. También podría ser comparada la información que lleven sobre las celebraciones que se realizan en distintos lugares del país, ya que seguramente algunos chicos y/o sus familias proceden de diferentes ciudades o pueblos de la Argentina e incluso de otros países del mundo.

Relatos y pinturas para viajar a un pasado muy lejano

Muchas veces una recorrida por el pasado nos permite entender más claramente los sentidos de acontecimientos presentes. Es pertinente, por lo tanto, que los chicos dispongan de información que les permita establecer vínculos con algu-

nas de sus descripciones o las aportadas por sus familiares. A continuación presentamos un relato que construimos con el objetivo de que los chicos se acerquen a la idea de que el carnaval hunde sus raíces en tiempos muy lejanos y que, si bien fue y sigue siendo resignificado por las distintas sociedades, mantiene en la actualidad algunos de esos rasgos antiquísimos, trazando un lazo entre épocas que —a priori— parecen no tener nada en común⁶.

Podremos leérselo, mientras ubicamos en un mapa los lugares que se mencionan en el relato.

Una larga historia

Hace varios miles de años, diferentes pueblos de distintas partes del mundo realizaban grandes festejos. Los cazadores y pastores los hacían para pedir o agradecer la fecundidad de los animales. Los agricultores solían hacerlos en tiempos de siembras y de cosechas.

Uno de esos pueblos era el egipcio. Vivía en las angostas llanuras que bañaba el río Nilo, rodeado de desiertos. Las aguas del Nilo y sus inundaciones anuales eran para los egipcios algo precioso. Esas aguas irrigaban y fertilizaban la tierra, asegurándoles el trigo, la cebada y el lino, así como deliciosos higos, dátiles y granadas.

Los egipcios, como muchos otros pueblos de la Antigüedad, asociaban al Sol, la Luna y otros elementos de la naturaleza con las divinidades. Los representaban con formas humanas y animales.

Entre sus dioses principales estaban Osiris, dios del Nilo y de la naturaleza, y su esposa Isis, diosa lunar. Cada año, los egipcios organizaban grandes festejos para que la pareja divina favoreciera las cosechas. En esas fiestas, Osiris era simbólicamente matado y enterrado, para ser desenterrado al año siguiente. De ese modo, los egipcios propiciaban que la naturaleza, encarnada en sus dioses, repitiera sus ciclos: que después del invierno renaciera la vida con la llegada de la primavera y las buenas cosechas y luego, en el verano, que el Nilo creciera, regara y fertilizara la tierra, preparándola para la siembra. Esto sucedía hace unos 4.000 años.

Los griegos y los romanos acostumbraban, tanto como los egipcios, celebrar a sus dioses. Se cuenta que, hace muchísimo tiempo, organizaban festejos espectaculares en honor de su dios del vino. Dionisio lo llamaban los griegos, Baco los romanos. En las Dionisiacas o Bacanales, como se les decía a

⁶ Las referencias que se hacen a continuación aluden a pueblos y momentos históricos que los chicos no han abordado aún sistemáticamente en la escuela. Sin embargo, hemos decidido incluirlas porque ilustran sobre antecedentes muy antiguos de algunas prácticas sociales, permiten a los alumnos ir conectándose con la idea de temporalidades largas y, finalmente, porque refieren a sociedades de las que es probable que hayan recibido información por distintos medios.

estas fiestas, habían danzas, máscaras, disfraces..., muchísima alegría y abundante vino. Ricos y pobres se mezclaban compartiendo el festejo. En nuestro continente se celebraban fiestas similares en tiempos muy anteriores a la llegada de los españoles. En la zona que hoy ocupa el Municipio de Río Sucio, en la provincia de Caldas, Colombia, vivían los tursaga y los membes. Ambas comunidades realizaban grandes actos festivos para propiciar la fertilidad de la tierra. Duraban al menos una semana e incluían danzas, cantos, y fenomenales borracheras de chicha. En los actuales territorios del sur de Brasil, Paraguay y nordeste de la Argentina tuvieron su asiento los guaraníes. Cuentan las crónicas que, cuando estos preparaban los terrenos para el cultivo, invitaban a sus parientes, los convidaban con comidas y bebidas y trabajaban con ellos en un clima de festejo y alegría. En esos momentos, no faltaban los bailes, ni la música y los juegos.

A partir de la información que aporta este relato y con otros datos complementarios que habremos de brindar o que los chicos buscarán en diversos libros de texto, podríamos solicitarles que sitúen en un planisferio a los distintos pueblos a los que hicimos referencia. Además, sería interesante pedirles que escriban sobre los elementos en común que tenían las fiestas de pueblos tan distintos y tan alejados en el espacio (y, a veces, también en el tiempo), por qué se hacían las fiestas y qué se buscaba a través de ellas.

Una vez realizada la tarea, podremos hacer una puesta en común, donde destaquemos que, hace muchos años, distintos pueblos de diferentes partes del mundo realizaban grandes festejos y que estos tenían muchas funciones: constituirse en espacios de encuentro, habilitar prácticas tradicionalmente prohibidas y, como en los casos desplegados en el relato, propiciar la fertilidad y las buenas cosechas, cuestiones fundamentales para la supervivencia de algunos de estos pueblos ya que dependían de la agricultura.

Preguntas del tipo *¿Qué significa carnaval?* y *¿Desde cuándo empezó a hablarse de carnaval?* constituirán seguramente un nuevo estímulo para seguir indagando sobre el tema. La búsqueda de respuestas puede alentar consultas en textos especializados o en Internet. También pueden utilizarse los textos que a continuación se presentan, y que podremos recrear y adaptar para facilitar la comprensión de nuestros alumnos.

El carnaval se impone

En Europa, hace unos mil años, durante la llamada Edad Media, había sociedades agrícolas con jerarquías muy marcadas. Se distinguían tres categorías de hombres: los que rezaban (los clérigos), los que luchaban

(los guerreros, la nobleza) y los que trabajaban (los campesinos). La Iglesia católica tenía, en estas sociedades, gran influencia y poder.

Todos los años, hacia enero y febrero, el invierno, con su frío, nevadas, oscuridad y escasez de alimentos, era ritual y mágicamente combatido con grandes festejos y comilonas que chocaban con los valores espirituales y la austeridad que se pregona en la época.

A pesar de la oposición de algunos sectores, estos festejos siguieron siendo momentos de celebración muy importantes para la gente del pueblo. En una sociedad muy estratificada, donde cada uno tenía un lugar marcado desde el nacimiento hasta la muerte, en esta fiesta –que comenzó a llamarse carnaval– se ridiculizaba lo establecido y lo oficial, se jugaba a quebrar la rutina y a romper el orden sin miedo. Era una celebración de los sentidos, donde, además de bailar, disfrazarse y beber, se comía mucho, y sobre todo carne. El gran protagonista era el cerdo, acompañado de tortas de queso.

