



Universidad Nacional del Comahue.  
Facultad de Ciencias de la Educación



---

**Carrera de Posgrado: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales  
(Con mención en Educación Ciudadana, Historia y Geografía)**

**Plan de Estudios: Ord. C.S. UNCo. 0639/12**

**Sede: FACE- Cipolletti**

**Directora: Graciela Funes**

### **Trabajo Integrador Final**

**La economía trashumante en el espacio Nor- patagónico frente al avance de la economía extractiva (minera- petrolera). Impacto social y alternativas de desarrollo.**

**Una propuesta didáctica desde las Ciencias Sociales.**

**AUTORA: Prof. Cynthia Emilia Correa**

**DIRECTOR: Isabelino Siede**

**-2017-**

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1. Origen, justificación y contexto de la propuesta .....</b>	<b>5</b>
1.1. Origen y justificación de la propuesta .....	6
1.2 Contexto general. Características de los tiempos contemporáneos.....	7
1.3 Presentación de la Problemática.....	8
1.4 El Contexto de la práctica .....	12
1.4.1 Algunas reseñas históricas del lugar .....	12
1.4.2 Una mirada desde el presente .....	14
1.4.3 Características de la Institución educativa.....	15
1.4.4 El grupo .....	16
<b>CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos- metodológicos .....</b>	<b>18</b>
2.1 Desde las disciplinas de referencia.....	19
2.1.1 Consideraciones sobre el “tiempo” y el “espacio” .....	22
2.1.2 En relación al tiempo histórico .....	22
2.1.3 Sobre el espacio .....	23
2.2 Desde la disciplina escolar.....	24
2.2.1 Las finalidades de la educación ciudadana .....	24
2.2.2 Un enfoque novedoso. Ciudadanía para armar .....	26
2.2.3 Pensar lo local- regional en las aulas de Ciencias Sociales .....	28
<b>CAPÍTULO 3. Desarrollo de la Propuesta de Enseñanza .....</b>	<b>30</b>
3.1 Selección de contenidos.....	33
3.1.1 Etapa n° 1.....	35
3.1.2 Etapa n° 2.....	38
3.1.3 Etapa n° 3.....	46
3.1.4 Etapa n° 4.....	55
3.1.5 Etapa n° 5.....	61
<b>CAPÍTULO 4. Consideraciones Finales .....</b>	<b>67</b>
4.1 Sujetos que aprenden habilidades para el desarrollo del pensamiento social .....	68
4.2 Los recursos didácticos como potencialidad para los procesos de enseñanza- aprendizaje. 69	
4.3 Aspectos de innovación y relevancia de la propuesta de enseñanza .....	70
<b>ANEXOS .....</b>	<b>72</b>
Anexo n° 1. Material para la etapa n°1 .....	72
Anexo n° 2. Material para la etapa n° 2. ....	74
Anexo n° 3. Material para la etapa n° 3 .....	77
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>78</b>

## INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo final de integración de la carrera E.D.C.S. (Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales), se basará en una propuesta de trabajo áulica que pretende no sólo abordarse desde las líneas teóricas y didácticas que nos ofrecieron los seminarios de dicha carrera, sino también, que permita elaborar un posible análisis que ponga en debate y reflexión la práctica docente cotidiana de quiénes ejercemos la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto escolar con toda la complejidad que ello supone.

La propuesta que abordaremos en las siguientes páginas partirá de una “construcción metodológica” en la cual las líneas didácticas, las perspectivas psicológicas y la disciplina de enseñanza son la base teórica que nos permitirá pensar en un trabajo que refleje la integración de los contenidos abordados en los talleres de formación general y los talleres de formación específica para complementar una idea que intente ser superadora en tanto ofrezca líneas para pensar la práctica pedagógica en el marco de las necesidades educativas vinculadas a la realidad social actual.

Por un lado iniciaremos nuestro trabajo haciendo referencia a los debates epistemológicos que circulan en la esfera académica, cuya importancia se refleja en la formación docente, ya que definen el perfil de nuestras prácticas de enseñanza y establecen los límites y parámetros con los cuales se abordan las planificaciones y proyectos educativos en el espacio escolar. Nos parece relevante este aspecto, pues constituye la puerta de entrada para luego definir los elementos metodológicos necesarios para fundamentar nuestra propuesta didáctica.

En el oficio que nos ocupa, entendemos que toda problemática social debe necesariamente abordarse de manera compleja y haciendo uso de los elementos brindados por las ciencias sociales en su conjunto, de manera tal que pueda ingresar al espacio escolar como saber integrado, que abra puertas a la comprensión y un análisis pertinente en tanto ofrezca líneas que vehiculicen prácticas sociales más cooperativas y equitativas.

Partiremos de algunas premisas y afirmaciones que estructuran nuestra propuesta y son parte del marco teórico metodológico que justificará la problemática que decidimos abordar, la cual tomará más adelante la forma de propuesta de enseñanza para la “educación ciudadana”, en el contexto socio-cultural y escolar que hemos seleccionado.

Por último haremos alusión al abanico de potencialidades que nos abrió la carrera y particularmente la elaboración del presente trabajo en tanto, nos coloca en el escenario escolar con enormes expectativas de transmitir a nuestros pares la importancia de revisarnos y complementarnos en la práctica cotidiana, como pequeñas tareas que pueden llevar adelante grandes cambios en nuestra continua elección del “ser docente”.



## CAPÍTULO 1. Origen, justificación y contexto de la propuesta



**Fotografía de Ricardo A. Kleine Samson**

## 1.1. Origen y justificación de la propuesta

Si la enseñanza ética y política tiene como objetivo hacer este mundo más habitable para el ser humano, nos percatamos de que estos son los tiempos para iniciar una “provocación cultural”, (Siede, 2007) preparando a los jóvenes para pensar y actuar en pos de ello.

El origen de la propuesta se da junto a los recorridos de la tarea docente. Surge a raíz de las preocupaciones cotidianas de la práctica en tanto los sujetos de aprendizaje son la mayoría de las veces quienes nos movilizan hacia una constante búsqueda de herramientas necesarias para promover espacios de construcción de saberes valiosos en nuestro contexto socio- cultural.

Frente a un contexto escolar que año tras año se vuelve expulsor y reproductor de desigualdades (Sinisi, 1999), surgen preocupaciones que nos obligan a replantar la mirada desde dónde y cómo diseñar los contenidos y sus estrategias para la enseñanza.

Para abordar estos desafíos es de crucial importancia acceder a las nuevas corrientes teóricas, ya que existen pensadores que están innovando en el campo de la didáctica y teorizando en base a éstos tiempos y contextos en el cual se inscribe la escuela y por ende nuestra práctica docente.

El desafío entonces es dejarnos interpelar por éstas nuevas miradas en tanto nos ayuden a interpretar mejor los procesos contemporáneos que nos atraviesan ya que *“la escuela no puede cambiar el orden social en que se inscribe, pero puede contribuir a generar cambios en las miradas, comenzando por la propia mirada del maestro”* (Siede, 2007, p. 109).

En cuanto a mi trayecto formativo, la posibilidad de ingresar a un nivel educativo como formadora de formadores motivó la búsqueda de herramientas en el campo de la didáctica pues accedí en poco tiempo a ser docente activa en tres espacios áulicos diferenciados: el acceso a las aulas de primaria como observadora de futuros docentes, el dictado del espacio curricular en la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales (nivel terciario) y el dictado de dos áreas disciplinares: Historia y Educación Cívica (en nivel medio).

Durante mi tránsito por el nivel terciario surgió una problemática vinculada a la diferencia de enfoques teóricos y paradigmas reflejados en las planificaciones de los alumnos del profesorado de nivel primario que diferían y entraban en contradicción con el de los maestros formales de aula en el espacio de la práctica. Ello me permitió elaborar (junto a otro docente de Historia) un proyecto de extensión vinculado a la posibilidad de analizar el diseño curricular de Ciencias Sociales de primaria en un trabajo en conjunto con docentes de este nivel. El objetivo consistía en revisar y replantear el formato desde el cual se diseñaron dichos contenidos y elaborar propuestas didácticas vinculados a los nuevos

enfoques teóricos metodológicos aplicados a los contenidos de las ciencias sociales.

El proyecto nos llevó a una puesta en práctica de lecturas compartidas que iniciaron un interesante debate entre docentes de ambos niveles (terciaria-primaria): el de los “enfoques disciplinares”. El mismo concluyó con un trabajo de producción a modo de taller en el cual se eligieron ejes problemáticos como articuladores de contenidos de las áreas pertenecientes a las ciencias sociales como ejemplo para aplicarse a las planificaciones de primaria.

Esta experiencia fue ampliamente significativa, pues sirvió para comprender que estamos frente a un cambio radical, no solo en lo que respecta a los enfoques disciplinares, sino una nueva concepción de escuela, de los sujetos, de los saberes y su reciente apropiación por parte de los alumnos de los institutos terciarios tras las reformas iniciadas (en el año 2014) en los planes de estudio y el nuevo enfoque conferido al diseño curricular.

La experiencia comentada previamente, fue sin duda producto de los aportes obtenidos durante el cursado de la carrera E.D.C.S., que además me permitió:

- iniciar la revisión de los paradigmas y ponerlos en tensión con mi propia práctica a lo largo de mi trayectoria como docente;
- repensar y reformular los contenidos disciplinares y como se plasman en los programas escolares;
- repensar mi rol como docente y las concepciones sobre los sujetos de aprendizaje acorde a los nuevos tiempos y demandas socio- culturales.

Desde la formación específica, los seminarios vinculados a la Ciudadanía nos acercaron:

- enfoques para la construcción de nuevos saberes que se piensen articulados a otras “disciplinas escolares”,
- métodos didácticos novedosos. con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza,
- realización de nuevas propuestas didácticas gracias a las herramientas y recursos diversos,
- trabajar en la elaboración de problemáticas que luego se conceptualizarán a partir de renovadas categorías.

## **1.2 Contexto general. Características de los tiempos contemporáneos**

Las estructuras sociales que sirvieron durante mucho tiempo como marco de referencia para analizar los actos humanos, ingresaron en un estado de crisis severa como producto del debilitamiento de los sistemas e instituciones (Bauman, 2000), creando un clima de incertidumbre en el cual nos toca ejercer nuestra práctica política de educadores.

Las fronteras han sido vulneradas por la globalización del mercado y como consecuencia ha arrojado niveles extremos de violencia e injusticias que ocurren bajo el auspicio de las grandes corporaciones multinacionales. El miedo aglutinador provoca la pérdida de derechos civiles y políticos con el fin de salvaguardar la seguridad (Buman, en Roca, 2008, p. 2).

En este contexto aparece la escuela sobreviviendo a los avatares de la *modernidad líquida*<sup>1</sup>, y se convierte en el lugar donde confluyen las frustraciones, los miedos y los “no proyectos”. Donde la cultura de la flexibilidad arruina la previsión del futuro y deshace el sentido de la carrera profesional (Bauman 2000, en Roca, 2008, p. 3).

Tal como ocurre con otras prácticas sociales, la tarea docente se vuelve compleja en éste escenario. Dicha complejidad deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios *singulares*, bordeados y surcados por contextos e inscripciones socio-culturales (Edelstein, 2011).

La labor docente, por tanto, tiende a ser empinada; una tarea ardua, que exigirá tomar conciencia de éstos cambios, enseñando que los colectivos hacen posible las utopías hacia un mundo mejor, por medio de la *“participación, la cooperación en la acción por medio de la comunicación y el diálogo, en tanto favorece el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad”* (Benejam 1997).

### 1.3 Presentación de la Problemática

El contexto nos invitará a pensar en una propuesta de enseñanza que intente ser innovadora y superadora, no solo desvinculada de los paradigmas tradiciones sino también en oposición a ellos, pues teorizará sobre aspectos que nos ayuden a pensar una problemática partiendo de una **construcción metodológica** que nos abra líneas de acción para quienes formamos parte de una cultura oprimida.

Construir metodológicamente (Edelstein, 1996) una propuesta de enseñanza implica articular dimensiones de conocimiento y autoconocimiento objetivado: aquellas que corresponden a la lógica epistemológica disciplinar, la que se relaciona a la epistemología subjetiva y el problema del aprendizaje a partir de las representaciones y aspectos cognitivos de los estudiantes, las perspectivas de enseñanza profesoral consideradas dentro de la dimensión axiológica y aquellos elementos más relevantes de los contextos que circundan nuestra práctica.

La propuesta didáctica está atravesada por fundamentos teóricos- metodológicos necesarios para iniciar una mirada genuina de las ciencias sociales en el marco de la integración de la “educación ciudadana” con las demás áreas afines que avala diseño curricular actual de nivel medio: “historia” y “geografía”. Nos parece que es

---

<sup>1</sup> Bauman (2000). “*Modernidad Líquida*” definida por Roca (2008) como “-categoría sociológica- es una figura del cambio y de la transitoriedad, de la desregulación, y la desregulación de los mercados. La metáfora de la fluidez intenta dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter volátil y transitorio de sus relaciones. La modernidad líquida es un tiempo sin certezas donde la cultura de la flexibilidad arruina la previsión del futuro”. Pág. 1.



importante no omitir este aspecto pues es la base con la cual pensamos nuestra práctica docente en tanto rechazamos la fragmentación del conocimiento y promovemos un saber más completo que oriente la formación de nuestros alumnos hacia una mayor y mejor comprensión de la realidad social.

En este sentido debe, entenderse la relevancia de la competencia social y ciudadana en relación con todas las áreas del currículum, y en especial en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia (Santisteban 2012, p.13).

Elegimos problematizar las actividades regionales de la nor- Patagonia, más precisamente las que orientaron el circuito económico de la *trashumancia*<sup>2</sup> en la zona norte de Neuquén, pues consideramos que ocupa un lugar relevante en tanto su existencia en el pasado y su permanencia a lo largo del tiempo y el espacio, nos permitirán encontrar la clave para comprender el mudo global complejo por el que atravesamos.

Al entender cómo nuestro pasado continúa en nuestro presente entendemos también las exigencias de la responsabilidad por el pasado que llevamos con nosotros, el pasado en el que nuestras identidades se forman. Al igual que “el pasado continúa en nuestro presente” también lo lejano se entrelaza en nuestro lugar “local” (Massey Doree 2004, p. 82).

Nos percatamos de que la existencia y permanencia de ésta actividad económica de características ancestrales, como es el caso de la “ganadería trashumante”, ha ido superando una serie de obstáculos que merecen ser estudiados e interpretados en correlación con las nuevas dinámicas económicas que se imponen en el espacio que analizamos.

No se puede decir que la crisis por la que pasaron y pasan las economías del interior del país haya afectado seriamente al sector campesino e indígena, ya marginados históricamente y con cientos de años de exclusión. Sobrevivieron a esta especie de crisis estructural por su capacidad de auto-sustentación (Reboratti, 2006, p. 183).

El eje seleccionado, nos permite develar las formas de acción del Estado en dos períodos históricos para luego comprender (en un período más reciente) cómo, dicho Estado se debilita frente a empresas que regulan lo local- regional diseñando nuevos formatos de apropiación y configuración del espacio, arrojando consecuencias de fuerte impacto social.

---

<sup>2</sup> En Bendini (2005): La **trashumancia** se define como un tipo de pastoreo en continuo movimiento, adaptándose en el espacio a zonas de productividad cambiante. Se diferencia del nomadismo en tener asentamientos estacionales fijos y un núcleo principal fijo del que proviene la población que la práctica. Se calcula que esta actividad, sumada a la de la ganadería nómada, ocupa a unos 100-200 millones de personas en el mundo; los terrenos explotados bajo estos sistemas representan aproximadamente 30 millones de km<sup>2</sup>, o el doble de las tierras dedicadas a la agricultura.

Cada vez más, las decisiones de los estados nacionales y las racionalidades del capitalismo industrial ceden lugar frente a los actores globales ligados a las compañías transnacionales y a las nuevas formas de división del trabajo (Gurevich, 2005, p. 52).

La Trashumancia, es una actividad que consiste en una forma de producción ganadera que está regulada por los ritmos cíclicos de las estaciones eslabonada a su vez con el relieve y clima que permite complementar dos pisos ecológicos diferenciados que hacen posible el traslado o arreo de los animales a pie: veranada e internada (Bendini, 2005). Abarcó una extensión amplia: desde Mendoza hasta Chubut aunque la mayor densidad se da en las provincias del Neuquén y de Río Negro. Dicho territorio comprende valles de altura en la cordillera sur y pre-cordillera de los Andes, y zonas áridas de monte y estepa en la meseta patagónica y hacia el norte del área. Es una actividad económica, cuyo producto “el chivito” representa el producto de consumo de alta demanda en la región, pero también a nivel provincial.

Los Chivitos Criollos del Norte Neuquino son un producto con características únicas, resultado de la combinación de recursos naturales locales –suelo, relieve y clima– con tradiciones culturales –conocimientos especializados que se transmitieron por generaciones–, que generan un vínculo entre el producto, el territorio y su gente (Centeno, 2013).

Culturalmente se ha ido constituyendo en promotora de una identidad que arma un tejido de relaciones sociales en base a ella, pero las complejidades con las que se ha ido encontrado a lo largo del tiempo, (producto de las transformaciones económicas) ha develado una crisis al interior de ésta. Se trata de políticas fiscales promovidas por los estados: nacional y provincial, para dar paso a nuevas formas productivas de corte netamente capitalistas acordes a las lógicas impuestas por el mercado mundial en la etapa global.