W.AA., dossier El desafío de don CARNAL, en La aventura de la historia, año 3, N° 28, Madrid, Arlanza, febrero de 2001 (adaptación).

¿De dónde viene la palabra CARNAVAL? ¿Cuál es su origen?

Según distintos investigadores, para buscar sus orígenes hay que remontarse a la Edad Media. CARNAVAL viene del latín CARNEM LEVARE que quiere decir “levantar el consumo de carne” o “adiós a la carne”. Esto está relacionado con que la Iglesia incorporó finalmente estas fiestas a su calendario. Las hizo terminar el “miércoles de ceniza”, día en que comienza la Cuaresma, un período de cuarenta días que se extiende entre el final del carnaval y la Pascua. Durante esos días, hombres y mujeres deben tener, a diferencia del período de Carnaval, una alimentación liviana (carnes blancas, verduras), rezar y participar de misas y procesiones.

W.AA., dossier El desafío de don CARNAL, en La aventura de la historia, año 3, N° 28, Madrid, Arlanza, febrero de 2001 (adaptación).

Puede ser interesante preguntar a los chicos cuáles son las relaciones entre los festejos que hacían los pueblos en el Medioevo y los que organizaban egipcios, griegos o romanos. También, podremos pedirles que, teniendo en cuenta la información trabajada, dibujen escenas con personificaciones del carnaval y de la cuaresma. En relación con ello, podremos contarles que, hace muchos años, escritores y pintores expresaron la oposición entre los dos a modo de un combate, como el que describe la imagen que a continuación reproducimos.



Pedro Bruegel el Viejo, Viena, Kunsthistorisches Museum.
En esta *Riña entre el carnaval y la cuaresma*, de 1559, don CARNAL, montado en un barril, se enfrenta a Cuaresma, un delgado personaje que lleva una colmena sobre la cabeza.

Para alentar la lectura atenta de la imagen, podemos proponer preguntas como las siguientes: *¿Por qué al carnaval se lo llama también carnal o carnicería? ¿Por qué el pintor habrá imaginado a un carnaval gordo y a la cuaresma pálida y delgada? ¿Por qué CARNAL está montado sobre un barril?*

Los carnavales porteños

En las situaciones que hemos presentado, además de la celebración de la abundancia, se insinúa otra cuestión central: la coexistencia de imágenes, actos y palabras que parecen representar cierta trasgresión de la rutina y de las prácticas cotidianas.

A continuación, haremos algunas referencias a los festejos carnavales en situaciones que los alumnos de 5° año/grado podrán seguramente contextualizar mejor: el carnaval en Buenos Aires desde la colonia hasta nuestros días. Incluiremos actores y personajes, como las damas de la colonia, los esclavos negros, Rosas y Sarmiento, que les resultarán conocidos a través de los temas desplegados en el Eje "Las sociedades a través del tiempo". Aunque podríamos detener la atención en muchísimos aspectos, en esta recorrida hemos decidido centrarnos en situaciones que dan cuenta por un lado de los sentidos críticos de la fiesta y, por otro, de los intentos de regulación de las festividades.

Para comenzar a trabajar esta cuestión con los chicos, presentamos letras de murgas y algunas imágenes de distintas épocas. Podríamos leer y hasta entonar con ellos algunas de estas canciones, así como recorrer las ilustraciones y sus epígrafes, para pensar juntos qué cosas habilitan las máscaras y los juegos de agua; qué denuncian y a quiénes critican las murgas en sus letras.

*¡Salud y dicha,
dulces porteñas!
¡Vuelve a nosotros
el Carnaval!
Fuera vergüenzas,
fuera vergüenzas,
al bayle y risa
pronto volad.
Volad que ansiosos
vuestrs amantes
ocultos vienen
bajo disfraz;
y mil secretos
que antes tenían
y no os dijeron
hoy os dirán.*

"Canción de la Comparsa de Momo", carnaval de 1835,
en E. Puccia, op. cit., pág. 22 (adaptación).

*Aquí llega esta murga
que los viene a alegrar
somos todos gente culta
"Los Amantes del Ananá"*

*"Los Amantes del Ananá"
llegaron ya a criticar.*

*No hay plata ni laburo
ni pan duro pa' morfar
fue un asunto peliagudo
salir este carnaval.*

*"Los Amantes del Ananá"
llegaron ya a criticar.
(...)*

*Fragmento de "Murga del 30", El Fulgor Argentino, Grupo de Teatro Catalinas Sur, 2005,
haciendo referencia a la crisis de 1930.*

*Se largan de sol a sol
(...)
llenas de agua de olor.
(...)
Pero con su peinetón,
como es prenda de moda
hoy, cargan todo el valor. (...)*

*Hilario Ascasubi, década de 1830,
en E. Puccia, op.cit., pág. 22.*

*Llegó un nuevo siglo
y estamo' en veremos
en la lucha por sobrevivir.
Nos falta trabajo,
comida en la mesa
y queremos volver a reír.
(...)*

*Fragmento de "Llegó un nuevo siglo",
La Catalina del Riachuelo,
Grupo de Teatro Catalinas Sur, 2001.*



Litografía "Peinetones en el teatro", de Hipólito Bacile, 1830.

Damas con peinetón

Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires, 1997.



En Buenos Aires, desde los tiempos de la Revolución de Mayo y durante muchos años, en los carnavales se jugaba mucho con agua. A casi todos, ricos y pobres, mujeres y hombres, niños y adultos, este juego los apasionaba.



El juego con agua fue y es uno de los preferidos durante las fiestas de carnaval.

Luego de analizar las letras de las canciones así como las características de algunos festejos, podríamos preguntar a los chicos si creen que todos estarían contentos con estos juegos y críticas, qué pensarían las autoridades y cómo habrán reaccionado. Para trabajar a partir de las ideas que traen, un buen punto de partida es anotar al inicio de la actividad sus respuestas. A continuación, podríamos hacerles conocer algunas disposiciones gubernamentales y distintos puntos de vista acerca de los festejos del carnaval porteño en tiempos de la colonia, de la Revolución y en la época de Rosas, para poner en diálogo esas respuestas intuitivas –que muy probablemente se anuden con lo que ellos conocen del presente– con información histórica.

En tiempos de la Colonia, allá por el año 1600, comenzó en Buenos Aires a celebrarse el carnaval. En el carnaval porteño pueden encontrarse influencias europeas y africanas. En la época colonial, era muy común que los esclavos y ex esclavos negros organizaran corsos y candombes. Estos no eran del agrado de mucha gente y las autoridades prohibieron en muchos casos los festejos. Por ejemplo, en 1771, el virrey limitó los bailes de carnaval a lugares cerrados y, por los mismos años, un bando del Gobernador Juan José de Vértiz establecía:

“Que se prohíban los bailes indecentes que al toque de tambor acostumbran los negros... todos bajo la pena de doscientos azotes y un mes de barraca.”