Los principales problemas a los que se enfrentan los crianceros son: limitaciones de suelos, pastizales y agua; limitaciones institucionales en materia de legalización del acceso a la tierra dentro de los usos y costumbres propias de las comunidades locales; la pobreza rural y el escaso desarrollo de alternativas económicas para estos productores y sus familias (Bendini 2005).

Actualmente la trashumancia es practicada por comunidades indígenas y comunidades locales de criollos, o de criollos e indígenas cuyas actividades ganaderas son realizadas mediante usos y costumbres vinculadas a lazos sociales tradicionales. Esta práctica ganadera abarca aproximadamente 2.500 productores en su mayoría fiscales (ocupantes de territorios fiscales) que con sus familias constituyen el noventa por ciento de la población rural de los departamentos cordilleranos limítrofes con Chile de Minas, Ñorquín, Chos Malal, Loncopué, Picunches y Aluminé y los departamentos de Añelo y Zapala (Bendini 2005).

El rasgo sobresaliente de la globalización, es sin lugar a dudas, la exclusión social. Ningún sector ha resentido la marginalidad en todas sus dimensiones como los campesinos, por qué fueron despojados de su razón de ser y de existir en el capitalismo neoliberal. Perdieron el reconocimiento social y hasta su identidad y pertenencia como objeto de estudio en las ciencias sociales (Rubio B, 2009, p.2).

Determinados *estudios regionales*<sup>3</sup> (ver cita), arriban a la afirmación de que las principales actividades de la región neuquina basada en la ganadería y minería del oro cuya dependencia con el mercado chileno le confirieron una riqueza histórica-social a dicha región por lo cual, es posible pensar en una periodización que apunte a comprender la realidad compleja de éste territorio, pues los procesos de avance del Estado Nacional no parecieron modificar este espacio social dinámico hasta por lo menos el año 1930, “año en el que el definitivo cierre de la frontera con Chile a raíz de las políticas proteccionistas impulsadas desde el estado nacional, modificarían el tejido económico y social de la región”<sup>4</sup>.

La intención de problematizar este tema de carácter local y regional es poder volcar la mirada al análisis social de territorios que comúnmente se ignoraron o estuvieron ausentes en el relato histórico tradicional, o bien aparecen como en paralelo (de forma aislada y poco complejizada) a la fundación de las instituciones del Estado nacional argentino.

Los territorios patagónicos, incorporados al dominio del estado nacional luego de las campañas militares que avanzaron sobre la sociedad indígena en el último cuarto del siglo XIX, no merecieron igual atención por parte de los historiadores hasta hace poco tiempo. La producción existente, variada y de alcances absolutamente heterogéneos, buscaba en general reconstruir historias más generales y de largo plazo (Blanco S., 2007, p. 2).

Dicho tema pondrá su mayor énfasis en el “tiempo presente”, que desde el área de la educación ciudadana abordará las dificultades y principales problemáticas devenidas de un contexto de privatizaciones y avances de lógicas productivas que responden a intereses de otro tipo.

Algunos ejes a desarrollar desde el área de la ciudadanía, son:

---

3 Algunos trabajos más destacados son: Bandieri S. (2005): “*La frontera argentino- chilena como espacio social*”; Gentile (1995): “*Ciudades y circuitos comerciales en la frontera argentino- chilena, 1870, 1900*”; Varela y Font (1990): “*Los Pehuenches del noroeste de Neuquén y sus relaciones fronterizas en la segunda mitad del siglo XVII*”; Bandieri, Susana; FAVARO, Orieta y MORINELLI, Marta (comps.). 1993. *Historia de Neuquén*.

4 Tomado de Bandieri, 2005: quién postula lo siguiente: “Hay numerosas fuentes que ubican una crisis importante en la ganadería regional alrededor de los años 30, aparentemente provocada por decisiones del estado chileno que habría provocado una paralización de las transacciones comerciales, afectando al área andina de Neuquén, particularmente en el centro y el norte del territorio”.(, p. 353).

- Los derechos ambientales que se vulneran a raíz del usufructo de los recursos por parte de las empresas trasnacionales con el aval de los Estados nacional y provincial.
- Los derechos de las comunidades indígenas y campesinas: “derecho a la tierra”, el derecho a la preservación de su fuente laboral y la base cultural de estos pueblos.
- Recuperar lógicas productivas sustentables de carácter regional y los saberes campesinos e indígenas vinculadas a dichas prácticas económicas.
- La formación de nuevas ciudadanías que aspiren a forjar proyectos en común con miras hacia una integración regional a modo de resistencia frente a los embates de la economía neoliberal.

Creemos que las problemáticas regionales y o locales abordadas desde los nuevos enfoques metodológicos pueden ser una vía, no solo para comprender los procesos globales, sino que ofrecen alternativas para pensar en un mundo con horizontes más óptimos:

Para hacer significativo el aprendizaje de los alumnos sobre el papel de cada lugar, cada parcela del globo, y como sus condiciones sociales, económicas, políticas van variando, deberán atravesar múltiples situaciones de trabajo que le permitan comprender que el proceso de valorización territorial, no es una cualidad subjetiva, sino que se trata de un proceso de producción social del espacio, que relaciona las condiciones locales con las dinámicas más globales de la sociedad contemporánea (Gurevich, 2005, p. 50).

## **1.4 El Contexto de la práctica**

### **1.4.1 Algunas reseñas históricas del lugar**

A 400 km de la actual ciudad de Neuquén, se encuentra ubicada la localidad de Chos Malal que constituye la capital del principal departamento de la zona norte. Nuestra propuesta estará destinada a alumnos de esta ciudad, quienes son a su vez son actores inherentes de una realidad mayor que engloba toda la zona norte a partir de lazos sociales que se fueron construyendo en el pasado y se fortalecen en el presente.

Chos Malal fue el lugar en el que se instaló el primer asentamiento militar de Neuquén que se erigió por medio de un fuerte denominado IV División fundado en el año 1879 por el General Olascoaga bajo las directivas del ejército Nacional al mando de Napoleón Uriburu (Lator, 2006). El territorio pertenecía a comunidades de Pehuenches que durante períodos previo a la usurpación hicieron uso del espacio en el que coexistían diversas formas culturales que dinamizaban el lugar por medio de las conexiones comerciales entre diferentes grupos, por lo que era un espacio clave en tanto constituía un corredor de circulación entre Argentina y Chile (Bandieri, 2006, p.344). Esta articulación interregional permitió el

funcionamiento de ***circuitos económicos***<sup>5</sup> y estimuló la permanente movilización de los diversos grupos indígenas involucrados.

En éste contexto, la cordillera de los Andes no fue obstáculo para el contacto intercultural por la existencia de pasos de relativa altitud que facilitaba una dinámica circulación de bienes, individuos y tradiciones (Varela, Manara 2006, p. 21).

Aquella zona era atravesada por los ríos Neuquén y Curi Leuvú y representaba un lugar estratégico por lo cual varios grupos indígenas lo eligieron para instalar sus tolderías y realizar sus actividades agrícolas. Así la variedad de recursos, la diversidad ambiental que presentaba la zona, la abundancia de agua, los refugios naturales y los valles apropiados para la vida humana, fueron factores de atracción (Lator, 2006).

El principal cacique al mando de estas comunidades que habitaron la región Noroeste de Neuquén era Feliciano Purrán, quien lideraba alrededor de 32 tribus y luego de un largo período de enfrentamientos, fue finalmente acorralado en sus estrategias de defensa contra el ejército nacional que lo obligaron a someterse. La población indígena quedaría relegada al mando de los jefes militares quienes optarían por desintegrar dichas comunidades para alejarlas de las zonas fronterizas, lo que se conoció por la historia oficial como “proceso civilizatorio”, en el cual la dispersión y desintegración de los integrantes de las familias daría lugar a la pérdida parcial y en algunos casos casi total de la cultura originaria de éstos pueblos (Lator, 2006).

Aunque el general José Olascoaga tenía un detalle preciso de la topografía del lugar por la que argumentaba su deseo de que el ferrocarril llegara a Chos Malal por ser el punto que unía la comunicación con la región de Cuyo, Chile y el Pacífico, conectando además con el comercio Atlántico, su proyecto se truncó y esto tendrá como consecuencia más inmediata el despoblamiento de las áreas rurales y como contracara el incremento de la población en centros del interior contribuyendo a la concentración urbana en la zona de la Confluencia, lugar que se dinamizó gracias al ferrocarril y razón por la cual la capital se trasladaría a ésta zona.

La fundación de Chos Malal en plena región fronteriza formó parte de una decisión geopolítica pues la débil influencia del Estado Nacional y los límites disputados con Chile impulsaron a los jefes militares a la formación de poblados estables repartiendo chacras y solares a quienes se insertaban en esta tierra atraídos por la presencia de recursos óptimos para la subsistencia.

Sin duda, existió desde su fundación la idea de conferirle un perfil agrícola a ésta zona por lo que se trazaron canales de riego que derivaban del río Curi Leuvú

---

<sup>5</sup> Villa Adriana (2007), entiende por **circuito económico**: “al conjunto de encadenamientos que se verifican dentro de una misma actividad productiva, y que se vinculan entre sí dando lugar a un proceso de secuencia obligado, que va desde la obtención de materia prima inicial hasta la entrega del producto elaborado al mercado de consumo final”. Pág. 137

hasta los valles atravesando la plaza del pueblo y dando lugar a la atracción de pobladores que llegaban principalmente de Mendoza y Chile.

En cuanto a las características geográficas, Chos Malal posee un clima árido y seco, facilitó la existencia de insuficiente vegetación en lugares alejados de los afluentes naturales. Esta aridez de los campos mediante su combinación con los pastizales de alta receptividad durante épocas de calor, les permitió a las comunidades indígenas practicar la actividad ganadera, la cual fue predominante y determinó la máxima organización espacial del Noroeste de la región orientando la apropiación inicial de tierras y delineando el andamiaje de los circuitos comerciales (Bendini, 2005).

En sus inicios está asociada claramente a la ganadería indígena conservando sus características extensivas y de exportación para la demanda chilena. Actualmente a esta actividad se destina el 73 % de la superficie provincial, un número muy significativo de la población económicamente activa del interior rural (Bandieri, p. 199, P. 536)

Chos Malal es una ciudad que en su evolución histórica fue perdiendo relevancia por la intervención de agentes externos que rearmaron el espacio nor- patagónico en función de intereses del Estado nacional y provincial. Lo cierto es que el papel que cumplió la región del norte neuquino como articuladora e integradora con la región cordillerana y cuyana otorgó una gran importancia a sus actores sociales que pudieron hacer funcionar sus circuitos de intercambio y mantener una economía dinámica prescindiendo de toda mano reguladora del estado, siendo un claro ejemplo de organización productiva bajo lógicas que escapaban a las impuestas por el capitalismo:

Hasta la conquista militar del espacio, la producción y los recursos eran de manejo comunitario; después de ésta, la incorporación del espacio indígena como parte del territorio que se define como nación argentina trajo como correlato inmediato la apropiación privada de las tierras como recurso productivo (Bandieri, 2012. Art- p.).

#### **1.4.2 Una mirada desde el presente**

Actualmente la ciudad se caracteriza por la inexistencia de actividades de desarrollo sustentable lo que en definitiva muestra un serio estancamiento que se visibiliza a través de la falta de una política de desarrollo que contemplen planes estratégicos y de integración de la ciudad con otras áreas.

Pese a los intentos de algunos gobiernos de realizar planes que miraran hacia el corto y largo plazo asegurando un posterior incremento de actividades, la incapacidad de lograrlo se expresó en la apatía de los jóvenes y adultos quienes no solo desestiman la formación profesional, sino también la posibilidad de

encarar proyectos productivos por no poseer un respaldo desde quienes integran las instituciones gubernamentales.

El último censo estima una población de 20 mil habitantes, la tasa de natalidad arroja una importante proporción en la pirámide de población de niños y jóvenes. Familias que en su mayoría poseen sueldos estatales y otro alto porcentaje de niños y adolescentes cuyos padres son asistidos con planes sociales municipales y de nación.

El estancamiento económico que presenta Chos Malal, hace que muchos jóvenes que tienen la posibilidad de continuar sus estudios superiores, elijan otros centros urbanos y como consecuencia el no retorno para ejercer su profesión. Este aspecto influye además en la escasa población especializada capaz de ocupar espacios de formación o espacios vinculados a políticas públicas tendientes a promover proyectos sociales de diversa índole.

Toda ésta población juvenil que representa actualmente nuestros sujetos de aprendizaje forman parte de una sociedad que está muy poco estimulada en cuanto a las problemáticas que hemos mencionado, pero a su vez por la carencia de espacios de desarrollo integral- cultural y social, ofertas de trabajo y de formación académica. Este aspecto impacta en nuestros alumnos quienes no se predisponen a la búsqueda de nuevos horizontes motivo por el cual la tarea docente se vuelve además de compleja un importante y fundamental desafío en este contexto.

### **1.4.3 Características de la Institución educativa**

Describiremos, a continuación, el contexto social e institucional que seleccionamos. Se trata del colegio C.P.E.M 80 ubicado en el barrio Uriburu de la ciudad de Chos Malal. Dicho colegio se caracteriza por estar ubicado en la periferia de la ciudad, donde se halla el barrio que más habitantes tiene. La cantidad de habitantes también se debe a que el crecimiento poco planificado de la ciudad obligó a muchos a realizar toma de tierras para construir sus hogares. Solo hace un par de décadas el gobierno municipal comenzó a gestionar planes de vivienda que lograron concretarse.

Su población se caracteriza por los bajos ingresos económicos de las familias, por un alto porcentaje de jóvenes sin trabajo, por un alto índice de violencia entre jóvenes y adolescentes como así también violencia de género resultantes de hogares fragmentados, familias ensambladas. Por otra parte un fuerte acceso de los partidos con planes sociales y políticas clientelares, fueron generando una importante relación de dependencia con las ayudas y puestos de trabajo municipales en su mayoría. .

El CPEM 80 constituye la “**escuela piloto**” de la transformación promovida por la ley Nacional de educación 26206, la cual, desde sus líneas, interpreta la necesidad de un cambio al interior de las instituciones para *responder a la*

*singularidad de cada escuela por poseer contextos diversos y diferenciados*<sup>6</sup>. La nueva ley de educación sancionada en el año 2006, ha tenido un importante consenso de los directivos y docentes del C.P.E.M N° 80, ya que ve en esta ley la posibilidad de re- armar la currícula en función de integrar las áreas de conocimientos y revisar los contenidos acorde al sujeto de enseñanza y su contexto social. Este aspecto permitió que desde los espacios de discusión y consejos académicos se impulsaran jornadas especiales en las cuáles el diseño curricular de la escuela pasaría a ser una elaboración genuina de quienes ejercen la práctica docente, en correlación con los NAPs<sup>7</sup> (núcleos de aprendizaje prioritarios) diseñados por el Ministerio de Educación Nacional.

El debate sobre la reforma educativa generó una interesante apertura para debatir al interior de la institución en torno a la valoración de determinadas disciplinas según el contexto y las demandas socio- culturales. Este aspecto fue de singular importancia, debido a que se generaron las condiciones para presentar un proyecto que no solo ampliara la cantidad de horas cátedras de las asignaturas, sino también, la posibilidad de acceder a horas de planificación o articulación para su entramado con las demás áreas de las ciencias sociales (historia- geografía).

Este logro se tradujo además en una nueva denominación de la asignatura “educación cívica” que con el aval del Consejo Provincial de Educación, pasaría a llamarse: **CONSTRUCCIÓN de la CIUDADANÍA**, con una carga de 3 horas semanales para su dictado en formato taller (conjuntamente con las disciplinas: historia y geografía), y dos horas de articulación institucional para planificación del mismo del dicho taller.

La conquista de horas de planificación, es sin duda un elemento de avanzada, por lo que por primera vez se reconocería la labor extra- áulica en la cual los docentes reducirían su carga horaria frente alumnos y conquistarían nuevos espacios de proyección académica tendientes al mejoramiento de la práctica docente a partir de un trabajo en conjunto y articulado.

#### **1.4.4 El grupo**

Al interior de la escuela que hemos contextualizado, nos encontramos con un grupo de alumnos pertenecientes a 3er año, es decir que tienen un promedio de entre 15 y 18 años. En su mayoría pertenecen a la localidad de Chos Malal, con la excepción de tres de ellos que provienen de zonas aledañas (denominados parajes por su escaso número de habitantes) y viajan todos los días algunos kilómetros para presenciar la escuela.

---

<sup>6</sup> Tomado de Documentos LEN del Ministerio Nacional de Educación (2011) “A partir de estos acuerdos las jurisdicciones educativas asumieron la tarea de definir su **Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria**, en función de la realidad particular de sus territorios. Asimismo, en el Capítulo X, la LEN promueve la convivencia de diversos modelos organizacionales para escuelas localizadas en contextos diferentes, particularmente en los espacios rurales, con el objeto de garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria para todos los adolescentes y jóvenes”.

<sup>7</sup> Tomado de Nosiglia C. (2007) quién expone lo siguiente: “Dado que el objetivo es lograr que el sistema educativo tenga bases comunes y equivalentes de aprendizaje para todos los alumnos, se deberá identificar núcleos de aprendizajes prioritarios para todos los niveles, que serán el punto de partida. A partir de este documento, se pone en marcha la elaboración de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP)”, p. 115.



Muchos de lo que adquieren éstos sujetos como representaciones sociales, son producto de haber tenido un contacto mayoritariamente con el lugar en el que viven, por lo que en general no tuvieron la posibilidad de recorrer otras ciudades más o menos urbanizadas. Contrario a ello, sus experiencias remiten más al espacio rural, siendo que en su mayoría argumentan tener familiares directos o indirectos vinculado a la actividad ganadera trashumante.

Son, este grupo de alumnos, activos en cuanto a las actividades que se impulsan desde el espacio escolar, ya que la escuela cuya orientación es de Medios de Comunicación, los estimula a gestionar nuevas formas de relacionarse con la escuela por medio de actuaciones, grabaciones, la puestas en escena con lo corporal, artístico para la realización de cortos audio-visuales, y la posibilidad de articular producciones del ámbito escolar con el entorno social.

Gracias a la orientación del colegio, los estudiantes tienen un contacto muy amplio con los materiales de tecnología audiovisual, ya sea netboock, cámaras digitales, y en su mayoría poseen celulares. A su vez, el nuevo diseño curricular (inclusive antes que se apruebe el mismo), plantea vincular todas las áreas de las disciplinas a los medios de comunicación, aspecto valioso que ha permitido a los estudiantes adquirir una conciencia bastante crítica hacia los medios privados que en general ocupan la televisión y los programas que suelen mirar sus familias en el ámbito doméstico.

Su vocabulario en general es muy pobre. El lenguaje de éstos tiene importantes características icónicas y peyorativas cuando se trata de explicar situaciones que involucran a personas en diversas “circunstancias” redundando en rumores u opiniones débiles y un importante uso de prejuicios y “etiquetamientos” sociales que muchas veces los incluye a ellos mismos.

En general argumentan que su apatía por las ciencias sociales, deviene de sus experiencias escolares cuyo aprendizaje fue mayormente memorístico, por lo que existe un escaso bagaje conceptual y un débil pensamiento histórico y social. Probablemente esta problemática tiene además que ver con lo que la autora Dora Schwarzstein (2004) nos menciona:

La falta de interés de los alumnos en estas disciplinas se debe, fundamentalmente, a la dificultad para entender su realidad como parte y consecuencia de un proceso histórico- social que los involucra (p., 25).

**CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos- metodológicos**



**Mural de Diego Rivera**

## 2.1 Desde las disciplinas de referencia

En lo que respecta a los debates epistemológicos, las ciencias sociales se encuentran en tensión dentro del campo del conocimiento por lo que están adquiriendo relevancia nuevas corrientes teóricas que ponen en discusión y revisión los conocimientos que llegan al espacio escolar. Todo ello indicaría que estamos transitando un cambio radical a plasmar en el currículo y diseño de los contenidos sociales trabajados en nuestro contexto áulico, en tanto se considera que: *“las representaciones y las narrativas contenidas en el currículo privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes. Ellos vehiculizan significados que tienden a tornar legítimo el presente orden social alrededor de intereses de clase”* (Da Silva T. en Gentile P., p.6).

En base a ello hemos seleccionado a algunos autores en los que apoyamos nuestro marco teórico: Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos e Immanuel Wallerstein. Estos autores afirman que hemos sido discípulos de un saber eurocentrista y occidental que irrumpió como base para nuestra formación profesional y diseña cotidianamente nuestras prácticas pedagógicas.

Nos encontramos, entonces, frente al desafío de revisar y cuestionar esos modelos teóricos tradicionales compuestos por “categorías analíticas eurocéntricas” (Wallerstein, 2000), que funcionaron a modo de “lente epistemológico” con el cual se diseñaron las ciencias sociales y por ende influyeron en el estudio y conocimiento de nuestra propia sociedad.

Las ciencias sociales han sido eurocéntricas a lo largo de su historia institucional (...). Si las ciencias sociales han de progresar en el siglo XXI, están obligadas a superar su herencia eurocéntrica, que ha tergiversado sus análisis y su capacidad de abordar los problemas del mundo contemporáneo (Wallerstein, 2000, p. 2)

De Sousa Santos considera que el gran problema de las Ciencias Sociales se centra en que nuestra sociedad latinoamericana ha sido descrita desde la mirada colonizadora, y esto ha impedido realizar un análisis crítico de la misma en tanto ha demorado su emancipación pedagógica y por ende su emancipación política y social.

Ha predominado una lógica de saber unívoco que al negar la posibilidad de que ingresen nuevos saberes al campo del estudio y conocimiento de lo social, niega también la posibilidad de que otros actores (y sus cosmovisiones) sean incorporados.

El campo de las ciencias sociales ha sido parte de tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al status de no

conocimiento, a saberes derivados de racionalidades distintas (Walsh, 2007, p. 103).

La premisa que elaboramos es la siguiente: **“mientras las ciencias sociales siga invisibilizando los diversos sujetos y se le impida que sean portadores de voz y de conocimiento, no es posible acercarnos a una de- colonización del saber”**.

El autor Immanuel Wallerstein (2000) nos plantea que existen diversas formas en las cuales el eurocentrismo se ha manifestado en el desarrollo de las ciencias sociales. Una de ellas es la idea de *“progreso”*. El *“progreso”* como categoría marca una sustancialidad en la historiografía, pues los procesos históricos de América Latina van a ser descriptos a partir de fechas que se toman como indicadores del comienzo de ese progreso:

El progreso se convirtió en la explicación subyacente de la historia del mundo, y en el fundamento racional de casi todas las teorías de las etapas. Incluso se convirtió en el motor de todas las ciencias sociales aplicadas (Wallerstein, 2000, p.8).

Nos centramos en esta idea y categoría **“progreso”** porque además entra en estrecha vinculación con el tiempo lineal y la periodización hegemónica que impuso el eurocentrismo. De Sousa Santos entiende que los procesos sociales se han estructurado desde una periodización unívoca. Las ciencias sociales al omitir los tiempos diversos, excluyó a otros sujetos sociales y sus mundos pues solo los incorpora luego de que el hombre blanco hace su entrada a estos escenarios por lo que ingresan al relato a partir de éste y de manera subordinada.

A partir de lo anteriormente expuesto, es posible realizar una afirmación: la consideración de que el tiempo lineal solo se ajusta a un único actor social cuyas características son: hombre, burgués, heterosexual y blanco. Ello explica que en las ciencias sociales, las mujeres, las etnias, los sectores subalternos, las personas homosexuales, estuvieron ausentes por ende de toda construcción de conocimiento.

Esta colonialidad del poder instauró en América Latina una estratificación social que ubica al blanco europeo en la cima mientras el indio y el negro ocupan los últimos peldaños. Fue este uso e institucionalización de la *raza* como sistema y estructura de clasificación el que sirvió como base para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros en los campos del saber (Quijano, en Walsh, 2007, p. 104)

Para Catherine Walsh, (2007) es necesario dar lugar a una *“pluriversalidad epistemológica”* que tenga en cuenta y dialogue con otras formas de producción de conocimientos que se generan en ámbitos extra- académicos y extra-científicos (p. 102). En la misma línea, De Sousa Santos (2006) nos invita a promover una *“ecología de los saberes”*: se trata de dejar ingresar al campo de estudio de lo

social a los saberes que poseen los distintos grupos y culturas latinoamericanas como así también de los movimientos sociales; saberes que contribuirían y complementarían al saber cientificista (p.26).

No es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global, y que el conocimiento científico de la modernidad es un gran epistemicidio al haber suprimido en la marginalidad a conocimientos distintos (Quijano en Boaventura – S.S., 2006).

El tema seleccionado como problemática para la puesta en práctica en el espacio escolar y como propuesta de aprendizaje, comienza afirmando que la Patagonia es un espacio “ausente” para las ciencias sociales, ya que al ser el último territorio incorporado al Estado moderno, no aparece como región en conflicto con los centros de poder en pleno proceso independentista y construcción de la república.

La Patagonia por lo tanto sólo ingresa al relato histórico de la mano de la mal llamada *conquista del desierto*, cuya periodización se elabora en función de éste hecho fundante y legitimado por la historiografía oficial, hecho que elude y le da un rol muy secundario a los procesos socio- culturales de otros pueblos que habitaron dicho espacio previo y durante el avance del Estado.

La historiografía tradicional muestra una fuerte tendencia a estudiar el pasado de Neuquén a partir de la campaña militar de 1879, contando un proceso relatado y protagonizado por el blanco, destacando como hitos los triunfos militares, la fundación de fortines y pueblos (Varela, Manara, p. 22).

Ahora bien, nos encontramos frente a un espacio que no solo ingresa al relato histórico con la llegada del hombre blanco, sino que además ingresa cómo un espacio prácticamente homogéneo y compacto en tanto se generalizan determinadas características geográficas que hacen posible el desarrollo de la ganadería intensiva suscitando la formación de estancias vinculadas al comercio Atlántico. Esto provoca una doble ausencia para las regiones que previo y durante la construcción del Estado moderno, poseían una variedad de pisos ecológicos que hacían posible el desarrollo de actividades de pastoreo y la existencia de circuitos económicos regionales en las cuáles permanecían modalidades de intercambio dinámicas.

Hablar de la Patagonia argentina parecería, *a priori*, indicar la existencia de un conjunto espacial homogéneo, con características comunes. Tal imagen no se corresponde con una realidad social, económica y cultural marcada por la diversidad y los contrastes. Ese espacio presenta importantes diferencias fisiográficas entre las áreas andinas, de meseta y costeras, que fueron objeto de distintas formas de poblamiento, ocupación y puesta en producción (Blanco, G., 2008).

Nos referimos a la región del noroeste neuquino que como bien describimos, nuclea a una serie de localidades que constituyeron por mucho tiempo (después de la avanzada militar) un espacio integrado de relaciones sociales, económicas y culturales cuya esencia marca un región con una identidad particular trascendiendo en sus características y digna de ser estudiada e incorporada a las ciencias sociales.

La perspectiva positivista que consagró el tratamiento de la región patagónica en correlación con la periodización lineal y circunscripta a los espacios que fueron tomados como “centro” responde a lo que el autor De Sousa Santos (2006) llamó “sociología de las ausencias”: *es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo* (p. 29)

Comprender qué la diversidad de sujetos sociales que formaron parte de los espacios ausentes obviados por la historiografía, no era más que una voluntad real de negar para ocultar y así imponer una construcción social hegemónica elaborada por las elites hispano-criollas cuya influencia dentro de los espacios de producción académica fue muy marcada.

En base a lo aquí expuesto, necesariamente para superar éstas ausencias de Susa Santos (2006) propone lo siguiente: *“Si queremos invertir esta situación –a través de la Sociología de las Ausencias– hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes”* (p. 26).

### **2.1.1 Consideraciones sobre el “tiempo” y el “espacio”**

Para hacer posible la competencia social y ciudadana debemos proveer a los alumnos las habilidades necesarias para cuestionar lo que sucede en su ámbito social (Santisteban, 2008, p. 13). Para ello es necesario el uso de las coordenadas de tiempo y espacio que se entrelazan en una relación continua, pues “cada territorio acumula información del pasado, y a medida que surgen interrogantes sobre el espacio geográfico, estaremos construyendo el tiempo histórico” (Santisteban, 2009, p. 14).

Es necesario hacer explícita la concepción adoptada sobre ambas dimensiones: “tiempo” y “espacio”, en tanto es el tipo de enfoque epistemológico adoptado para su caracterización, el que definirá la propuesta metodológica acorde a la lógica disciplinar que la estructura.

### **2.1.2 En relación al tiempo histórico**

La comprensión del tiempo histórico supone dificultades importantes para el alumno (Carretero, 2002), aunque como ventaja tenemos la posibilidad de trabajar con adolescentes quiénes se están iniciando en el *desarrollo del pensamiento*

*formal*<sup>8</sup> y con ello a la posibilidad de establecer causalidades en relación a los hechos históricos.

Es posible afirmar que nos encontramos ante una dificultad sustancial en lo que respecta a la temática de la temporalidad, pues la escuela aún no ha superado del todo la enseñanza de “la historia museo” (Santisteban, 2009) en la cual el tiempo histórico aparece representado con cronologías y acumulación de fechas.

Es importante no confundir cronología con periodización. Nos percatamos de que periodizar es una actividad fundamental en el oficio de enseñar ciencias sociales, pues necesariamente dependerá de los sujetos sociales que se desee analizar, y ésta actividad como tal debe poner en tensión la linealidad del tiempo histórico inserta con éxito por el enfoque positivista.

Es necesario empezar a pensar qué es periodizar y cómo se hace desde nuevos paradigmas ya que “el tiempo histórico ha sido de alguna forma construida desde una parcela de la sociedad de cómo mirar para atrás y para adelante y desde donde se ejercen las relaciones del poder político y económico”<sup>9</sup>

Introducir en una propuesta didáctica nuevas periodizaciones, tal vez implique visualizar otros territorios, otras relaciones e interacciones entre sujetos y su entorno, que probablemente nos acerquen a develar lazos sociales ocultos más allá de las fronteras políticas y materiales impuestas, como así también la posibilidad de pensar nuevas identidades que apunten a la formación de ciudadanías regionales.

Por otro lado la proyección hacia el futuro deberá formar parte integral del abordaje de lo social, pues necesariamente es parte de la educación ciudadana. Para Hicks y Holden “la escuela debe enseñar a explorar futuros alternativos, de una manera personal, local, global” (2007- en Santisteban-15). Ayudar a pensar en futuros posibles, probables, deseables, necesarios o preferibles, en términos de utopías o prospectivas, puede contribuir a desarrollar en el estudiantado actitudes de colaboración en el desarrollo del bienestar de su entorno cercano y de la humanidad en general (Santisteban & Anguera, 2012).

### **2.1.3 Sobre el espacio**

Estamos en presencia de una “colonialidad del poder” (Quijano, 2009) que ha forjado subjetividades que articulan jerarquías raciales y epistémicas, y ha creado mecanismos de control y dominación sobre los sujetos y sus formas de concebir el

---

<sup>8</sup> Tomado de Pilar Benejam (1998): refiere al pensamiento en conceptos que es el que permite la autonomización del sujeto, y este lenguaje conceptual aparece sólo en la adolescencia; Vigotsky destaca la importancia de los motores externos sociales que favorecen el desarrollo del pensamiento conceptual, un ejemplo lo constituye la educación escolar, ya que sin ella sólo habría pseudoconceptos que son construidos en la vida cotidiana.

<sup>9</sup> Tomado de Beatriz Gentile. Profesora de Historia. Cita extraída del seminario “optativo” de la carrera EDCS sobre “Problemas de la Historia Latinoamericana”. Año 2015

espacio. “La modernidad” ha creado una “antropología de la mirada” (Cajigas-Rotundo, 2011), se trata de: “*un particular desarrollo de los sistemas de ubicación visual en el espacio que posibilitaron el predominio sociocultural del órgano de la visión y determinaron la articulación del conocimiento*” (pág. 3).

Estamos en presencia de una geo- política que construye espacios desde el cual se observa la realidad. Esta “colonialidad del espacio” coloca a Europa como la “centralidad” en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su “periferia” (Dussel, 2000, p. 48).

En nuestra propuesta didáctica tomamos el concepto de: *territorio usado*, categoría acuñada por Milton Santos (en Silvira, 2007), quien en un primer lugar define el “espacio geográfico” como un “conjunto indisoluble, solidario y contradictorio, de un sistema de objetos y sistema de acciones, y su apropiación dependen de usos y acciones políticas que le dan una determinada forma” (p.2).

La categoría *territorio usado*, permite entender cada región a partir de los objetos que allí están y que tienden a prestar funciones diferentes pero, al mismo tiempo, a partir de las acciones sometidas a la regulación de instituciones y empresas, cuyo peso se vuelve creciente en el período actual. “El territorio usado está constituido, entonces, por la base material y la vida que la anima, en cooperación y conflicto” (Silveira, 2007, p.15).

## **2.2 Desde la disciplina escolar**

### **2.2.1 Las finalidades de la educación ciudadana**

En las últimas décadas asistimos a una crisis económica producto de las transformaciones que suceden en el escenario mundial y que marcan una reconversión del capitalismo (Sinisi, 1994, p. 191). Sumado a esto, la presencia más visible de colectivos de migrantes produciendo un aumento de la xenofobia, y la discriminación.

El proceso de globalización desarrollado en las últimas décadas pone en cuestión el concepto de *ciudadanía*, ya que la presencia de éstos colectivos en un determinado territorio ha impulsado un serio cuestionamiento a la identificación de la ciudadanía con la pertenencia exclusiva a una determinada comunidad nacional (Campillo, 2005, p. 120). Educar en la Ciudadanía, por tanto nos coloca frente a nuevos desafíos.

Resulta claro que este concepto de ciudadanía está en proceso de construcción y reconstrucción de significados de manera permante tanto por las demandas y/o necesidades de los diferentes contextos como también por la producción de nuevos conocimientos en las Ciencias Sociales (Moreno, 2005, p. 147).

Estas tensiones ingresan a la escuela interpelando la subjetividad del docente, pues se amplía el campo disciplinar y obliga a repensarnos no solo el contenido



sino en las categorías que forman parte de nuestras concepciones teóricas adoptadas en nuestra formación académica, pues entran en colisión con las nuevas corrientes que ingresan al campo educativo.