Pocos años después, el rey Carlos III firmó una ordenanza que prohibía y sancionaba los bailes o cualquier forma de expresión carnavalesca.

Fuente: A. Martín, Tiempo de mascarada. La fiesta del carnaval en Buenos Aires. Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 1997 y E. Puccia, op. cit., pág. 15 (adaptación).

En tiempos de la revolución y la independencia, el carnaval siguió siendo un festejo muy difundido. Se jugaba intensamente con agua, y se usaba toda clase de recipientes: desde el modesto jarro hasta huevos llenos de líquido. Pocos se salvaban de ser empapados.

Cuentan unos comerciantes ingleses, de apellido Robertson, que: “El domingo que precede al miércoles de ceniza es consagrado por los católicos a expansiones y regocijos[...] Empezaba con [...] moderación. Iba uno por la calle y de pronto una bonita mujer, sentada tras la reja de su ventana, lo rociaba con agua de colonia... y podía uno recibir un huevo de teru-teru en la cabeza pero lleno de eau de mille fleurs (agua de mil flores).

Esto hubiera estado bien de terminar allí. Pero el lunes... todo el que iba por la calle recibía una jarra encima y se iniciaba la lucha entre una (terrazza) y otra. [...] la terrible batalla se daba el tercero y el último día... Los combates en las calles eran rudísimos, casi salvajes... Los proyectiles atravesaban el aire, particularmente los huevos de avestruz que, de gran peso, eran muy peligrosos y fatales a veces [...].

Fuente: R. Prestigiacomo y F. Uccello, *La pequeña aldea. Vida cotidiana en Buenos Aires, (1800-1860)*, Buenos Aires, Eudeba, 2001, págs. 62-63 (adaptación).

“El Juego del Carnaval, al menos en el modo en que se ha usado en el país, puede reputarse por una costumbre semibárbara, ajena a un pueblo culto y tan peligrosa por sus resultados como opuesto a la moral.”

Ministro Tomás Guido, 3 de febrero de 1830. En E. Puccia, *op. cit.*, pág. 19.

En febrero de 1832, el Gobernador Balcarce expidió el siguiente edicto: “Teniendo el Gobierno presente las (terribles) consecuencias que se siguen del juego del carnaval... ha dispuesto que el jefe de Policía prevenga al público [...] que todo individuo [...] puede regocijarse y divertirse, sin faltar al decoro público ni cometer excesos que son opuestos a la civilización del pueblo de Buenos Aires [...] les es prohibido usar máscaras, dirigirse contra personas que no se manifiesten dispuestas a esta diversión [...]. Asaltar [en el sentido de llegar por sorpresa] de modo alguno ninguna casa o terraza, pues siempre de esto provienen riñas y desgracias [...].”

Fuente: R. Prestigiacomo y F. Uccello, *op. cit.*, págs. 62 y 63.

En el año 1838, Juan Bautista Alberdi saludaba desde la revista La Moda la llegada del carnaval. Agradecía a Dios que se aproximaran esos tres días de desahogo, de regocijo y de alegría, en que por fin se dejaban de lado las trabas odiosas y los respetos incómodos. Alberdi no entendía por qué el juego de carnaval era considerado contrario a la moral y al buen tono. Decía: “Ni que fuera de cristal la moral para romperse de un huevazo. ¿Qué se pierde en que las chicas tengan tres días de confianza con los mozos, [...]?” Finalmente, aconsejaba entregarse con franqueza al juego de carnaval. Proponía que todas las personas racionales y de buen gusto corrieran, saltaran, mojaran y chillaran sin restricciones.

Figarillo (pseudónimo usado por Juan B. Alberdi),

Revista La Moda, 24 de febrero de 1838.

En E. Puccia, *op.cit.*, págs. 25 y 26 (adaptación).

En 1842, Domingo Faustino Sarmiento escribía en un periódico chileno una nota sobre el carnaval. Recordaba con alegría los carnavales de su infancia como días en que se podían hacer cosas que no eran permitidas durante el resto del año. La gente podía entregarse a “inocentes libertades”. Por ejemplo, si durante todo el año no estaba permitido dar el brazo a las señoritas, ni dirigirles abiertamente tiernas palabras, en carnaval toda la etiqueta y la seriedad desaparecían bajo los torrentes de agua, que ablandaban los corazones de las muchachas.

“¡Días de verdadera igualdad y fraternidad, en que no había puerta cerrada, ni necesidad de más títulos ni pasaportes para presentarse en una casa, que la provisión de agua ligeramente saturada de colonia o lavanda y en los que le daban la bienvenida con un duraznazo o un jarro de agua!”

Domingo Faustino Sarmiento, fragmento de una nota publicada en El Mercurio de Santiago de Chile, 10 de febrero de 1842. En E. Puccia, op. cit., págs. 36 y 38 (adaptación).

A pesar de su conocido acercamiento a los festejos populares, en 1844, el gobierno de Juan Manuel de Rosas consideraba que los juegos de carnaval eran contrarios a las costumbres de un pueblo laborioso y culto, causaban gastos al Estado y perjudicaban los trabajos públicos, las labores agrícolas y las fortunas particulares, deterioraban y ensuciaban los edificios de las ciudades, provocaban enfermedades, así como el sufrimiento de las familias por el “extravío” de sus hijos y domésticos.

“[...] Por todas estas consideraciones, el gobierno ha acordado y decreta:

Art. 1º: Queda abolido y prohibido para siempre el Carnaval.

Art. 2º: Los infractores sufrirán la pena de tres años destinados a los trabajos públicos del Estado, y si fueren empleados públicos, serán, además, privados de sus empleos.

Art. 3º: Comuníquese, publíquese, e insértese en el Registro Civil.”

*Decreto del Gobernador Juan Manuel de Rosas, 22 de febrero de 1844.
En E. Puccia, op. cit., pág. 36 (adaptación).*

La lectura de estos textos tiene como objetivo mostrar que, en distintos momentos del pasado, ha habido diferentes puntos de vista sobre los festejos del carnaval. Podemos analizar con los chicos qué críticas han hecho y qué cosas valoraron de esta fiesta distintos actores de la historia. Un eje de análisis podría ser la reflexión sobre las acciones de los funcionarios y las razones y fundamentos que explicarían sus decisiones. De esta forma, los alumnos podrán tener otros elementos que se sumen a los vistos en el Eje “Las sociedades a través del tiempo” para enriquecer su comprensión sobre la dinámica de las relaciones sociales en distintas épocas, atendiendo, en este caso, a sus manifestaciones cotidianas.