Por otro lado, la educación ciudadana no ha tenido siempre las mismas expectativas (Siede, 2007) por lo que una de las primeras cuestiones se centra en develar y cuestionar sus orígenes por la cual los estados han incorporado dicha asignatura con el fin de garantizar la cohesión necesaria para la gobernabilidad de los sujetos (Siede, 2013, p.3). La educación ciudadana entonces ha respondido (durante varias décadas) a un tipo de escuela “normalizadora- disciplinadora” (Davini, 1995, en Moreno, 2005, p. 144) circunscripta al proyecto político de orden y progreso impulsado por las clases dominantes.

En este sentido el principal tópico se centra en comprender el rol de la asignatura, que ingresa al campo educativo siendo la clave para reproducir un sistema de valores acordes con un tipo de identidad configurada bajo determinados patrones que respondían a la formación de un sujeto- político: el “ciudadano nacional” (Moreno, 2005, p.144).

El segundo tópico a revisar tiene que ver con los enfoques que parecen estar conviviendo actualmente en los programas escolares de la educación ciudadana. Se trata de la *perspectiva moral*<sup>10</sup> y la perspectiva más formal vinculada al constitucionalismo. La primera incorpora contenidos que remiten una serie de valores que hacen a la idea del “buen ciudadano”, en relación a conductas consideradas socialmente válidas y aceptadas. La segunda responde al “deber ser”, (Moreno, 2005, p. 147) y adquiere más bien un formato constitucional cuyo contenido se ajusta al dictado de leyes y normas jurídicas tendientes a regular el comportamiento de los sujetos.

Superar estas concepciones arraigadas que responde a formatos tradiciones dependerá de replantearnos cuáles son nuestras expectativas en cuanto a la enseñanza de la ciudadanía en el siglo XXI. En palabras de Siede (2011): *“perdura la expectativa de que el conocimiento distribuido por la escuela sea una herramienta de libertad y lucha contra la injusticia. Se trata, sin duda, de una herencia a recuperar y enfatizar en la escuela actual”* (p. 98).

En el contexto socio- cultural en el que nos toca desarrollar nuestra tarea de educadores, la preocupación principal que debería orientarnos en la formación ética- política escolar es la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y relaciones de poder (Moreno, 2005, p. 151). Este propósito sin duda podrá concretarse en la medida que utilicemos un método capaz de aportar a la formación de determinados procedimientos intelectuales a nuestros alumnos, que

---

<sup>10</sup> Moreno (2005) afirma que la mayoría de maestras/os entrevistados coinciden en que la formación en valores es fundamental, por lo que los programas de la materia se ajustan en relación a éstos. La siguiente cita, ilustra claramente el posicionamiento de una docente en relación al tema: *“La escuela tiene que servir para modificar actitudes, hábitos, para ensayos, para aprender cosas que en otro lado no se aprenden. Tenemos que formar personas, buenas personas; estoy hablando de la sociedad en realidad. De sabernos escuchar, de tolerancia, de comprensión, de solidaridad, de ponernos en el lugar del otro”* (Laura: 3). Pág 146.

le permitan desarrollar argumentaciones coherentes, bien fundamentadas y que lo orienten a actuar en función de criterios democráticos.

Desde el punto de vista de los sujetos, la expectativa de educación política es aprender las claves de desempeño en la trama institucional no con fines meramente reproductivos, sino para operar sobre la realidad social (Siede, 2013 p. 3).

La enseñanza de la Ciudadanía tiene como principal finalidad *potenciar en los sujetos sociales el desarrollo intelectual, humano y social que se necesitan para aspirar a una sociedad más equitativa y democrática* (Sevilla, 2012, p. 10). Hacer que el alumno sea consciente de su sistema de valores, pudiendo hacer una reflexión crítica de lo que piensa y elaborar posibles alternativas.

Por último tomamos una cita de Cullen quién expone:

*[...] La infancia de hoy que es la ciudadanía de mañana, consiste, simplemente, en dejar que los niños y jóvenes tomen la palabra. Ésta es la responsabilidad educativa y esto nos convierte, como docentes, en constructores del mañana, como la eternidad y un día.”* (Cullen 1997, p. 216)

La tarea docente no deja nunca de complejizarse y exigimos una renovación permanente del compromiso personal. Por ello, debemos procurar que las y los estudiantes asuman la tarea de construir una ciudadanía que se refleje desde ya, en el presente, en los proyectos y acciones que puedan desarrollar, tanto en el ámbito de la escuela, como en el de sus comunidades de inserción. Conscientes de que la vida implica proponer y hacer por el mejoramiento de los derechos de todos. Se trata de una tarea que no tiene fin, de una utopía, si se quiere, tan difícil de lograr como cualquier otra utopía que pretenda transformar el estado injusto de cosas.

### **2.2.2 Un enfoque novedoso. Ciudadanía para armar**

Existe una tendencia muy común que se aplica a la a la enseñanza de las disciplinas escolares, basadas en *explicación- aplicación* (Siede, 2007) en la cual el docente suele proponer un contenido para que luego el alumno lo aplique a determinados ejercicios. Este habitual método ofrece una especie de seguridad al docente, pues delimita los temas que se van a trabajar en el aula, partiendo generalmente de consignas cerradas.

Ello no deja de ser un problema sustancial en las propuestas de enseñanza-aprendizaje, pues parte de la idea que el conocimiento ya es algo dado y que está allí para que los sujetos se lo apropién. Sin embargo, un aprendizaje valioso solo se producirá en la medida que se generen interrogantes, por parte del sujeto de aprendizaje, en tanto le permita cuestionar su propia realidad social.

Para ello el autor Isabelino Siede (2007), nos acerca un método novedoso para desarrollar las planificaciones. El método: **problematización- conceptualización**: propone la enseñanza del área a partir de: *“situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social, a fin de que puedan ser interpeladas desde la ética, la política, el derecho, en pos de avanzar en el aprendizaje, a la vez, enriquecer el abanico de criterios desde los cuales cada uno actúa y toma decisiones en su vida cotidiana”* (Siede, 2013 p. 10).

Tomamos este enfoque pues no se trata de un saber teórico, sino más bien apunta a la construcción del conocimiento a partir de preguntas que interroguen sobre realidades diversas en contextos cercanos o lejanos y a su vez facilite la toma de posición por parte de los estudiantes.

Para iniciarnos en el abordaje de dicho método didáctico, es necesario hacer explícito que la enseñanza de la ciudadanía es además de una “práctica pedagógica”, una “práctica política” (Gentile P., 2000) en tanto la elección de problemáticas, parten del atravesamiento ideológico de la/el docente cuya selección de contenidos, reflejan a su vez su compromiso con los problemas de la humanidad.

El autor Isabelino Siede plantea que es necesario evitar que nuestra posición ideológica sobre la temática abordada sea expuesta al iniciar la propuesta de enseñanza, pues corremos el riesgo de delimitar u obturar la toma de postura por parte de los alumnos. Se trata de una **neutralidad activa o metodológica**: *“consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando al educador o a la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras”*. (Trilla 1992, en Siede 2007, p. 235)

La elaboración de preguntas nos remitirá necesariamente a indagar en diferentes disciplinas, pues estas nos aportarán la base necesaria para conocer el objeto de estudio en el cuál nos hemos centrado. Para ello, es necesario definir las categorías que deseamos trabajar, pues estas guiarán en la construcción del tema- problema a desarrollar.

La definición de un enfoque explicativo, y los propósitos según las características de nuestro grupo, nos llevará a la segunda fase: *el de la conceptualización*: se trata de la selección de categorías disciplinares con las que trabajaremos, las que ayudaran a resolver las preguntas abiertas realizadas durante la etapa de problematización, que a su vez nos permitirán desplegar los contenidos del diseño. Para ello debemos considerar los siguientes aspectos:

- que el *objeto* fundamental en torno al cual se articule la totalidad del programa sean los problemas colectivos de los seres humanos;
- que las distintas partes en que se descomponga ese programa (las unidades didácticas) se dediquen al *tratamiento* de una categoría de problemas,

- que el problema se explique poniendo en práctica el *lenguaje* (postulados, principios, conceptos, métodos de análisis) que es propio de un entendimiento crítico de la sociedad, sirviéndonos a tal fin de materiales didácticos (documentos, actividades) pertinentes;
- que la *lógica de estudio* se asimile a la propia lógica del conocimiento social crítico (el análisis crítico de problemas); recurriendo a ésta para determinar la estructura de los materiales y el consiguiente itinerario de aprendizaje que habrán de recorrer los alumnos;
- que para emitir un *juicio* sobre los progresos de los alumnos, se observe preferentemente la evolución de su discurso inicial (sus concepciones y prejuicios previos) en términos de aproximación o alejamiento de un entendimiento crítico, cobrando especial significado la autocrítica que es capaz de hacer el sujeto sobre sus esquemas de identidad."

### 2.2.3 Pensar lo local- regional en las aulas de Ciencias Sociales

La enseñanza de las ciencias sociales aporta perspectivas imprescindibles para el aprendizaje de la participación ciudadana. Por ejemplo (...) la geografía nos muestra la construcción, la gestión y la distribución del espacio, el territorio como ámbito de toma de decisiones para la ciudadanía. (Santisteban, 2012 p. 14).

Los territorios contemporáneos son moldeados por un conjunto de relaciones entre los Estados nacionales, las empresas de distinto origen y la sociedad civil, en tensión con las lógicas financieras propias de la cultura y la economía globales.

En tiempos contemporáneos, los territorios exigen volver a ser pensados pues en ellos se materializan las intersecciones de conjuntos de movimientos, flujos y dinámicas que afectan y transforman las identidades regionales. (Gurevich R., 2006)

El lugar entonces se convierte en una articulación entre lo local y lo global, entre lo propio y lo ajeno, por lo que es imposible atribuirle una sola identidad a un determinado territorio, debido a que lo atraviesan una diversidad de elementos: "*queda movido, entonces, el significado de "lo local", en tanto subsume múltiples escalas de análisis (local, regional, nacional, global)*" (Gurevich 2006 p. 10).

Los lugares y regiones del mundo constituyen espacios de integración y fragmentación a su vez. La integración se relaciona con procesos homogéneos que se identifican con el consumo, como es así el de las redes virtuales, los medios masivos de comunicación y la adquisición de elementos culturales comunes. En cuanto a la fragmentación, se ubican las prácticas de disgregación, de desintegración, de exclusión, ya sea de trabajadores, de consumidores, de ciudadanos (Canclini, 1999), pues los territorios albergan a diversidad de sujetos que son incapaces de acceder a determinados bienes y servicios. Se trata de ciudadanos "*que carecen de muchos de los derechos cívicos y pasan a convertirse en ciudadanos de segunda clase, con los consiguientes efectos de*

*exclusión social, explotación económica, violencia xenófoba*” (Campillo, 2005. p. 15)

Los movimientos de personas, mercaderías, ideas, mensajes, informaciones, capital, por todo el mundo, imprimen y marcan el modelado territorial (Silveira, 2007). Estos flujos hacen que lo nacional, lo global y lo local no permanezcan escindidos entre sí, sino que se yuxtapongan, se mezclen, se articulan.

Las nuevas relaciones entre lo global, nacional y lo sub-nacional producen transformaciones estructurales, subjetivas e ideológicas que dan origen a nuevos derechos, al mismo tiempo que modifican las vinculaciones entre territorio, identidad y ciudadanía (Grillo, 1999, p.6).

Desde la Ciudadanía, iniciar a nuestros sujetos de aprendizaje en la comprensión de lo local, es de carácter relevante, en tanto genera una implicancia con lo directo y nos permitirá trabajar con un conjunto de representaciones para construir saberes valiosos motivando a los estudiantes a involucrarse con las temáticas propuestas. Por otro lado indagar en los problemas de su entorno social, permitirá acercar a los alumnos a la comprensión de los fenómenos más macros, en tanto: *“el lugar ha dejado de ser sinónimo de particularismo, unicidad o autonomía absolutas y pasa a ocupar un papel articulador entre lo particular y lo general, entre lo propio y lo ajeno”*. (Gurevich, 2007, p. 6)

### CAPÍTULO 3. Desarrollo de la Propuesta de Enseñanza



Logo de la Mesa Campesina. Chos Malal

## Introducción

Un aspecto destacable de la educación ciudadana es su carácter transdisciplinar. Cualquier temática social se puede organizar desde la perspectiva de la educación cívica, económica o histórica, pero no existen saberes independientes (Santisteban. 2008, p.19).

Hoy más que nunca son tiempos de volver la mirada hacia nuestras propuestas de enseñanza prescriptas en los diseños curriculares, ya que tendemos a darle un tratamiento demasiado fragmentado de los conocimientos que poco aportan a la comprensión de los temas abordados.

La propuesta que desarrollaremos en este trabajo, invita a efectuar este tipo de ejercicio pedagógico, por lo que partiremos de realizar un análisis histórico de la “región nor-patagónica-” elaborando una periodización que permita problematizar los principales procesos de transformación social y espacial en torno a un elemento central que los articula: El Estado.

La idea es construir un eje de análisis centrado en un tipo de actividad económica: “la ganadería trashumante”, y cómo se fue re- configurando dicha actividad, debido las alteraciones del espacio (producto de las políticas del estado provincial y nacional) a lo largo del tiempo. El objetivo es comprender la significatividad de la actividad regional ganadera por ser promotora de espacios dinámicos e integrados, de sujetos activos, de *sustentabilidad económica*<sup>11</sup> y de saberes sociales.

### ***Propósitos Generales:***

- Promover la comprensión del desarrollo histórico de la región para formar una conciencia crítica y reflexiva en torno a la realidad de los sujetos que la habitaron, en el marco de constantes pujas con los aparatos de dominación.
- Incorporar a partir de nuevas perspectivas, a los actores “ausentes” en el relato histórico tradicional para de-construir imaginarios sociales sobre la existencia de un único pasado compartido.
- Favorecer la construcción conjunta de una mirada local- regional de los procesos históricos para iniciar a los jóvenes en un pensamiento que les permita vincular la realidad social desde su *espacio social* más cercano.
- Brindar herramientas intelectuales para que los ciudadanos en formación puedan intervenir con fundamentos en los debates y conflictos sociales del contexto social y cultural del que forman parte.

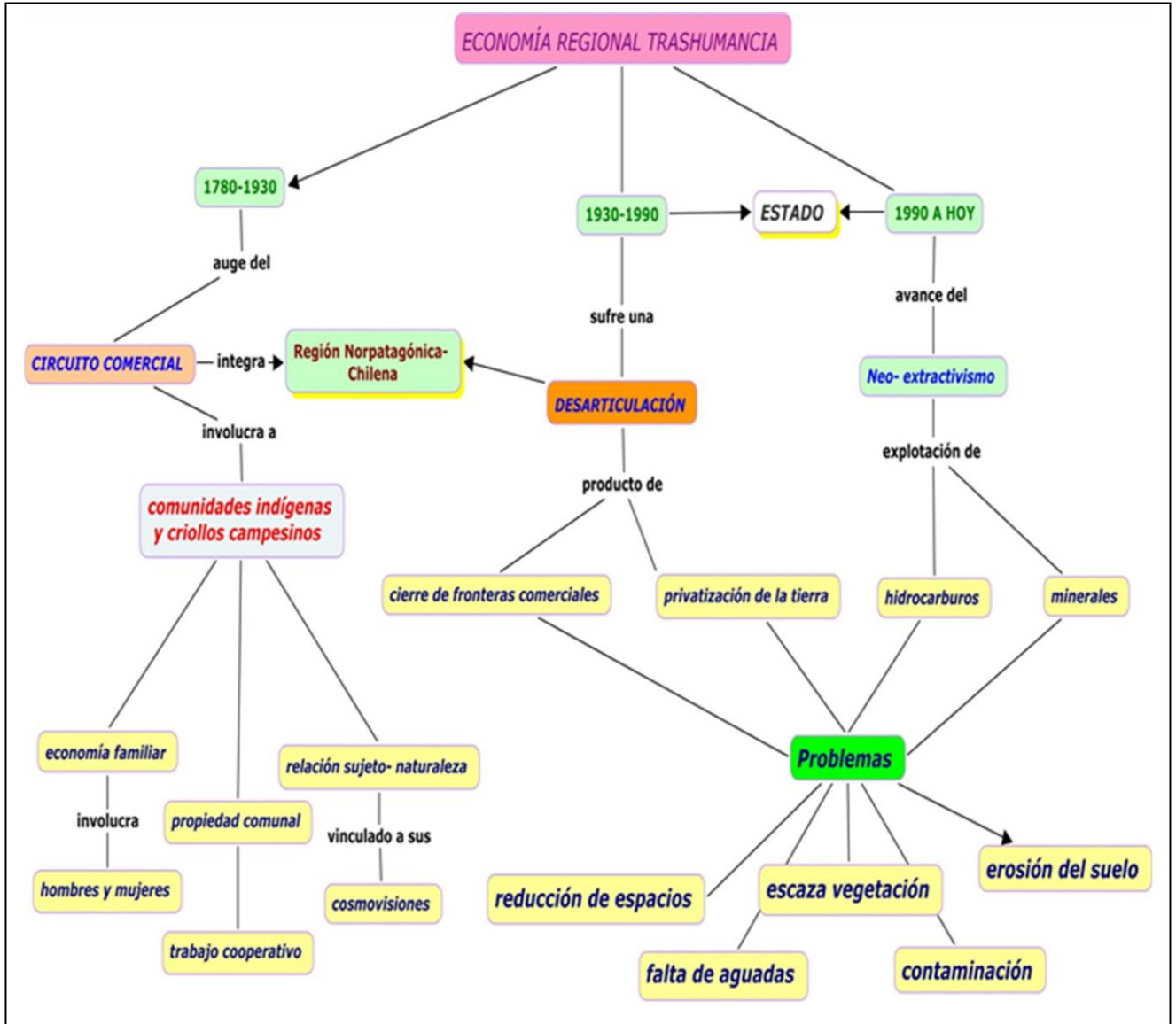
---

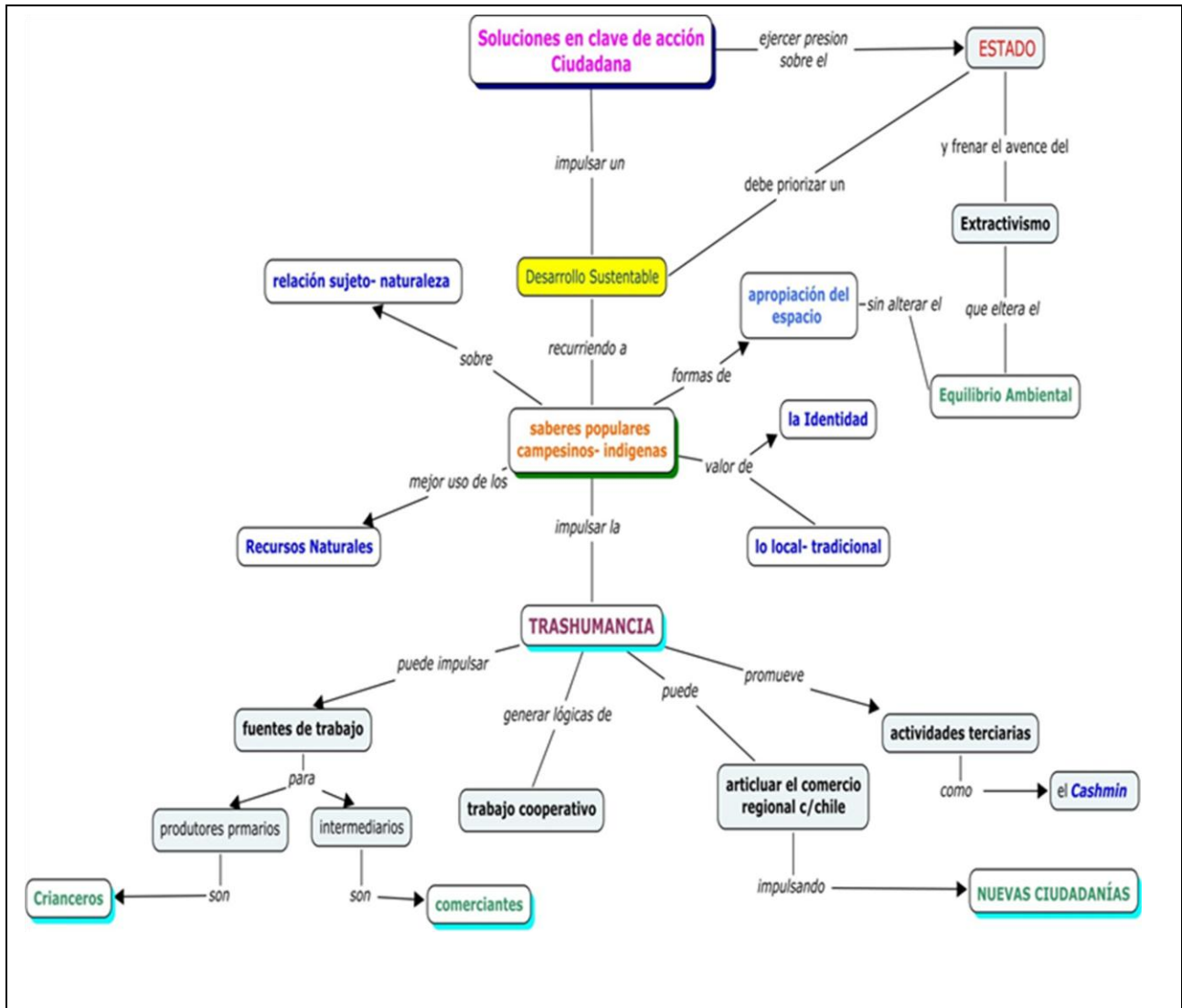
11 Tomado de Ortiz Motta Diana (2011). investigadora de la Universidad Autónoma de Colombia. En su trabajo sobre “el desarrollo sostenible y desarrollo sustentable: concepto, uso y pertinencia”. Cita: Para Foster (citado en Vare & Scott, 2007 p. 45), el desarrollo sustentable es: “un proceso de hacer que el futuro emergente sea ecológicamente sano y humanamente habitable tal como surja, a través del aprendizaje continuo donde la especie humana es la más dotada. Es un proceso de aprendizaje social de mejoramiento de la condición humana. Y es un proceso que se puede continuar indefinidamente sin socavarse así mismo”. Pág. 5.

- Trabajar los procesos históricos recientes/presentes en tanto posibilita a los estudiantes establecer relaciones con sus propias experiencias de vida.
- Valorizar la actividad de la trashumancia como parte integral de las comunidades del norte- neuquino promoviendo acciones que favorezcan el desarrollo de la misma en beneficio de l@s trabajador@s crianceros.



### 3.1 Selección de contenidos





**Conceptos Claves:**

Estado- Circuito productivo-frontera- propiedad privada- extractivismo- derechos humanos- ciudadanía.

SECUENCIA DIDÁCTICA				
Etapa n° 1	Etapa n° 2	Etapa n° 3	Etapa n° 4	Etapa n° 5
Trabajo de indagación y sistematización de las representaciones de los estudiantes en relación al tema, partiendo de despliegue de los conceptos centrales de la propuesta	Enfoque histórico de la problemática a partir de la contextualización: tiempo (selección de dos períodos históricos) y espacio (región nor- patagónico).	Insertamos la problemática a partir del “trabajo en escalas” tomando un período más reciente (1990 a la actualidad). Trabajamos con un estudio de caso.	Se integran los contenidos para iniciar la construcción de un “dilema ético-político” y luego un trabajo de producción de argumentaciones por parte de los alumnos	Se concluye con un trabajo de campo. Los alumnos deberán producir materiales para difundir las alternativas a futuro que promuevan un “desarrollo sustentable” y “nuevas ciudadanías activas”

### 3.1.1 Etapa n° 1

#### Enfoque histórico de la problemática

- El eje explicativo que seleccionamos para ésta secuencia es el siguiente: **“La economía trashumante durante el proceso de construcción del Estado Nacional”**:

Este eje nos permite construir un “recorte” partiendo de un “tiempo” y “espacio” acotado, *en tanto aporta información y claves explicativas para avanzar en la comprensión de los procesos*” (Gojman y Segal 2007, P. 86) . A su vez nos permitirá entrecruzar los procesos de construcción del Estado Nacional, con la problemática seleccionada. Consideramos que esta selección de contenidos, puede acercar a los alumnos a una mayor comprensión de los procesos históricos regionales- nacionales que se articulan con las posteriores etapas de la secuencia didáctica.

Comenzaremos con una indagación y sistematización inicial de las representaciones que nuestros estudiantes tienen en relación al tema, que se irán retomando en todo el proceso de trabajo en el marco del aula- taller.

#### 1° Fase

➤ **Guía de Trabajo.**

1. Cómo organizadores previos debemos completar el siguiente cuadro:

¿Qué sabemos sobre el tema?	¿Cómo lo sabemos?
-----------------------------	-------------------

\*Aquí haremos hincapié principalmente en la “trashumancia” en un primer momento, y luego elaboraremos un cuadro para clasificar y agrupar las ideas de los alumnos.

Realizamos un cuadro en el que organizamos la información

Ejes temporales	Eje espacial. ¿Dónde se practica? Características geográficas de la región	Aspectos económicos	Aspectos culturales	Aspectos sociales	Aspectos políticos
-----------------	--	---------------------	---------------------	-------------------	--------------------

2. Luego iniciaremos en un segundo momento, la etapa de indagación (formulación de preguntas) que nos permitirá ir focalizándonos en el primer eje de análisis.

- a. En pleno auge del modelo agro- exportador ¿qué sucedía con las economías del interior de las provincias?
- b. ¿Por qué creen que en este período de la historia argentina no se incluye la Patagonia?
- c. ¿Saben ustedes que economías realizaban los habitantes del norte neuquino en plena etapa del desarrollo del modelo agro- exportador?
- d. ¿En qué espacio se desarrollaba la actividad de la trashumancia y quiénes la practicaban?
- e. ¿Qué factores hacían posible el desarrollo de ésta actividad?

Para el abordaje de estas preguntas, le sugerimos a los alumnos consultar diversas fuentes (orales, visuales, materiales, audio- visuales). Dicha información será clasificada en el siguiente taller.

## 2° Fase

A continuación, con la información que los alumnos acercan al espacio áulico, elaboraremos un siguiente cuadro comparativo (acotando tiempo y espacio) .Aquí haremos hincapié en sus “ideas previas”, sobre el tema “modelo agro-exportador”, para “comparar” dicha economía del espacio Pampeano, con el espacio de la Patagonia, actividad que nos permitirá acercarnos al eje problemático.

Como vemos, aquí nos aproximaremos al concepto del Estado desde el aspecto económico, ya que son las condiciones socio económicas las que condicionan en general el futuro (Santisteban, 2008).

Aunque es válido señalar la inmensa heterogeneidad que caracteriza el espacio patagónico, cuyos componentes le fueron dando forma al espacio y organizando históricamente su territorio; queremos delimitar aquí la región “nor-patagónica” por su vinculación directa con el eje problemático.

***Por tanto la segunda actividad tendrá los siguientes propósitos:***

- ✓ Problematizar sobre el “territorio *desierto* de la Patagonia” <sup>12</sup> a principios del siglo XX en plena construcción del Estado Nacional.
- ✓ Reconocer este territorio como “ausente” dentro de la Historia Argentina en ésta época.
- ✓ Visualizar la economía trashumante y los actores que prevalecieron en esta región durante el siglo XIX y XX.

---

<sup>12</sup> Por “desierto” se entiende como concepto ligado a la categoría *barbarie*. Todo territorio no habitado por el blanco era territorio vacío o desértico para las elites criollas. En palabras de algunos autores como Lator Carlos; “...*el territorio que se extendía más allá de las fronteras militares era considerado el desierto. La barbarie. El lugar donde no existía civilización. El espacio natural ocupado por el “indio” por el “salvaje”*. Un salvaje que constituía hordas y no era posible civilizar. Al que era lícito someter por la fuerza”; en Lator Carlos y Arias Cecilia en, Chos Malal entre el olvido y la pasión en, *El ruido de las tralcas*, en Chos Malal, Centro de estudios regionales Chos Malal, 2006, cap. I, pág. 33.

<b>Economías regionales 1° período 1789-1930</b>		
	<b>Litoral Pampeano</b>	<b>Patagonia/Norte neuquino</b>
<b>Tipo de economía</b>		
<b>Regiones que integran el circuito comercial</b>		
<b>Actores sociales involucrados</b>		
<b>Otras características</b>		

### **3° Fase**

Luego le propondremos la lectura de un del texto de Susana Bandieri **“Más acá del Colorado... Historia regional y relaciones fronterizas en la norpatagonia argentina: el caso de Neuquén”**<sup>13</sup>. (Ver en anexo n°1)

1. Previo a la lectura del texto, les propondremos que indaguen sobre los siguientes conceptos:
  - a. ¿Qué es un circuito productivo- comercial?
  - b. ¿Qué son las “relaciones fronterizas”?
  - c. ¿Qué significa propiedad comunal- propiedad privada?
  - d. ¿Qué localidades integran actualmente la región nor-patagónica?

#### **Consignas:**

2. Caracterizar las regiones que integraron el circuito comercial de la trashumancia durante el período de construcción del Estado Nacional
3. ¿Por qué (según la autora) ésta actividad, pudo mantener los circuitos de comercio activos con Chile durante la existencia del Estado?
4. ¿Qué factores van a desarticular dicha economía y por qué?

#### **3.1.2 Etapa n° 2**

<sup>13</sup> BANDIERI S., en “Más acá del Colorado... Historia regional y relaciones fronterizas en la Norpatagonia argentina”, en Nuevos Mundos Nuevos; Lugar: París; Año: 2012 p. 1 - 25

### Fundamentación

Tomaremos un segundo período: 1930- 1990 para enfocarnos directamente en las primeras “transformaciones” que sufre el espacio “nor- patagónico” en el circuito comercial de “La trashumancia”.

La siguiente propuesta didáctica pretende mostrar a los alumnos los factores que van a iniciar un proceso de “des-articulación” de la economía regional estudiada, que luego se irá complejizando en un período más *reciente*.

Tomamos como punto de partida la década de 1930, ya que a partir de aquí “*se produjo la supresión de las franquicias comerciales debido a la aplicación de medidas económicas de ambos países que afectaron seriamente el desenvolvimiento de la actividad ganadera, así como el funcionamiento espacial del área de frontera en su conjunto*” (Bandieri).

La siguiente actividad permitirá a los alumnos apropiarse de manera más concreta al concepto de Estado, a partir de los cambios que se introducen en el espacio analizado producto de medidas visibles que alteran el circuito productivo de la trashumancia.

Este momento didáctico nos marca una ruptura con respecto a la etapa anterior en la que analizamos un funcionamiento dinámico y articulado, el cual implica hablar de un auge de la actividad trashumante en el período seleccionado. A su vez nos permitirá trabajar una temática relevante con los estudiantes que tiene que ver con presentar la región nor-patagónica desde una nueva perspectiva, la cual apunta a la comprensión de permanencia de dinámicas espaciales y relaciones socio-culturales que no son modificadas por la presencia del Estado Nacional, previo a la década de 1930.

Para acercarnos a la comprensión de la problemática, es necesario dar a conocer a nuestros sujetos de aprendizaje cómo se fue definiendo el espacio social que estudiamos y sus características geográficas que permitieron desarrollar la principal actividad económica del lugar. Por ello visualizaremos las redes de intercambio, los circuitos comerciales que integraban localidades y los actores sociales que lo fomentan y sostienen.

### **Propósitos:**

- ✓ Indagar desde la perspectiva geográfica las condiciones que hicieron posible el desarrollo de la actividad trashumante y la relación de los territorios estudiados.
- ✓ Integrar los aspectos de la economía regional con la dimensión temporal y espacial que permita acercarnos a una mayor comprensión del funcionamiento de la misma.
- ✓ Problematicar desde la perspectiva histórica las acciones políticas que desintegran la región y las consecuencias sobre la economía regional estudiada. .

1° fase: Trabajo con la herramienta de la Web: *google earth* para profundizar en el análisis de lo espacial: ubicación de la región, (ciudades que la integran), elementos geográficos que hacen posible dicha actividad, conexión de las ciudades a partir de los pasos cordilleranos.

2° fase: Análisis y comparación entre el funcionamiento del circuitos regional (actores sociales involucrados, ciclos naturales, pisos ecológicos) y las observaciones hechas con la herramienta *google earth* (imágenes en 3D) a partir del artículo “**Chivito criollo del Norte Neuquino**”<sup>14</sup>. Ver representación gráfica incluida en el artículo.

3° fase: Integramos lo hasta aquí trabajado con la segunda parte del texto de Bandieri (anexo n° 2) que nos permitirá abordar la dimensión histórica en torno al 2° período y el eje: “desarticulación de la economía regional de la trashumancia”.

## 1° Fase

### ➤ **Consignas:**

#### 1. **Trabajaremos con el uso de Internet**<sup>15</sup>

- a. Buscar en el *google earth* cuáles son los pasos que actualmente están habilitados para llegar a Chile desde la provincia de Neuquén.
- b. Observar los pasos que conectan la región del norte neuquino con Chile.
- c. Ubicar el paso que conecta la región del norte neuquino con Chile: “el paso Pichachén”
  - \_ ¿Qué ciudades involucra? ¿Qué otras ciudades están cercanas a dicho “paso”?

---

<sup>14</sup> Extraído de “**INTA informa**” año 2013: El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) es un **organismo público descentralizado con autarquía operativa y financiera**, que se encuentra bajo la órbita del Ministerio de Agroindustria de la Nación, en <http://intainforma.inta.gov.ar/?p=18923>

<sup>15</sup> Fundamentaremos la importancia y utilidad de la herramienta de internet en el capítulo 4. 2: “Los recursos didácticos como potencialidades para el proceso de enseñanza- aprendizaje”.



- \_ ¿Consideran que el paso Pichachén pudo ser muy accesible para los antiguos pueblos que comerciaban? ¿Por qué?
2. Utilizar las imágenes satelitales del *google earth* para tener una imagen en 3D que te permita observar las características geográficas de la región (norte neuquino y las ciudades de Chile) que involucra el circuito comercial.

## 2° Fase

Dinámica de trabajo: formación de grupos de 4 integrantes.