Algunas ordenanzas muy posteriores muestran que las regulaciones no se limitaron a la época colonial, ni a los tiempos de la Revolución y del rosismo. Observaciones interesantes podrán surgir si leemos y comentamos el siguiente edicto con los alumnos, advirtiéndoles que en el año 1956 en nuestro país el gobierno era ejercido por una dictadura militar:

En los bailes públicos, prohíben los cantos, discursos y danzas indecentes [...] Serán penados con multa de 300 a 900 pesos o arresto de 3 a 9 días las personas que recojan del suelo papel picado para jugar.

Artículos 6 y 7 del edicto sobre el Carnaval, 24 de enero de 1956.

Una situación relativamente reciente que pone en evidencia la necesidad de analizar estas fiestas en su contexto histórico refiere a lo que sucedió con el carnaval durante el último gobierno de facto. En junio de 1976, a través del decreto-ley 21.329, firmado por el presidente de la Nación, el general Jorge Rafael Videla, se suprimían en todo el país los feriados de lunes y martes de carnaval. Era una medida más entre las muchas que, en esa época, tendieron a coartar todo espacio de crítica y reunión.

Hasta 1976, el lunes y martes de carnaval habían sido feriados nacionales. A partir de ese año, la última dictadura militar los anuló. Sin feriados y en medio del terror en que se vivía, la fiesta del carnaval, en Buenos Aires, terminó de apagarse. Corsos hubo hasta 1981, pero a las murgas se les complicaba mucho realizar su espectáculo. Sin los feriados, había menos días para actuar y el control sobre las letras impedía la expresión: era imposible la crítica política. Por su parte, la crítica picaresca se componía sin malas palabras u obscenidades. Muchas murgas dejaron de presentarse y en los últimos tres años de la dictadura (1981, 1982, 1983) no se presentó ninguna en la ciudad.

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/carnaval/historia.php>, consulta realizada en septiembre de 2006, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (adaptación).

Tomando las reflexiones sobre las fiestas y el orden social con que iniciamos esta propuesta, y aunque no agotemos las implicancias ni logremos tratarlas en toda su profundidad, a partir de estos ejemplos podrá pensarse que, en determinadas coyunturas muy autoritarias, quienes regulan la sociedad no dan espacio siquiera para canalizar festivamente los gestos y las acciones que ponen en duda el orden.

Puede ser interesante finalmente que los niños conozcan que frente a estas prohibiciones se organizaron formas de protesta conjunta en las que se solicitaba la reinstauración del feriado del carnaval.

Podríamos realizar un cierre de esta parte del trabajo proponiendo a los chicos dividirse en grupos, asumir diferentes papeles y dialogar sobre lo que le ocurre a la gente cuando se producen regulaciones de estas formas de expresión. Un grupo podría colocarse en el lugar de las autoridades y redactar una disposición con recomendaciones, que atienda al sentido de la fiesta, pero que sea “diferente” a la idea de prohibición. Otro grupo podría identificarse con distintos actores principales de la fiesta y escribir sobre lo que de ella les gusta y sobre las normas que creen podrían regularlas. También podría incluirse un tercer grupo que opine que no hace falta ninguna norma, ofreciendo sus razones. Después de compartir las ideas, podrían inventar los permisos, admitiendo que la fiesta es permitida y no prohibida, pero que es necesario proponer alguna regulación que garantice ciertos derechos y que atienda a no coartar la creatividad y espontaneidad del festejo.

En los últimos años, en la Ciudad de Buenos Aires y en muchas localidades bonaerenses, se asistió a un renacer de la festividad. Son cada vez más las murgas y comparsas, los espacios autorizados para la celebración, las asociaciones y agrupaciones de los distintos barrios que se involucran en los festejos. Junto con esto, se observan intentos de institucionalizar el carnaval (organizándolo en espacios reconocidos oficialmente). Este es un punto muy discutido por los protagonistas de murgas y comparsas, pues para algunos la oficialización pone en riesgo el espíritu original de la fiesta. También se advierten tentativas de utilizarla con fines comerciales, es decir con propósitos distintos a los que convocan a la mayoría de la gente. A continuación y a propósito de las características de las celebraciones en distintas localidades, trataremos esta polémica cuestión en sus diferentes aristas: los nuevos sentidos que va adquiriendo el carnaval y las disputas entre prácticas tradicionales e innovaciones.

El carnaval en Humahuaca

Los festejos son distintos en diferentes localidades del país, de acuerdo –en gran medida– a cómo se combinaron ritos y creencias de pueblos indígenas con las formas de celebración que trajeron los conquistadores, las danzas y ritos de los afroamericanos y la influencia de la gran inmigración ultramarina.

En la zona andina, el carnaval recoge costumbres y prácticas muy antiguas asociadas a las festividades de agradecimiento a la madre tierra, a la Pachamama, elemento central en la vida de las sociedades agrícolas. El especialista Sixto Vázquez dice, desde Humahuaca, que los conquistadores trajeron el carnaval de Europa, y que los misioneros lo entroncaron con fiestas agrícolas que había en esta región: la fiesta de la cosecha, de la papa y del maíz.

Para abordar estas peculiaridades, podríamos trabajar con los chicos textos, imágenes y testimonios orales acerca de algunos rasgos del carnaval del Noroeste, y más específicamente del carnaval de Humahuaca.

Echale poquita tierra, así se vuelve a levantar

Los carnavales del Noroeste de nuestro país se parecen a los que se realizan en Perú y Bolivia ya que han tomado costumbres incas, a las que se han ido agregando otros elementos.

En la provincia de Jujuy, el carnaval se celebra especialmente en la quebrada de Humahuaca. Los momentos más importantes de la ceremonia son el desentierro y el entierro del diablo de carnaval. Cuando el carnaval comienza, las comparsas y participantes se reúnen alrededor de unos mojones de piedra, generalmente ubicados en las afueras de la ciudad, para desenterrar un muñeco de trapo que



Secretaría de Turismo de Jujuy

representa el Diablo del carnaval (en algunas localidades lo llaman Pujllay). Según la creencia, el diablo carnavalero fecunda a la Pachamama (madre tierra), lo que da origen a las semillas, raíces, troncos, follajes y frutos de la región. Los participantes ofrendan comidas y bebidas a la Pachamama para que deje salir al carnaval de sus entrañas, le piden que no falte la alegría y le dedican las primeras gotas de alcohol para que procure un año de abundancia. También se arrojan hojas de coca, cigarrillos encendidos y mazorcas, y se queman hojas para ahuyentar la mala suerte.

Una vez desenterrado Pujllay, aparecen por todos lados hombres disfrazados de diablos, con trajes de lentejuelas, espejos y plumas, y comienza el alboroto y la música de erques, cajas, bombos y charangos. Al desentierro asisten unas 3.000 personas, que luego bajan por el cerro bailando en doble fila el típico "saltadito" del carnavalito jujeño, tirándose agua, harina, talco y serpentinas.