### ➤ **Consignas:**

1. Leer el artículo “**Chivito criollo del Norte neuquino**” y luego deberán lo realizar siguiente:
  - a. Comparar lo analizado en las imágenes del *google earth* con el circuito de la trashumancia (ver gráfico del artículo).
  - b. Caracterizar los factores que hacían posible la conexión del área- región: norte neuquino y Chile para garantizar el circuito de invernada- verana según las etapas del año.
  - c. ¿Estos factores, a su vez, favorecían el intercambio comercial entre dichas comunidades? ¿Por qué?

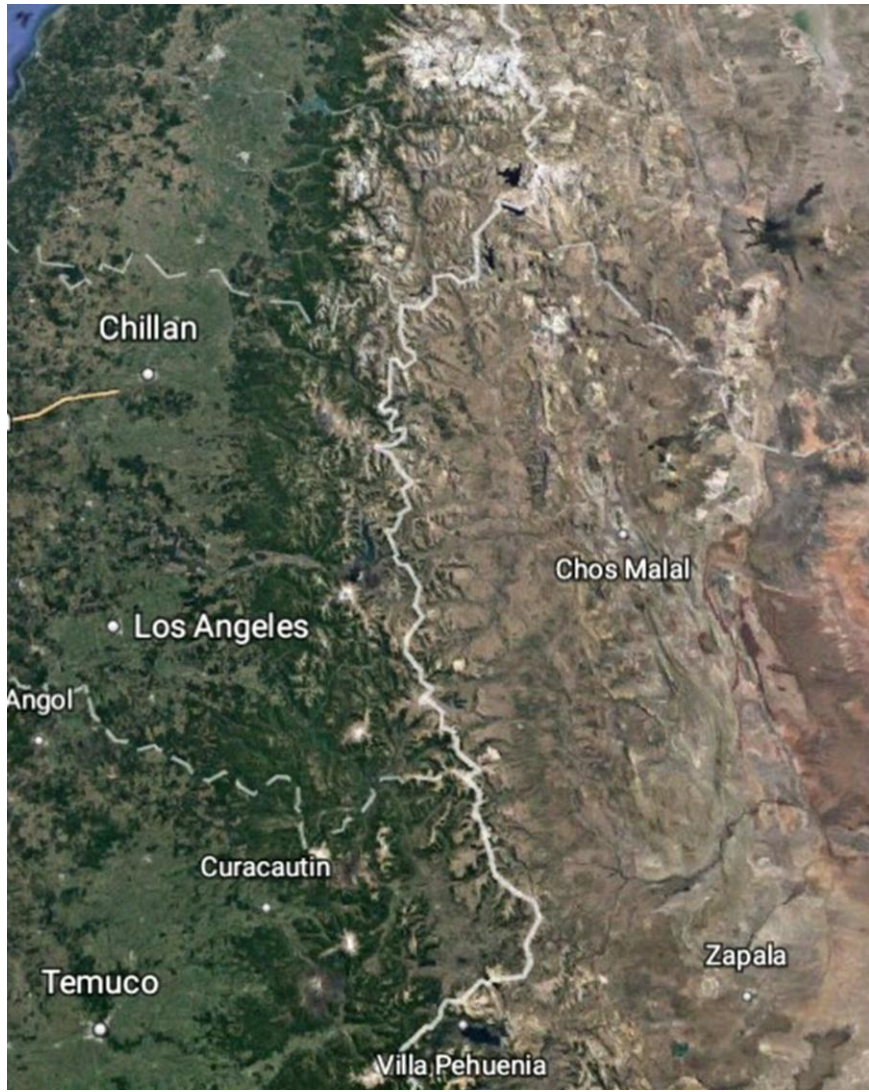
## 3° Fase

### ➤ **Consignas**

1. Integramos la etapa 1 y 2 con la lectura del texto de Bandieri S.: “**Estado Nacional, fronteras y relaciones fronterizas en los andes norpatagónicos: continuidades y rupturas**” (ver anexo n° 2)
  - a. Elabora una breve explicación acerca de cómo se hace presente el Estado en ésta región.
  - b. Según Bandieri ¿qué motivos tuvo el Estado Nacional para cerrar las fronteras y fortalecer los controles aduaneros?
  - c. Debatir en grupo, sobre cómo consideran qué van afectar éstas medidas a la actividad estudiada y sus actores involucrados.

❖ **A continuación anexamos los materiales de esta secuencia**

Imágenes para el trabajo de la 1° etapa: consignas a y b



Imágenes para el trabajo de la 1° etapa: consignas a y b



Imagen de google earth en 3D/ punto c.



# **Chivito criollo del norte neuquino: la raza patagónica que tiene marca propia**

La cría extensiva de la cabra criolla neuquina es aún, el sustento de 1.500 familias que no conciben la vida sin la trashumancia. Primer alimento de la Argentina con denominación de origen. Los aspectos de su producción se presentan del 4 al 6 de octubre en INTA Expone.

Valdemar Torres hizo su primer arreo a los 14 años, cuando fue a la veranada con su hermano mayor desde Paila Leche, en el norte neuquino. Allí la trashumancia se practica, desde tiempos ancestrales, como sustento de la familia.

Con la llegada del mes de noviembre, el paisaje se ve surcado por el tránsito de hombres a caballo, guiando a un rebaño o piño de cabras hacia el departamento Minas, en la provincia de Neuquén. Los crianceros, como se autodenominan quienes se dedican a la cría de chivitos, los trasladan desde las zonas más bajas, calurosas y desérticas a lugares más frescos y húmedos, con mejores pasturas para engordarlos.

La producción ganadera se caracteriza por la trashumancia y la cría extensiva de la cabra criolla neuquina, herencia de los antiguos pobladores. Esos elementos, sumados al conocimiento acumulado en el tiempo, son la esencia del “saber hacer de los crianceros” y confluyen en un producto típico: el Chivito Criollo del Norte Neuquino.

“Ellos no conciben la forma de vida sin la trashumancia”, dijo Marcelo Pérez Centeno, del Instituto de Investigación y Desarrollo para la Pequeña Agricultura Familiar (IPAF) Patagonia. “Los cuatro o cinco meses que están abajo, con los animales que se van adelgazando y con toda la crudeza que implica el invierno en esta región, con ambientes muy secos, poca precipitación y poco pasto para los animales, esperan la primavera con ansias”, agregó.

## **Economía de subsistencia, vida de resistencia**

Como muchos en la región, Torres, hoy presidente del Consejo de la Denominación de Origen del Chivito Criollo del Norte Neuquino, desde niño soñaba su futuro: “Ser un criancero, para nosotros, encierra muchas cosas: primero el valor cultural, que lo traemos de nuestros padres y antepasados y lo llevamos adelante a pesar de las adversidades de las condiciones climáticas”, explicó.

Pese a los inconvenientes que deben superar, como el alambrado de los callejones de arreo, los crianceros conservan la costumbre de trasladar sus animales dos veces al año.

RAZA PATAGÓNICA CON MARCA PROPIA

# Chivito criollo del Norte neuquino

Herencia de los pehuenches, antiguos pobladores de la región, la trashumancia es la base de la cría caprina extensiva, forma de producción del chivito criollo del Norte neuquino. Éste es el primer alimento de la Argentina que obtuvo la diferenciación por su denominación de origen.

**PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS**

La **cabra criolla neuquina** es la síntesis de la selección efectuada por el hombre y las particulares condiciones ambientales y es esencial en la identidad cultural de la región.

**RAZA** Cabra Criolla Neuquina

**BIOTIPOS** Pelado  
Chilludo

**PRODUCTOS CON CERTIFICADO DE DENOMINACIÓN DE ORIGEN**

**Chivito mamon** 45 a 120 días y 4 a 9 kg

**De veranada** 120 a 180 días y 8 a 14 kg

**Primer alimento que obtiene certificado de Denominación de Origen de la Argentina**

El logro es de productores y comercializadores del norte de Neuquén, acompañados y asesorados por diferentes instituciones, entre ellas el INTA, mediante sus unidades de Bariloche y Chos Malal.

**Cabra doble propósito:** Carne y fibra.

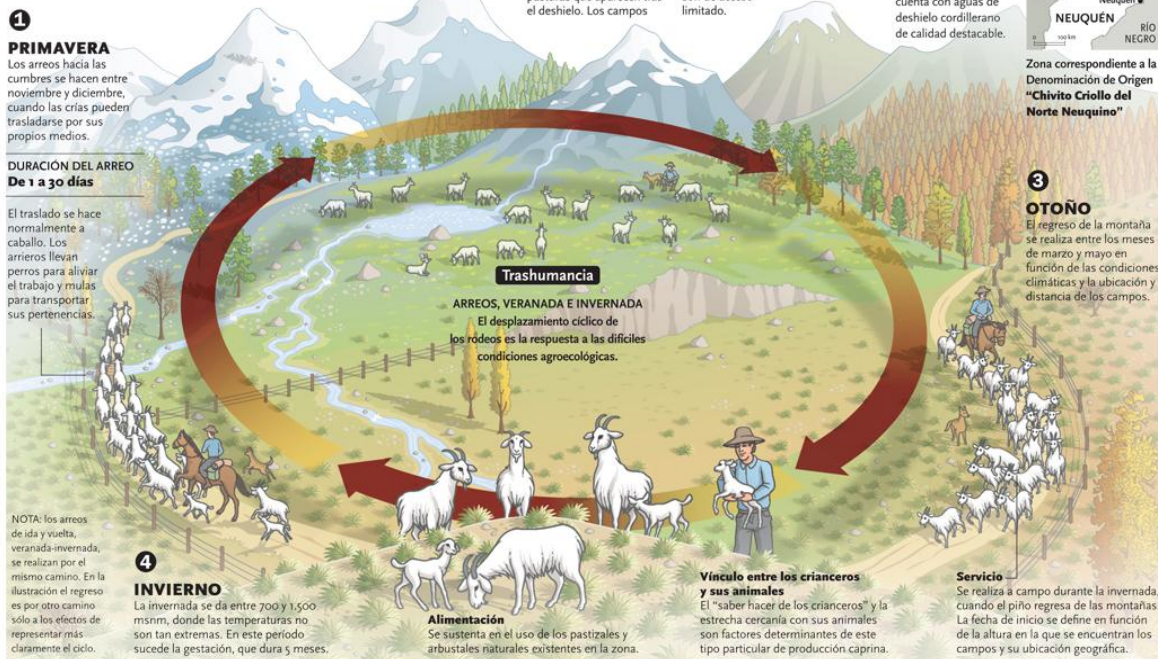
Es un animal rústico, adaptado a las condiciones adversas del ambiente.

**Doble capa de fibra:** Pelo (chilla) y Cashmere (fibra de alto valor).

**Color:** Pueden ser blancas, negras o en distintas tonalidades de marrones.

## CICLO ANUAL DE PRODUCCIÓN

La cría extensiva de los animales en los campos de cordillera, la diversidad de ambientes, la abundancia de manantiales, el clima agreste y el desplazamiento regular y cíclico entre las zonas de pastoreo, brindan condiciones únicas que modelaron, junto con la atenta selección de los crianceros, a la raza caprina criolla neuquina.



Tags: Carlos Reising, Chivito Criollo del Norte Neuquino, Instituto de Investigación y Desarrollo para la Pequeña Agricultura Familiar (IPAF), INTA Chos Malal Neuquén.

### 3.1.3 Etapa n° 3

## El trabajo en escalas

### Fundamentación

La intensificación de las relaciones internacionales a escala mundial, característica del mundo en que vivimos, es la culminación de un proceso que comenzó hace varios siglos. La relación desigual entre unos estados y otros, ha sido una constante durante este largo proceso, y si bien el siglo XX produjo algunos aportes que apuntan a revertir las desigualdades, otros factores lo promueven a niveles alarmantes.

En este marco de imágenes dantescas, los escenarios regionales del interior de nuestro país y sus configuraciones locales no solo no quedaron fuera de las nuevas articulaciones coaccionadas sino que -por el contrario- sumaron a las debilidades y despojos históricos e intrínsecos del capitalismo periférico en sus subsistemas nuevas relaciones socio-espaciales ahora más frágiles, fragmentadas y globalizadas (Ertola F., 2008, P. 68).

Plantear cómo se fue re- configurando la actividad económica basada en la ganadería trashumante nos permitirá comprender las principales transformaciones que sufre hoy el espacio nor- patagónico a raíz de las lógicas empresariales que impone el capitalismo en la etapa global. A su vez permitirá vislumbrar cuáles son las principales demandas de los grupos sociales: campesinos e indígenas que giran en torno al “problema de la tierra” como elemento central, pero también porque al desintegrar sus actividades, se desintegra su cultura, cuestión que adquiere un fuerte peso en éstas comunidades frente a un sistema económico que los socaba.

Presenciamos una nueva división territorial del trabajo que está globalizada, pues el poder de las empresas pasan a regular la vida política de la nación, imponiendo sus respectivas topologías al territorio nacional y obligando a modernizar infraestructuras, demandas que son ajenas a las verdaderas necesidades de cada nación (Silveira, 2007, p. 15).

Proponemos una instancia de trabajo en el que los alumnos se acerquen a develar los problemas de la región del norte neuquino, en torno a un contexto de

privatizaciones de empresas, de tierras, y el avance de corporaciones privadas que imponen nuevas formas de apropiación y utilización del espacio.

1° fase: Partiremos de un caso que formularemos a modo de **situación problematizadora lejana** (al contexto espacial de los alumnos) que nos permita construir criterios de análisis de *lo cercano*<sup>16</sup>. En esta etapa trabajamos con la **“prensa escrita”**<sup>17</sup>.

2° fase: se procede a la fase de la **conceptualización**. Se explica acerca de la economía mundial manejada por empresas transnacionales que monopolizan los capitales e imponen en todos los países actividades basadas en la extracción de petróleo y minerales. Aquí se trabaja con ficha de cátedra.

3° fase: Se realiza el abordaje del **estudio de caso** enfocándonos en la problemática a nivel local- regional. Utilizaremos cartillas y folletos informativos.

## 1° Fase

### Consignas:

Se les entrega a cada grupo (de 4 o 5 personas) el artículo y mientras se realiza la lectura del mismo se inicia la **problematización** pidiéndoles a los alumnos que discutan en torno a las siguientes preguntas y dejen registro en sus carpetas ¿de qué manera consideran que afectó el derrame de cobre en las aguas del río a la población mexicana? ¿Qué otras actividades económicas consideran se paralizaron por este desastre ambiental? ¿Qué riesgos corre la salud de los trabajadores contratados por la minera?

Trabajamos con el siguiente artículo del diario “El País **Internacional- 14/ 05/ 2014**”<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Siede I. (2007), plantea que para definir una “propuesta formativa”, es necesario partir de una situación alejada del contexto de los alumnos, pues éste no estará surcado por demasiadas subjetividades al no estar implicados los alumnos. Esto permitirá un mejor problematización. Pág. 238.

<sup>17</sup> La relevancia de ésta herramienta didáctica se fundamentará en el capítulo 4, apartado 4.3.

<sup>18</sup> Diario **El País** (2014). Es un periódico español fundado en 1976, tiene también una «edición global» o internacional que se imprime y distribuye en América Latina. El diario pertenece al mayor grupo mediático de España, el Grupo PRISA, cuyo principal accionista es, a partir de 2010, el grupo estadounidense Liberty Acquisition Holding.

# México culpa a una minera del peor desastre ambiental en la historia del sector

El Gobierno acusa a Grupo México del derrame de 40.000 metros cúbicos de ácido sulfúrico

VERÓNICA CALDERÓN

México 27 AGO 2014 - 03:34 CEST

“El peor desastre ambiental” que ha ocurrido en el sector minero en México en su historia contemporánea es responsabilidad de Grupo México, una de las empresas del ramo más grandes del mundo. Un derrame de **40.000 metros cúbicos de residuos tóxicos de sulfato de cobre en dos ríos del norte de México**, en el Estado de Sonora. Las autoridades determinaron que la empresa había tardado más de 24 horas en dar parte del accidente.



El Gobierno lo calificó como “el peor desastre ambiental” en la historia de la minería en México”.

El derrame de sulfato de cobre, una sustancia resultado del proceso para obtener el mineral, ocurrió por negligencia en la mina de Buena vista del cobre, detalló la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales mexicana. Las versiones de Grupo México sobre el incidente ocurrido el 6 de agosto habían variado al pasar de los días. Primero dijeron que se había debido a las lluvias” atípicas”. Más tarde un “portavoz” declaró a la radio que el contenido de los ácidos “no era tóxico en sí mismo”.

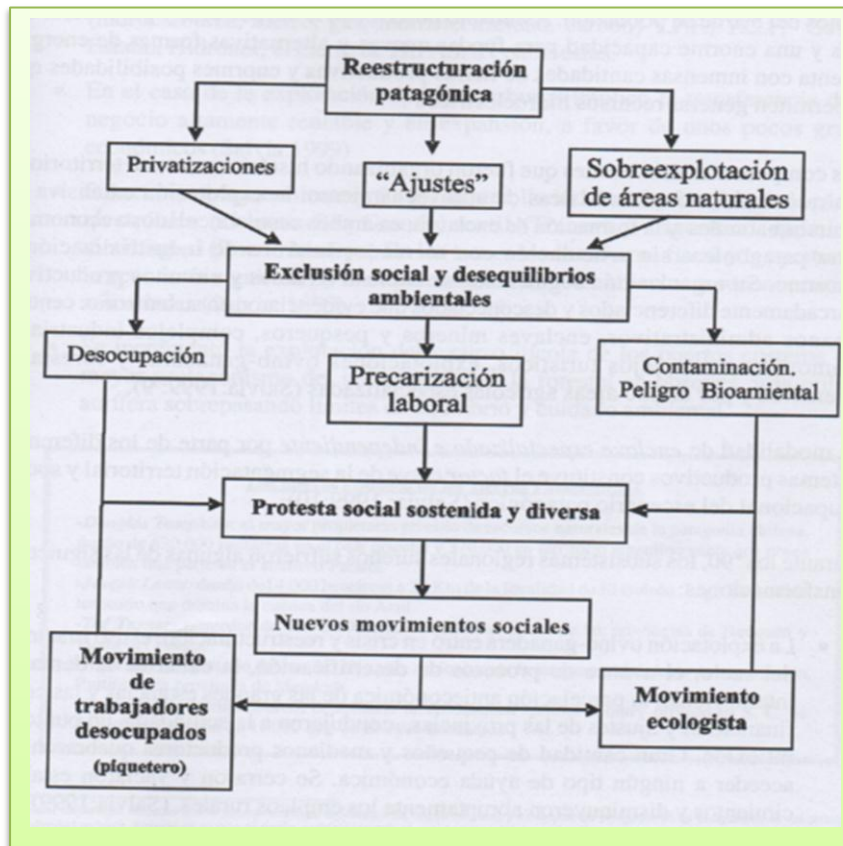
El gobierno mexicano por su parte señaló que la responsabilidad de que 40.000 metros cúbicos de sulfato de cobre, una sustancia tóxica, se derramase sobre el río Sonora, que alimenta a por lo menos 20.000 personas, es “100 % de Grupo México”.



## 2° Fase

Continúa la clase con una puesta en común sobre las preguntas formuladas a partir de los artículos y se procede a la fase de **conceptualización**: se contextualiza la problemática partiendo de la década de los 90 con la crisis del Estado de Bienestar y las nuevas lógicas de apropiación del espacio a partir de la privatización de empresas y tierras en la Patagonia en la etapa neoliberal. Se hace hincapié en el impacto social- económico y ambiental que provoca el nuevo modelo económico extractivista (minero y petrolero).

1. Entrega individual de **material de lectura** que analizaremos a través de la modalidad de *“lectura compartida”*<sup>19</sup> (ver anexo n°3).
  - Uso de herramienta: “red conceptual”<sup>20</sup> que complementa la fase de “conceptualización”:



<sup>19</sup> Para Aisemberg B. (2014), “En la lectura compartida se lee, se intercambia y se discute sobre lo leído, es una práctica dialógica contrapuesta a la enseñanza que promueve en los alumnos una posición receptiva y pasiva (Carlino, 2013). En tanto **diálogo genuino sobre “los mundos históricos” a los cuales se refieren los textos, la lectura compartida es una práctica especialmente propicia para articular la transmisión y la construcción de conocimiento histórico**”, pág., 8.

<sup>20</sup> Tomado de “Fabiana Ertola” (2008), en Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas, en Jara M. (comp.), UNCo, Educo.

Luego de comentarles brevemente qué es el GM (Grupo México), se escribe en el pizarrón una pregunta disparadora:

2. **¿Sabían ustedes que el GM es dueño de la compañía minera que desea instalar un proyecto de explotación de cobre en nuestra región?**

A partir de las reacciones que surjan en los estudiantes y las posibles preguntas en torno a la problemática, pasaremos a complementar las mismas en la siguiente etapa.

### **3° Fase**

#### **El estudio de caso- La problemática en contexto**

#### **Breve Fundamentación sobre la temática y elección de la metodología de trabajo: “estudio de caso”.**

Actualmente nos encontramos con un tipo de economía que produce las mayores consecuencias e impactos negativos en el medio social en el que vivimos, por tanto su enseñanza desde la Ciudadanía se encuadra dentro de las finalidades más importantes que destaca la autora Pilar Benejam (2007): *“se trata de conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una comunidad que tiene un pasado y un futuro. Los alumnos deben estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico y acciones conducentes al respeto por el patrimonio cultural”*<sup>21</sup>.

Prats, (2001) plantea que el **estudio de caso** como herramienta didáctica, es una metodología que permite trabajar temas históricos concretos y existentes y, partiendo de ellos, la posibilidad de construir visiones generales, conceptos sociales e instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos. Intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad.

Trabajar con estudios de caso favorecerá el trabajo áulico, en tanto permite:

- permite construir reflexiones generales o transferir conocimientos partiendo de lo particular, relacionando muy bien lo macro y lo micro de manera dialéctica
- habilita el trabajo con cuestiones tangibles, llenas de significado por su actualidad o existencia real

---

<sup>21</sup> Pilar Benejam destaca cuatro finalidades relevantes que persigue el enfoque crítico de las Ciencias Sociales, entre ellas la de preservar el medio ambiente y el patrimonio cultural, en Benejam Pilar y Pagés Joan: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en *Las finalidades de la educación social*, Barcelona, IUNB, 1997, Cap. 2, pág., 48.

- tiene carácter holográfico. El acercamiento inteligente a una realidad concreta permite ver su dimensión y su profundidad.

### **Estudio de caso: “Proyecto mega- minero en Chos Malal”:**

El Cerro Caycayén, (ubicado en la ciudad de Chos Malal) representa un símbolo de la cultura del norte neuquino por ser una referencia ancestral en tanto es considerado un *centro espiritual y ceremonia*<sup>22</sup> para las comunidades indígenas pertenecientes a la región. Este cerro hoy inserta un debate al interior de la ciudadanía, ya que adquiere un nuevo significado impreso por la empresa *Southern Cooper* con su *proyecto mega-minero*<sup>23</sup> que toma como base de asentamiento el cerro, transformando sustancialmente el valor y significado cultural del mismo.

La comunidad de Chos Malal, a raíz de ello decide auto-convocarse haciendo uso activo de ciudadanía, debatiendo y realizando las primeras investigaciones sobre el proyecto que aparece como viable frente a un municipio y estado provincial que entienden que se trata de una iniciativa que encamina a la localidad- región hacia un crecimiento económico que pone fin al desempleo y la emigración.

La participación ciudadana que conformó una asamblea vecinal contra la mega minería en conjunto con la cooperativa campesina, logró comprometer a los funcionarios públicos a sumarse a los debates, exigiendo que se conozcan a fondo los métodos implementados por la empresa, su impacto ambiental y perspectiva a futuro en base a la sobre explotación de los recursos de la zona.

Aunque este proyecto está actualmente suspendido gracias a los aportes de una ciudadanía activa, otras iniciativas de similares características, no tuvieron la misma respuesta de la comunidad (ver cita).

#### ➤ **Actividades**

---

<sup>22</sup> Para la tradición oral mapuche, el Cerro Caycayén representa a las dos serpientes o fuerzas complementarias que originaron el diluvio o lo que se conoce también como "fuerza del desequilibrio: la serpiente Kai Kai Nehuen (Fuerza del Agua) y la serpiente Txen Txen Nehuen (Fuerza de la Montaña). Cuando Kai Kai hacía subir el agua, Txen Txen hacía crecer la montaña para que las personas pudieran escalarlas y salvarse del diluvio. Cuatro personas fueron las que se salvaron para convertirse en guardianes de la naturaleza y de la vida: Txem Huentxu (el hombre), Txem Domo (la mujer), Hueche Huentxu (el hombre joven) Hueche Domo (la mujer joven). Ellos reprodujeron una nueva era o Raquidum (Pensamiento Nuevo). Hasta la campaña de exterminio de los pueblos originarios (1879), el Cerro Caycayén fue un centro espiritual donde se juntaban los Lonkos a realizar ceremonias de predicción.

<sup>23</sup> Concepto tomado de "La Biografía"

1. Pasaremos a trabajar a partir de un “estudio de caso local”, que trata sobre **“la minera Southern Cooper y su proyecto mega- minero en Chos Malal”**. Se les repartirá diversas *cartillas informativas*<sup>24</sup> sobre la temática.

\_ La siguiente cartilla circulará por los diferentes grupos conformados y deberán focalizar su atención en los aspectos detallados a continuación:

**CARTILLAS INFORMATIVAS**

**¿Quién es la compañía “Southern Copper”?**

Grupo México <http://www.gmexico.com.mx/companias/mineria.php>

**Minería**  
La actividad principal de GMéxico es la minería. Actualmente, la división minera representa la mayor parte de nuestras ventas y está integrada por Southern Copper Corporation, la cuál engloba a Minera México y a Southern Perú, así como por Asarco en los Estados Unidos.

**2012 GRUPO MÉXICO**  
EVENTOS RELEVANTES  
POR SEGUNDO AÑO CONSECUTIVO VENTAS CONSOLIDADAS SUPERIORES A LOS US\$10.000 MILLONES DE DÓLARES

Aquí compartimos algunos datos de las publicaciones del Grupo México del que es parte “Southern Copper”.

**2012 DIVISIÓN MINERA**  
EVENTOS RELEVANTES


**7%** DE INCREMENTO EN NUESTRA PRODUCCIÓN DE COBRE COMPARADO CON EL 2011

**PRODUCIMOS EL 55% DEL COBRE EN MÉXICO**  
EL 20% EN PERÚ, EL 17% EN CHILE, EL 10% EN ARGENTINA Y EL 4% EN ECUADOR

Es una de las empresas mineras más grandes del mundo. En el año 2012 produjo 2.603.914 toneladas de “Concentrado de Cobre”

El Grupo México y la compañía “Southern Copper” actúan sobre todo en México y en Perú. En Argentina, Chile y Ecuador realizan trabajos de exploración.

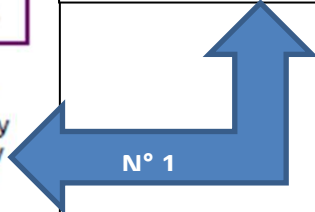
Entre los ríos Catán Líl, Picún Leufú y arroyo Yao Yao les fue asignado por la Provincia de Neuquén una área de exploración de cobre diseminado. Realizarían 10 perforaciones de 500 mts de profundidad.



**¿Qué minas explota el Grupo Mexico y la compañía “Southern Copper”?**

Una de las principales minas es llamada “Buenavista” en México

**BUENAVISTA**  
EN CAMINO A SER LA SEGUNDA MINA MÁS GRANDE DEL MUNDO EN TÉRMINOS DE PRODUCCIÓN: 512,000 TONELADAS DE COBRE PARA 2016

<sup>24</sup> Las “**cartillas informativas**” son elaboradas por la “Asamblea vecinal contra la mega- minería” de Chos Malal, año 2015. Este tipo de producción, surge a raíz de la idea de conformar “comisiones de trabajo” cuyos integrantes de la asamblea, postularon la necesidad de difundir sobre la explotación de la minería y su impacto ambiental y social. Para ello la “comisión prensa”, se encargó de hacer una investigación sobre la empresa Southern Copper y el Grupo GM que le otorga la firma. Luego gracias al aporte de un Diseñador gráfico “Tomas Manuquían”, se procedió a la elaboración de dicho material (didáctico) pensado principalmente para difundir en las escuelas.

## Intentan de corromper a los dirigentes sociales

"Los medios de comunicación difundieron un audio entre un exconsultor de Southern y uno de los líderes de la protesta, Pepe Julio Gutiérrez, en el cual el abogado ofrece dinero al dirigente para que deponga las movilizaciones."

Diario "El País", 23 de mayo 2015

"Uno de los mayores focos de conflicto son las protestas sociales por el proyecto minero de Tía María, a cargo de la empresa Southern Copper, del Grupo México. El proyecto, que prevía la creación de una mina que podía producir 120.000 toneladas de cobre anualmente, se ha topado con la oposición del valle agrícola del Tambo y de organizaciones ecologistas. La compañía pretendía usar agua del río Tambo para la operación minera y afloraron las protestas."

Diario "El País", 02 de junio 2015

"La polémica de Perú ha surgido por la difusión de una grabación en la que un líder social trata con un abogado la posibilidad de pedir dinero a la empresa a cambio de acallar sus protestas contra la construcción de la mina de cobre de Tía María, un proyecto de Southern Copper Company, principal subsidiaria de Grupo México."

Diario "El País", 14 de mayo 2015

"dos alcaldes distritales y dirigentes de las juntas de riego de la provincia de Islay, a la que pertenece el valle, convocaron a un paro indefinido contra el proyecto."

Diario "El País", 02 de junio 2015



## Opresión y explotación laboral De "Southern Copper" del "Grupo México"

N° 2

"Más de 35.000 trabajadores mineros han iniciado este lunes una huelga indefinida (...) El paro minero se ha reportado con mayor fuerza en Ilo, Cuajone y Toquepala (sur), donde se ubica la productora de cobre, Southern Perú Copper (...) Los mineros denunciaron que están contratados a través de empresas fantasmas y que, al no estar oficialmente en nómina, ganan 9 dólares en lugar de los 60 dólares que reciben los trabajadores que están inscritos oficialmente. Tampoco cuentan con jubilación, acceso a la salud pública y estabilidad laboral."

Diario "El País", 02 de mayo 2007

"Representantes de los sindicatos mineros mexicanos y de la Federación Internacional de Trabajadores Metalúrgicos denunciaron ayer ante el Comité Económico y Social de la Unión Europea (UE) la represión y las condiciones laborales de los empleados de la empresa minera Grupo México. Asimismo demandaron que se ponga fin a la violencia y la represión que sufren los trabajadores de los sindicatos del Grupo México, el tercer productor de cobre del mundo."

Diario "El País", 07 de noviembre de 2007

## Falta de seguridad para los obreros:

"Otro hecho trágico en el historial de Grupo México en su territorio de origen fue la muerte en 2006 de 65 mineros en la mina de carbón de Pasta de Conchos. Una explosión provocada por una alta concentración de gas metano sepultó bajo tierra a los trabajadores y sólo se lograron recuperar dos cuerpos. En aquella ocasión la Comisión Nacional de Derechos Humanos emitió una recomendación en la que acreditó que la mina no contaba con las medidas de seguridad necesarias."

Diario "El País", 14 de mayo 2015

# ¿Cómo es el proceso minero del cobre y de algunos otros minerales?



En nuestra zona se realizaría la **“Exploración avanzada”**: Para ello se explora la tierra con máquinas que la perforan para extraer muestras de distintas profundidades y determinar la posible continuación de la mineralización bajo la superficie. Para este proceso se utilizaría en la mina “La Voluntad” en la cuenca del Catán Lil 60.000 litros de agua por día. De demostrarse que se trata de un negocio con una atractiva rentabilidad, se continúa con las etapas siguientes.



Los yacimientos de cobre, cuya explotación es económicamente atractiva, son en general de gran tamaño, del orden de los cientos de millones de toneladas y tienen leyes promedio entre 0,4 y 1,0 % de cobre total.

**La Extracción:** Cuando se ha descubierto un yacimiento se comienza con construir una mina subterránea o una mina a tajo abierto para extraer el mineral.

<p><b>1 Retiro de la capa vegetal</b></p> <p>Se remueve y almacena la capa vegetal y se crean accesos viales para iniciar la construcción de la mina.</p> 	<p><b>2 Perforación y voladura</b></p> <p>La roca es perforada y se coloca una malla de explosivos biológicos que la fragmentan.</p> <p>Perforadora</p> 	<p><b>3 Carga y acarreo</b></p> <p>Palas y retroexcavadoras manipulan los bloques de roca y los acumulan en los camiones para su transporte.</p> 
--	---	--

N° 3

## “Chancado y Molienda”:

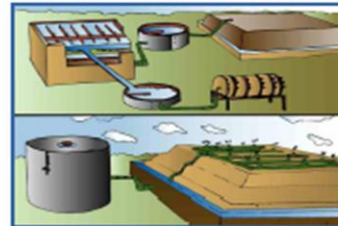
Cuando llegan los camiones cargados de piedras mineralizadas de la mina, estas se deben reducir de tamaño. Es entonces que necesitamos del chancado y la molienda para convertir las rocas en polvillo y empezar el proceso de separación o purificación del cobre.

## Un proceso clave y contaminante es la “Lixiviación”:

Con las rocas chancadas y molidas se forman unas grandes superficies, como cerros planos en su punta y se riegan con agua y ácido sulfúrico durante días hasta obtener sulfato de cobre. La lixiviación es un proceso hidrometalúrgico que permite obtener el cobre de los minerales oxidados que lo contienen, aplicando una disolución de ácido sulfúrico y agua. Este proceso se basa en que los minerales oxidados son sensibles al ataque de soluciones ácidas.



<p><b>4 Transportación</b></p> <p>El material mineralizado es llevado a la trituradora. El material no mineralizado va a las escombreras.</p> <p>Hacia la escombrera</p> <p>Hacia la trituradora</p> 	<p><b>5 Trituradora</b></p> <p>El camión descarga el material en la trituradora, donde los grandes bloques se reducen a partículas de 8 cm.</p> <p>Trituradora</p> <p>Hacia la planta</p> 	<p><b>6 Molienda</b></p> <p>Tras la trituración, el material se lleva a un molino que reduce las partículas a dos milímetros.</p> 
--	---	---



Las pilas se riegan día y noche con el ácido sulfúrico. El líquido que contiene el cobre se recoge para la electroobtención.



**7 Molino de bolas**

En el molino de bolas se disminuye el tamaño de las partículas a 0,15 mm de diámetro.