Los participantes se dirigen a dar la "vuelta al mundo" (al pueblo), en medio de un ruido ensordecedor. Van por las casas cantando coplas; las familias y los amigos se invitan y se organizan bailes populares en las calles. Durante la fiesta está bien visto que nadie duerma, que nadie esté solo y que nadie se entristezca.

El Domingo de Tentación, luego de nueve días, finalizan los festejos con la ceremonia de enterrar al diablo, que volverá a su escondite con hojas de

coca, alcohol y cigarrillos para permanecer enterrado durante un año. El entierro se hace en las afueras de los poblados, en un suelo sombreado por algarrobos. Se enciende una gran fogata, se cava una fosa donde se recuesta al muñeco, mientras se echan frutas y otros obsequios esperando que Pujllay pueda resucitar al año siguiente y los bienes sean duplicados en el próximo aniversario de alegría. Muchos lloran abundantemente durante el entierro, porque se termina la fiesta y porque los familiares de mucha gente, llegados desde las lejanías de la Puna, se irán en breve para no volver hasta el año próximo... Algunos queman sus disfraces simbolizando el regreso a la vida cotidiana. Muchos cantan: "Domingo, lunes y martes, hoy lo entierran a Pujllay, por favor, echale poquita tierra, así se vuelve a levantar".

*Fuentes: Graciela Beatriz Restelli "El carnaval de Humahuaca, Complejo mosaico de expresiones sonoras". www.produccion.fsoc.uba.ar/cel/corsito/el_interior/interior.htm
- Revista El corsito. "Fiesta pagana en Humahuaca" www.averlo.com/Turismo/Argentina/121.htm
4 de octubre de 2005. Consultas realizadas en agosto de 2006 (adaptación).*



Los integrantes de las comparsas del carnaval de la quebrada de Humahuaca preparan durante todo el año sus originales y coloridos trajes.

En el texto pueden rastrearse ciertas concepciones presentes en muchas comunidades rurales de los Andes, como por ejemplo el culto a la tierra, la confluencia de los opuestos (en este caso la alegría y el dolor, la vida y la muerte), la noción de ciclo, la importancia de la imagen de la renovación, el contacto ritual con la naturaleza, la idea de reciprocidad entre los hombres y figuras como el diablo y la Pachamama. Es importante considerar que, en distintas localidades del Altiplano, la figura del diablo es central y que, lejos de ser la encarnación del mal, representa el cuidado de los tesoros del subsuelo y la rebelión contra el orden establecido y la colonización. El diablo es enterrado y desenterrado, debe morir para renacer, debe descender al subsuelo para salir luego a la luz.

Podemos propiciar que los chicos descubran algunos de estos rasgos. Para ello podríamos guiar la lectura del texto con preguntas como las que siguen: *¿Qué se celebra? ¿A quién se celebra? ¿Quiénes se encuentran en la fiesta? ¿Qué actitudes y relaciones se muestran? ¿Cómo se busca favorecer la abundancia y la alegría? ¿Por qué todos los años se repite el mismo ritual? ¿Qué modificaciones en la vida cotidiana se producen? ¿Qué costumbres y valores afloran en la fiesta?*

Podremos también incluir preguntas más concretas: *¿Por qué los participantes bailan agitando plantas de maíz? ¿Por qué se tiran talco y harina (y no solo agua) a diferencia de lo que ocurre en otras zonas? ¿Tiene esto alguna relación con el hecho de que el agua no sea un elemento abundante en la región? ¿En qué partes del texto se insinúa que el carnaval es una ocasión de encuentro con amigos y parientes?*

Para compartir las interpretaciones de los chicos sobre estos y otros aspectos y, para enlazar con otras instancias del recorrido que venimos realizando, podríamos invitarlos a pensar si encuentran alguna relación entre esta y algunas de las fiestas trabajadas anteriormente, cuáles serían las similitudes, cuáles las diferencias y cómo se explicarían. Por si ellos no lo saben o no lo recuerdan, quizás convenga señalar que los incas, así como otros pueblos andinos, basaban su subsistencia en la agricultura y adoraban a distintos elementos de la naturaleza, como la tierra, el rayo, el sol o el trueno. Festejarlos, entregarles ofrendas, observar rigurosamente los ritos, año tras año, era fundamental para ganar sus favores, propiciar la abundancia y favorecer la reiteración de los ciclos de resurrección de la naturaleza. De este modo, estamos alentando al establecimiento de relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social, específicamente entre la organización del sistema productivo y los valores y creencias de una localidad y también, por supuesto, relaciones entre el pasado y el presente.

De Humahuaca y Amaicha del Valle a Gualaguaychú

Si bien en el carnaval pueden identificarse costumbres, símbolos y prácticas que denotan una larga trayectoria histórica, estas celebraciones no pueden concebirse como acontecimientos cristalizados, fijos, inmodificables. Además de ele-

mentos muy antiguos, que han sido y siguen siendo resignificados, los carnavales van incorporando expresiones que reflejan nuevas situaciones, nuevos gustos y sensibilidades, como las que se expresan en el siguiente texto:

Coplas, cumbias e instrumentos electrónicos en Humahuaca

Una vez desenterrado el diablo del carnaval, durante el día, las familias hacen "invitaciones" a las comparsas. En las casas la "música folklórica" es compartida por grandes y chicos, como también las rondas de caja y coplas, y las erchenchadas. Por la noche, la mayoría de los jóvenes se encuentra en salones donde resuenan sobre todo cumbias.

Los turistas van generalmente a las peñas en busca de las expresiones "más puras" del carnaval y se desilusionan cuando en los bailes se encuentran con conjuntos que ejecutan instrumentos electrónicos.

Suelen decir, entonces, que el carnaval humahuaqueño se está perdiendo.

*Fuente: Graciela Beatriz Restelli "El carnaval de Humahuaca, Complejo mosaico de expresiones sonoras". www.produccion.fsoc.uba.ar/cel/corsito/el_interior/interior.htm
Revista El corsito. (adaptación). Consulta realizada en agosto de 2006.*



Secretaría de Turismo de la Nación.

Luego de presentado el tema de los cambios y leído el texto, podríamos proponer una discusión en torno de las siguientes frases, explicitando los criterios y argumentos de cada posición:

- *El carnaval del Noroeste se está perdiendo.*
- *El carnaval del Noroeste se está transformando.*

Es importante incorporar los permanentes cambios y transformaciones que se producen en los fenómenos y procesos sociales para caracterizarlos. De este modo estamos entendiendo la cultura y las prácticas culturales no como una suma de esencias, de rasgos inmutables o de acciones que se repiten siempre idénticas y con el mismo sentido, sino como hechos y acciones que transmiten significados, sujetos a la dinámica y el conflicto histórico, así como a los usos y apropiaciones de distintos sectores.

Además de los cambios señalados, en los últimos años es posible observar una creciente mercantilización de los festejos del carnaval, que se manifiesta, por ejemplo, en la proliferación de espacios cerrados a los que solo se accede pre-

vio pago de una entrada, en la multiplicación de puestos de venta de distintos artículos, en el pago de artistas consagrados o en la contratación de asistentes. Estas prácticas no se producen sin conflictos. Por el contrario, generan tensiones entre quienes las aceptan y las apoyan y quienes las rechazan. Las resistencias se fundan a veces en posiciones tradicionalistas y otras veces expresan la oposición a que estos festejos dejen de ser lugares de encuentro y diversión para transformarse en espacios para gastar y ganar dinero.

Estos temas pueden trabajarse con los chicos a partir de la lectura de textos como estos fragmentos que seleccionamos sobre el carnaval en otra localidad del Noroeste.

Dos carnavales en Amaicha

Desde hace cincuenta años se celebra en Amaicha del Valle, Tucumán, la fiesta de la Pachamama. Su desarrollo coincide con el tiempo del carnaval... En el año 1972 participé de esa fiesta. Recuerdo que se realizó en la plaza. Allí sucedía de todo: el desfile, la diversión, las diabladas y el Pujllay. En el verano de 1997, volví a



Ente Tucumán Turismo.



Amaicha y encontré muchos cam-

bios. Por decisión del Cacique de la comunidad se había construido un ámbito encerrado por grandes alambrados: "el predio". En él, se armó un escenario donde actuaron artistas folklóricos de moda y, el último día, desfilaron las carrozas. Se instalaron diversos kioscos, previo pago de licencias. Para entrar había que pagar cinco pesos. Una vez adentro, dos locutores frenaban cualquier manifestación espontánea del público. Todo lo que allí sucedía tendía a transformar el festejo en un espectáculo comercial. Por eso muchos amaicheños no concurren: algunos, por no estar de acuerdo con esta forma de festejo y otros, por no poder pagar la entrada...

Pero el espíritu carnavalero se filtró por distintos lugares. A los pocos días, las copleras del pueblo organizaron una ceremonia en la plaza donde se cantaban coplas, se contaban cuentos picarescos y los chicos se corrían en incansables batallas de harina. En un momento, dos partes de la comunidad chocaron en aparente enfrentamiento, disputando con alegría un arco florido de uvas y rosquetes. Luego, las copleras nos guiaron a realizar un estremecedor ritual a la Pachamama: todos pusimos nuestras ofrendas, cantamos y giramos abrazados en dos inmensos círculos concéntricos que

se desplazaban en sentido contrario. Y allí quedó instalada como una verdadera obra de arte hecha por todos, la Gran Apacheta: el altar de la Pacha, la que sigue mandando en los cerros y el corazón de la gente.

Fue en esta fiesta que pude volver a vivir aquel espíritu del carnaval de 1972. Creo que, gracias a fiestas como estas, el carnaval sigue presente en el corazón de toda esta gente. Cuando el poder no los mira, casi disimuladamente, insisten en ofrendarle el carnaval a la Pacha.

Testimonio de Ricardo Santillán Güemes, en Revista El Corsito, N° 12, mayo de 1997 (adaptación).

Podemos solicitar a los chicos que identifiquen elementos de los dos tipos de celebración mencionados en el texto, que señalen sus similitudes y sus diferencias, así como las tensiones que se generan entre los “dos carnavales”.

A propósito de estos mismos temas, haremos algunas referencias a los festejos de Gualeguaychú, en Entre Ríos.

Dos carnavales en Gualeguaychú

En Gualeguaychú hay por lo menos dos carnavales. Por un lado, el conocido “Carnaval del país”, al que asisten generalmente los turistas, además de mucha gente de la localidad. Allí se cobra entrada y los festejos se realizan en un espacio demarcado (el corsódromo). Por otro lado, y mucho menos publicitado, está el

“Curso Tradicional Matecito” que, como su nombre lo indica, defiende las formas más tradicionales de festejo. En este último, algunos de los sectores que se sienten excluidos o no acuerdan con las prácticas del “Carnaval del país”, conforman un espacio para el encuentro y el festejo. Los espectadores son básicamente de Gualeguaychú y la fiesta es más íntima, barrial y familiar.

Carolina Crespo. Cruces y tensiones (en) mascaradas. Las fiestas del carnaval de Gualeguaychú, Colección Folklore y Antropología N° 5, Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe, (en prensa), págs. 100-101 (adaptación).



*Si alguno quiere saber
adónde está el Carnaval
no le queda otra que hacer
que ir al corso popular.*

Murga “Los Vacantes”, 2000.

*Murguita para siempre de los pobres...
Entonces, eran siete y el pichón...
siete trabajadores sin trabajo y un gurí...
porque es buena la esperanza
y hay que arremeter a puro canto
cuando el dolor nos viene desde el alma.*

*Murga "Los Vacantes", 2000
en Carolina Crespo, op.cit, págs. 100-101.*



Luego de leer los textos, podremos pedir a los chicos que, tanto en este caso como en el de Amaicha, describan una y otra fiesta, que intenten identificar a los actores involucrados en los diferentes festejos y señalen cómo se ven unos a otros. Con la referencia a los casos, podremos plantear además un debate en torno de distintas posiciones: los que defienden a ultranza las tradiciones, los que introducen características más modernas, los que enfatizan los aspectos más comerciales. De este modo, a través del análisis de los festejos, estaremos propiciando el reconocimiento de diversos actores sociales, con intereses diferenciados, que, en muchos casos, entran en disputa, aun en los mismos festejos. También estaremos alentando, una vez más, la reflexión sobre cómo se cruzan en las diversas situaciones las dimensiones económica, política y simbólica.

Algunas sugerencias para realizar un ejercicio de investigación

En este punto, y luego de reflexionar sobre sus recuerdos, comentar y leer acerca de las celebraciones descriptas, seguramente los chicos ya estarán en condiciones de definir sus propios intereses en torno del tema y avanzar en el inicio de un ejercicio de investigación. El carnaval (o algún festejo colectivo semejante) plantea numerosas alternativas. Para que la potencialidad de los festejos para “hablarnos de lo social” sea aprovechada, debemos considerar permanentemente que, además de los aspectos estrictamente festivos, las celebraciones expresan aspectos históricos y relaciones sociales relevantes.

El trabajo con las preguntas iniciales y la definición de los temas de interés

A lo largo de todo el trabajo, además de las preguntas que vayamos formulando, es importante brindar espacios para que los chicos planteen sus propios interrogantes. La formulación de preguntas es el primer paso para el desarrollo de un ejercicio de investigación. Aunque los interrogantes seguramente se enriquecerán a medida que los chicos busquen más información, su formulación orienta los pasos futuros. Es importante, por eso, que los ayudemos a seleccionar y priorizar preguntas y a discriminar entre las que pueden responderse con información relativamente concreta (por ejemplo las que indagan sobre la cantidad de participantes o la descripción de atuendos y bailes), y las que requieren interpretaciones y reflexiones de otro tipo (elementos que se expresan en las fiestas, relaciones permitidas y prohibidas, etc.). Por lo general, los chicos, como también los investigadores, tienen respuestas tentativas para las preguntas que se formulan. Sería deseable dar lugar a que estos presupuestos se expliciten y, eventualmente, ponerlos en tensión con la nueva información.

Dado que la experiencia muestra que las preguntas de los chicos pueden ser muy variadas, podremos ordenar los pasos sucesivos identificando temas, de acuerdo a lo que nos sugieran sus interrogantes. También podremos seleccionar algunas de las preguntas planteadas, señalando aquellas que se superponen o se implican, y distinguiendo las que presentan diferente nivel de generalidad. Los interrogantes son, por lo tanto, orientadores, en tanto van propiciando definir temas de interés que nos permitan luego profundizar. Estos temas pueden por ejemplo referirse a un festejo particular, a la comparación de distintos festejos, o a algún aspecto particular (el origen de la fiesta, los cambios a través del tiempo, las agrupaciones, los chicos y el carnaval, etc.). El trabajo en adelante podrá realizarse tanto individual como colectivamente.

Distintas maneras de acceder a nueva información

Una vez que los chicos hayan reflexionado sobre sus propias preguntas conversaremos con ellos acerca de las distintas formas de buscar información para responderlas: la consulta de bibliografía, de imágenes, de periódicos y de otro tipo de fuentes (folletos, letras de canciones), y la realización de entrevistas y observaciones. También procuraremos elaborar una contextualización de los hechos festivos que se proponen investigar, es decir, que los chicos puedan vincularlos con procesos sociales más generales que influyeron en su lógica y sus sentidos.

Para acceder a información relevante sobre distintos festejos, una forma especialmente interesante es la realización de entrevistas. Las mismas brindan, además de mucha información sobre los acontecimientos, la posibilidad de reconstruir las vivencias, valoraciones y significaciones que los propios sujetos otorgan a sus prácticas⁷.

Solo a modo de ejemplo, si se quisiera reconstruir la historia de un murguero, se le podrían hacer las siguientes preguntas: desde cuándo participa en las murgas, por qué lo hace, qué le gusta y qué no, qué cosas cambiaría, qué recuerdos tiene del último carnaval, cuánto tiempo lleva practicando, si tuvo algún problema con sus otras ocupaciones por la murga, qué relación tiene con otras murgas, a cuáles no pertenecería y por qué, cómo se financian las actividades del grupo. Si el interés estuviera puesto en las organizaciones del carnaval, la información por buscar y analizar podría incluir referencias a: cuándo se formó la agrupación, por iniciativa de quiénes, qué dificultades tuvieron a lo largo de los años, qué cosas cambiaron, quiénes la componen actualmente.

Otra herramienta de las Ciencias Sociales que puede utilizarse con los chicos es la realización de observaciones y registro de situaciones (como la reunión de una murga o comparsa, la preparación de disfraces o las prácticas de baile). En este caso podremos orientarlos para que atiendan al tipo de participantes, a las letras y los escenarios, a la actuación de hombres y mujeres, de adultos, jóvenes y niños, a los tipos de vestuario, a las relaciones entre los murgueros y entre los artistas y el público, a los modos de transmisión, etc. Si en la zona de la escuela no se desarrollan este tipo de prácticas, puede resultar muy valioso compartir y contrastar experiencias. Aunque estemos fuera del tiempo de la fiesta de carnaval, podría ser una excelente oportunidad para que los chicos entren en contacto

⁷ Para ello podrán considerarse algunas recomendaciones de Aisenberg, Carnovale y Larramendy (2001). También puede aportar la consulta del texto "Con mirada de investigador" Banco experiencias pedagógicas, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Proyectos especiales, 2000-2001. Además es posible consultar en *Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales, 1, 2 y 3*.

con niños de escuelas de otros lugares, que compartan entrevistas, fotografías, relatos, que, seguramente, podrán poner de manifiesto modos diferenciales de vivir y significar la fiesta.

Analizar y transmitir los nuevos conocimientos

Es importante detenernos y dar un tiempo para el análisis y difusión de la información. El análisis permite captar relaciones entre las cosas que no siempre son evidentes. Para ello el docente puede tener en cuenta las precisiones desplegadas en los puntos anteriores, relacionadas con la aparición de indicios de cambios en las formas de celebración, la coexistencia de elementos de festejo provenientes de distintas tradiciones, los procesos de afirmación de formas de pertenencia social en los sujetos involucrados, el cruce de la celebración con cuestiones de orden económico o político, las cosmovisiones locales y de zonas distantes, los conflictos sociales que se expresan, etc. En especial, es importante animar a los alumnos a poner atención a las relaciones entre las celebraciones y su contexto.

Aquello que miremos en el material estará siempre orientado por nuestras preguntas. Por ejemplo, si el interés estuviera puesto en los sentidos que se transmiten en canciones y festejos, resultaría necesario identificar qué temas se abordan, qué referencias a la realidad actual se hacen y con qué sentidos. Un ejercicio que puede incluirse en este momento consiste en contrastar lo narrado con lo observado, atendiendo a las coincidencias y contrastes entre lo que la gente hace y lo que dice que hace.

Como culminación del análisis resulta sumamente interesante poner en relación los supuestos iniciales con las conclusiones a las que se va arribando. En este punto es importante destacar tanto lo que se ha avanzado en el conocimiento del tema, como los nuevos interrogantes que se plantean.

En cuanto a la transmisión de la información, conviene recordar que no existe un solo modo de ordenar ni de exponer los datos. Por lo tanto, la información podrá ordenarse de forma más estructurada (por ejemplo en cuadros, gráficos o afiches) si se refiere a cuestiones más fácilmente clasificables (sexo o edad de quienes concurren a las celebraciones por ejemplo); sin embargo, este tipo de formatos no suele adecuarse si se trata de cuestiones de más difícil definición y representación: relaciones entre distintos sectores sociales en el carnaval, la forma de "producción" de una fiesta, la historia de las agrupaciones. Si se trata de aspectos que involucran de otra forma la subjetividad de la gente (sentimientos asociados a las celebraciones, imágenes que se transmiten, etc.), es necesario buscar formatos o estilos renovados de análisis y exposición de la información. Estos estilos pueden tener la forma de relatos. Es importante en este momento compartir con los chicos la idea de que estos relatos no reflejan necesariamente lo que pasó, sino la forma en que los sujetos lo vivieron.

Este es un ejercicio central en las Ciencias Sociales: estar atentos a las formas y los sentidos que las personas atribuyen a las situaciones en que están involucradas. Estas sensaciones, este nivel subjetivo de lo social, más allá de reflejar o no fielmente los hechos, es significativo en sí mismo y debe ser especialmente considerado en el análisis de la información.

Las producciones de los chicos podrán volcarse en diferentes tipos de texto. Una posibilidad, entre otras, es la realización de un periódico o revista, que suele resultar sumamente interesante y atractivo⁸.

A modo de cierre

Comenzamos a escribir este texto evocando el gusto que sentimos cuando se acerca el carnaval, recordando el sonido de platillos, bombos y redoblantes, imaginando colores en movimiento. Pero hablar del carnaval ha permitido otras cosas. Esperamos que su abordaje haya habilitado una entrada no convencional en la reflexión sobre la vida social. Sin necesidad de explicitar términos muy complejos, creemos que el carnaval nos ha resultado sumamente útil para introducir a los niños en algunos de los debates centrales del pensamiento social: aquellos vinculados a la forma de concebir las relaciones y acciones sociales, la interrelación entre distintas dimensiones sociales, la múltiple funcionalidad de los sistemas de normas y regulaciones, la dinámica de cambios y continuidades, las formas de producción y transmisión de cultura, los procesos de imposición e intercambio cultural, las formas de identificación de los sujetos y grupos, la disputa entre distintos estilos y valores, la dimensión subjetiva de los hechos sociales, así como la necesidad de analizar todo esto en un contexto social más amplio. Por todas sus potencialidades podemos decir que el carnaval nos ha sorprendido nuevamente.

⁸ Para ello recomendamos muy especialmente a los docentes la consulta del periódico *El corsito*, editado por el Centro Cultural Ricardo Rojas de la Universidad de Buenos Aires.

En diálogo
siempre abierto

En las páginas de este *Cuaderno*, 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

Eje 1: Las sociedades y los espacios geográficos

ATWOOD, B. (1990), *Cómo explicar los mapas*, Barcelona, CEAC.

BRAILOVSKY, A. Y FOGUELMAN, D. (1991), *Memoria verde*, Buenos Aires, Sudamericana.

DANIELE, C. Y NATENZON, C. (1994), "Las regiones naturales de la Argentina: caracterización y diagnóstico", en: *El Sistema Nacional de Áreas Naturales Protegidas de la Argentina*, Buenos Aires, Administración de Parques Nacionales.

GUTMAN, G. Y GATTO, F. (1990), *Agroindustrias en la Argentina: cambios organizativos y productivos (1970-1990)*, Buenos Aires, CEAL.

MANZANAL, M. (1999), "La cuestión regional en la Argentina de fin de siglo", en: *Realidad Económica* N° 130, Buenos Aires.

PRÓ, M. (2003), *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

ROFMAN, A. Y ROMERO, L. (1997), *Sistema socioeconómico y estructura regional en Argentina*, Buenos Aires, Amorrortu.

Eje 2: Las sociedades a través del tiempo

CHIARAMONTE, J. C. (1997), *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Barcelona, Ariel.

GONZÁLEZ D. Y LOTITO L., *Leer para aprender Ciencias Sociales*. En: www/buenosaires.edu.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones

HALPERÍN DONGHI, T. (1985), *Historia Argentina. De la revolución de independencia a la confederación rosista*, Buenos Aires, Paidós.

----- (1994), *Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la argentina criolla*, Buenos Aires, Siglo XXI.

MERONI, S. (1990), *La historia en mis documentos*, Buenos Aires, Eudeba.

MITRE, B. (1946), *Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana*, Buenos Aires, Peuser.

OTERO, J. P. (1932), *Historia del Libertador D. José de San Martín*, Buenos Aires, Cabaut, 4 tomos.

PRESTIGIACOMO, R. y UCCELLO, F. (2001), *La pequeña aldea. Vida cotidiana en Buenos Aires, (1800-1860)*, Buenos Aires, Eudeba.

SANTOS MARTÍNEZ, P. (1979), *Historia de Mendoza*, Buenos Aires, Plus Ultra.

ZELMANOVICH, P.; GONZÁLEZ, D.; GOJMAN, S. y FINOCCIO, S. (1998), *Efemérides entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós.

Eje 3: Las actividades humanas y la organización social

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

BAJTÍN, M. (1987), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Madrid, Alianza.

CAPAGORRY, J. Y DOMÍNGUEZ, N. (1984), *La Murga. Antología y notas*, Montevideo, Cámara Uruguaya del Libro.

COMISIÓN PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2003), "El espacio cultural de los mitos, ritos, leyendas, celebraciones y devociones". *Temas de Patrimonio*, 7. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Cultura.

CRESPO, C. (en prensa) *Cruces y tensiones (en)mascaradas. Las fiestas del carnaval de Gualeguaychú*. Colección Folklore y Antropología N° 5. Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe.

GUIDO, R. (2000), "Danza, mito y ritual. Una narrativa posible del desarrollo del hombre". *Segundas jornadas de reflexión sobre la danza*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Centro Cultural Ricardo Rojas, Universidad de Buenos Aires.

MARTÍN, A. (1997), *Tiempo de mascarada. La fiesta del carnaval en Buenos Aires*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

MOREL, H. (2003), "Fiestas de carnaval en la Ciudad de Buenos Aires". En Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.

PUCCIA, E. (1974), *Breve historia del carnaval porteño*, Serie Cuadernos de Buenos Aires N° XLVI, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

ROMERO, C. y BRECCIA, E. (1990), *Carnaval porteño*. Una historia en historieta. Buenos Aires, Colección El corsito.

RESELLI, G. B. (2004), "El carnaval en Humahuaca. Complejo mosaico de expresiones sonoras", Revista *El Corsito*, Universidad de Buenos Aires, www.produccion.fsoc.uba.ar/cel/corsito/el_interior/interior.htm

SANZ, Graciela (2004), *La presencia de los lenguajes artísticos en las manifestaciones populares*. Material de la Escuela itinerante. Educación artística. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

TURNER, V. (1974), *Dramas, fields and metaphors* [Dramas sociales y metáforas rituales], Ithaca, Cornell University Press.

----- (1988), *El proceso ritual*. Estructura y antiestructura, Madrid, Taurus.

V.AA. (2001), "El desafío de don CARNAL", en *La aventura de la Historia*, año 3, N° 28, Madrid, Arlanza.

Material fílmico

El carnaval en Humahuaca, adiós a la carne. (1997)

Realización: Mariano Mucci. Producción ejecutiva: Camila O'Donnel.

Secretaría de Cultura de la Nación. Ciclo Documento Nacional de Identidad.

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