## “Flotación”:

Luego que la roca mineralizada está molida, se introduce en piscinas con agua con burbujas para que lo que es cobre se pegue a ellas y flote y lo que no es cobre se vaya al fondo. Así se obtiene concentrado de cobre.

**8 Proceso de flotación**

El material se deposita en celdas que continen agua, cal, xantatos y espumantes para separar el cobre.

Cobre

Agua - Arena



**9 Proceso de filtrado**

El material con alto contenido de cobre se filtra y se somete a altas presiones para obtener el concentrado.

## “Electroobtención”:

El sulfato de cobre que se obtiene de la lixiviación se introduce en celdas a las cuales se le aplica electricidad para recuperar el cobre y separarlo de lo que no lo es. En este proceso se obtienen cátodos de cobre de alta pureza.



➤ **Consignas para trabajar con las cartillas informativas y cierre de secuencia n° 3/etapa 3**

1. Observen la cartilla n° 1 y 2
  - a. Con los antecedentes de la empresa sobre las acciones realizadas en México y otros países en los que explotaron recursos ¿qué cuestiones deberíamos advertir a los demás ciudadanos de Chos Malal sobre la instalación de la minera en nuestra zona?
  - b. Leer la cartilla n°2 intentando hacer un esquema en el que simplifiquen el proceso de obtención del cobre y reconozcan las etapas en las cuáles se promuevan acciones que perjudiquen el medio ambiente.
  - c. Piensen en algunas acciones posibles que pueden hacer ustedes como ciudadanos para informar y advertir a la comunidad sobre los riesgos de esta actividad.

### 3.1.4 Etapa n° 4

#### La construcción del dilema ético- político

##### Fundamentación

Las condiciones macro- económicas nos plantean que para que un país con alto índice de pobreza pueda solucionar su crisis alimentaria, debe incrementar el uso de fertilizantes, agentes tóxicos, y a su vez se necesita de consumo del petróleo para la mecanización de la producción agraria. Ello, conjunto con una enorme cantidad de desechos materiales producto del consumo, generan un impacto ambiental que es inminente y se traducen en varios indicadores como: el cambio de clima, la pérdida de la biodiversidad, la destrucción de la capa de ozono y el uso excesivo de la tierra y el agua que hacen peligrar el equilibrio ambiental.

Por otro lado se asocia el desarrollo económico de una región con el incremento de industrias que aseguren la producción energética necesaria para el consumo de los habitantes. Esto se traduce en discursos hegemónicos promovidos por las grandes empresas y las multinacionales que se insertan con éxito en la población y las clases dirigentes en base a una importante aceptación sobre la instalación de éstas compañías en la región.

Como las empresas adquieren tanto vigor en la regulación de los territorios nacionales, nuestras naciones se vuelven ingobernables (Santos, en Silveira, 2007).

Las regiones abrigan solamente algunas etapas de las divisiones territoriales del trabajo de esas empresas y de la cooperación que demandan. La condición *sine qua non* es la modernización de la región, cuya población suele convencerse de la necesidad ineluctabilidad de ese proceso que asegurará su participación en los mercados mundiales, tal como asevera el discurso. “Se crea esa entelequia llamada opinión pública y, con ella, el convencimiento social sobre la necesidad de la reforma”. (Silveira, 2007, p.17)

Las grandes empresas influyen fuertemente sobre el comportamiento del poder público, indicándoles formas de acción subordinadas que arrojan la vida económica, social y territorial a la arena del mercado (Silveira, 2007, p. 20)

Surge entonces una problemática sustancial que se puede formular a modo de pregunta y dilema ético: **“Ante el contexto socio- económico que atravesamos, ¿qué deberíamos priorizar?: ¿el desarrollo económico vinculado al mercado extractivista minero- petrolero o la preservación de los recursos naturales?”**

En el espacio- región que analizamos tomamos el ejemplo de la explotación minera como proyectos impulsados desde el Estado Provincial en las últimas décadas que promueven una idea de “desarrollo” vinculado a este tipo de actividad. Se trata de empresas extranjeras que se ubican en la región, acaparando los recursos materiales y humanos y explotándolos a gran escala para su beneficio.

Estas empresas, tejen, en los lugares, relaciones absolutamente verticales y, cuando parecen horizontalidades, frecuentemente son ilusorias. Esas relaciones verticales, vinculadas a su poder económico y político, se explican por lo efímero de sus ecuaciones de lucro (Silveira, 2007, P., 19).

### **La etapa se divide en 3 fases**

1° fase: Continuamos con la fase de *conceptualización* partiendo del análisis de dos materiales audio- visuales que se contraponen en su discurso sobre la “mega minería”. Luego pasaremos a la fase de elaboración de un cuestionario a realizar a actores sociales de organizaciones locales invitados al aula taller.

2° fase: Invitamos al aula a representantes de dos organizaciones: la Asamblea “contra la mega- minería” y de la Cooperativa campesina. Estos serán interpelados por las preguntas de los estudiantes en relación a cómo afecta la mega- minería al desarrollo social y particularmente a las actividades realizadas por los actores campesinos ligados a la trashumancia.



3° fases: Luego les proponemos a modo de cierre de la secuencia 4, la construcción conjunta de una pregunta que represente un dilema ético- político que concluya con un trabajo de argumentación sobre la problemática en cuestión.

### 1° Fase

Se invita a los estudiantes a la sala de video a mirar dos cortos audio- visuales que a continuación caracterizamos:

<p><b>Video: Southern Copper: “Southern Perú. Hacemos minería responsable”</b></p>	<p><b>Temática:</b> Se trata de una publicidad en formato de “propaganda”: es decir a modo de promoción del servicio que brindan a la comunidad. Hace alusión a conceptos como: “desarrollo” y “progreso” en relación a la explotación del cobre como recursos fundamental para el mercado. A su vez instala una idea de “bienestar social” (como generador de puestos de trabajo y de proyectos socio- comunitarios) y “explotación RESPONSABLE” de los recursos naturales en el proceso de elaboración de los minerales.</p> <p>Duración 3, 47 min Se puede acceder al video a partir del siguiente link: <a href="https://youtu.be/drdaKx8S48k?t=15">https://youtu.be/drdaKx8S48k?t=15</a></p>
<p><b>Dirección:</b> <i>Southern Copper Corporation</i>. Año 2015. Material de publicidad realizado por la empresa. Indagando en la web, encontramos una decena de producciones audio- visuales en las que la empresa publicita la importancia de su labor empresarial en torno a la explotación del cobre, uno de los minerales de más alto consumo a nivel mundial.</p>	

<p><b>Audio- visual: “¿Qué es la mega-minería?”</b>  <b>Producción: La Bioguía: página digital creada en el año 2006.</b></p>	<p><b>Temática:</b>  Se trata de un corto audio-visual de formato ilustrativo que tiene una duración de 3, 57 min. Comienza con una definición acerca de qué es “<i>la mega-minería a cielo abierto</i>”. Ubica geográficamente los centros mineros existentes en nuestro país y explica quiénes son los responsables de esta actividad. A partir de un juego de preguntas y respuestas (con orientación didáctica) cuestiona las concesiones que realizaron los gobiernos durante la década de los 90 a las grandes corporaciones y los desastres ambientales que dichas empresas generaron en varios países del mundo. Se puede acceder a dicho material en el siguiente link:  <a href="https://youtu.be/36sNwgArR7g">https://youtu.be/36sNwgArR7g</a></p>
<p><b>Director de la página digital:</b>  <i>Julián Bando.</i>  Es una página digital que se autodenomina como “<i>La comunidad online de sustentabilidad más grande de Latinoamérica</i>”  Indagando en la web podemos deducir que se trata de una página de mucha difusión (en los medios radiales y portales educativos) por su interés sobre temas relacionados con el medio ambiente y sus proyecciones visuales en relación a la temática sobre “<i>desarrollo sustentable</i>”.</p>	

➤ **Consignas:**

1. Analicen ambos videos, partiendo de identificar la intencionalidad del mensaje que pretende dar cada uno.
2. Expliquen cuáles son los argumentos que da la empresa sobre el aporte de la mega-minería al desarrollo económico y social. ¿Cómo refuta dichos argumentos el audio-visual de la Bioguía?
3. Para complementar las dudas que hayan sobre el tema, les proponemos que en dúos elaboren dos preguntas (cómo mínimo) para realizarles a las organizaciones que nos visitan la clase que viene. Se trata de la “Asamblea vecinal contra la mega- minería” y la “Cooperativa Campesina”.

**2° Fase**

**Breve caracterización de las organizaciones:**

La “**Asamblea Vecinal contra la Mega- minería**”: surge a raíz de ciudadanos auto convocados que decidieron instalar el debate y exigir al consejo deliberante de Chos Malal que se ratifique la ordenanza: “*Municipio no tóxico*” sancionada en

el año 2009 por la gestión de Carlos Lator<sup>25</sup>. Algunos concejales sumados a organizaciones sociales se unen para frenar cualquier proyecto que atente contra el medio ambiente y la sobre-explotación de nuestros recursos.

Por otro lado desde hace más de cinco años, la “**Cooperativa Campesina**” funciona en el norte neuquino a través de distintas sedes: Taquimilan, Chos Malal, Trahilatue y El Cholar. Se trata de un colectivo integrado por 53 familias que se desempeñan en varias actividades, como la apicultura, artesanías en cuero, la cría de chivitos, entre otras.

Su surgimiento estuvo asociado a la lucha por las tierras y los campos en esta zona de la provincia de Neuquén, directamente vinculada a la trashumancia.

- ❖ Representante de la Asamblea Vecinal: Periodista de Radio Nacional: Dante Castro
- ❖ Representante de la Cooperativa Campesina: Juan Manuel Ruppel (militante social y de la cooperativa)
- ❖ Anexo de imágenes referenciales:



<sup>25</sup> **La ordenanza de Chos Malal que prohíbe el empleo de sustancias tóxicas en la minería:** Ordenanza n° 2390/09 CHOS MALAL, 29 de septiembre de 2.009.- Artículo 1º: Declárase a la ciudad de Chos Malal, como "MUNICIPIO NO TOXICO Y AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE".-Artículo 2º: Prohibase en la ciudad de Chos Malal el empleo de tecnología, técnicas mineras o cualquier método de lixiviación o flotación con cianuro y/u otras sustancias químicas o cualquiera otras técnicas mineras que liberen en el ambiente y dejen disponibles en el mismo, sustancias de cualquier índole que por sí mismas o en combinación con otras, pudieran resultar tóxicas y/o nocivas a la salud humana, al conjunto de los recursos naturales, agua, suelo, flora, fauna, paisajes, fuentes de energía convencional y no convencional.



➤ **Actividades:**

Luego de que los estudiantes hagan preguntas a los referentes de las organizaciones que presenciaron el espacio áulico: (la idea es que haya un debate y se genere la mayor participación posible de los estudiantes) se procederá a la segunda etapa conceptual:

\_ Se les entregará una copia que se les pedirá a los alumnos que:

1. Relacionen la ordenanza municipal del año 2009 con el artículo 41 de la Constitución Nacional de nuestro país. Expliquen por qué consideran importante el rol del Estado y los funcionarios de gobierno en la temática ambiental.

---

---

Artículo 41. Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales. Corresponde a la Nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección, y a las provincias, las necesarias para complementarlas, sin que aquéllas alteren las jurisdicciones locales. Se prohíbe el ingreso al territorio nacional de residuos actual o potencialmente peligrosos, y de los radiactivos.

**3° Fase**

➤ **Actividad:**

Pasaremos a construir un **dilema ético- político**, como etapa final de la problemática. Aquí los alumnos deberán ser capaces de fundamentar y argumentar en torno a un conflicto o dilema ético.

Se trata de un “*conflicto de interés*”: (Schujman y Siede,) engranaje fundamental de la vida política y se presentan entre diferentes sectores o personas que intentan volcar el curso de las acciones a favor de la resolución de sus necesidades, inclinaciones o expectativas (P. 233, 234).

**DILEMA ÉTICO- POLÍTICO:** “Ante el contexto socio- económico que atravesamos, ¿qué deberíamos priorizar?: ¿el desarrollo económico vinculado al mercado extractivista minero- petrolero o la preservación de los recursos naturales?”.

### 3.1.5 Etapa n° 5

#### Hacia una propuesta de “desarrollo sustentable”

##### Fundamentación

La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (...) No es una crisis ecológica, sino social (AA.VV, 2002. *en*: Diseño Curricular PEP, 2014, P, 39).

En busca de una solución mancomunada para esos problemas se ha acuñado el concepto de “desarrollo sostenible”. Este concepto se refiere a la necesidad de utilizar con más eficacia los recursos del planeta. Se trata de un “desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” (Motta, 2011). La “sustentabilidad” es un paradigma para pensar en un futuro en donde las consideraciones ambientales, sociales y económicas estén equilibradas en la búsqueda de una mejor calidad de vida. Por ejemplo, una sociedad próspera depende de un ambiente sano que provea alimentos y recursos, agua potable y aire limpio para sus ciudadanos.

Educar en el paradigma de la sustentabilidad según *La Bioguía* tiene potencialidades significativas, ya que:

- Promueve la autosuficiencia regional
- Reconoce la importancia de la naturaleza para el bienestar humano
- Asegura que la actividad económica mejore la calidad de vida de todos, no sólo de unos pocos selectos.
- Usa los recursos eficientemente.
- Promueve el máximo de reciclaje y reutilización.
- Busca la manera de que la actividad económica mantenga o mejore el sistema ambiental.
- Pone su confianza en el desarrollo e implantación de tecnologías limpias.
- Restaura los ecosistemas dañados

Desde la Ciudadanía consideramos que para pensar en nuevas alternativas de desarrollo, es necesario dejar ingresar los “saberes” que fueron invisibilizados, partiendo de considerar la importancia que constituye la **actividad ganadera trashumante** para las comunidades campesinas e indígenas, en tanto puede aportar diversos elementos:

- re- activación de redes y caminos que conectan los espacios regionales (norte neuquino y chileno);
- generar fuentes de trabajo: actores vinculados de carácter primario e intermediarios;
- poner en práctica saberes ancestrales de las culturas originarias y trabajo cooperativo;
- plantea un equilibrio con el ecosistema y desarrollo sustentable;
- promueve otras actividades de tipo terciarias como el *cashmin*;
- revaloriza el espacio y el cuidado del medio- ambiente;
- promueve valores culturales y sociales que integran lo local- regional.

La humanidad precisa incorporar la diversidad y multiplicidad de culturas, formas de conocer, pensar y vivir, dentro del conjunto de las redes de la vida como alternativa para responder a esta crisis civilizatoria (Universidad Abya Yala- pág 27)

### **Nuevas ciudadanías en clave de resistencia social**

La formación de los Estados Nacionales ha creado fronteras políticas y materiales, obviando por tanto el aspecto cultural y económico que forjaron los lazos de las comunidades pre-existentes. Hoy más que nunca las voces de los pueblos oprimidos entienden que la primera condición para enfrentar las imposiciones del

capitalismo en connivencia con los intereses del Estado y las Corporaciones, es la acción de unificar y repensar las formas de dominación que se nos impone.

El espacio “nor- pátagónico” tiene hoy la posibilidad de indagar en aquellas redes que los fortalecieron en la historia y definir una estrategia de defensa frente a los avances de un sistema que depreda sus territorios y comunidades en la actualidad. Para ello es posible forjar nuevas formas de *ciudadanías* que emergen en un contexto global, en tanto trasciendan “*el principio de la soberanía nacional para pensar la ciudadanía en términos cosmopolitas: enraizado y controlado por entidades territoriales nuevamente definidas*” (Campillo 2005)

### **La etapa se divide en 3 fases**

1° fase: trabajo de campo: salida a la comunidad originaria de Colipilli, Entrevista con actores directos y trabajo con la herramienta: “historia oral”.

2° fase: al retornar al espacio áulico planteamos un plenario general sobre las entrevistas y lo que se observó en el trabajo de campo.

3° fase: los invitamos a elaborar materiales informativos a partir de los ejes trabajados y anexamos un eje más: “Nuevas Ciudadanías en clave de Resistencia Social”.

### **1° Fase**

Luego de explicarles a los chicos de que trata la metodología de trabajo “historia oral”, y su relevancia para la resolución de la problemática seleccionada, le sugerimos una hoja de ruta de cómo planificar el trabajo, el cual consta de entrevistas realizadas a los pobladores de la “Comunidad mapuche” ubicada en el paraje “Colipilli”<sup>26</sup>.

1° Construcción de hipótesis (que surja a raíz del trabajo de las secuencias anteriores).

2° Definir a quiénes se les realizará la “entrevista”: destacar que ésta trata de una *narración conversacional*<sup>27</sup> entre un “entrevistador” y un “entrevistado” a través de preguntas y respuestas.

### **3° Realización de cuestionario**

---

<sup>26</sup> Colippili es un paraje que se encuentra a 64 kms de la ciudad de Chos Malal y se divide en dos zonas (ambas pertenecen a pueblos originarios). La comunidad “Colipilli abajo” se diferencia de la de “Colipilli arriba” en que una de ellas se declara evangélica y no admite acercamiento con las instituciones externas a su comunidad, a diferencia de la otra comunidad que tiene apertura con las instituciones del Estado.

<sup>27</sup> Para Dora Schwarstein, estas narrativas no son biográficas, autobiográficas o memorias. Son actividades conjuntas organizadas e informadas, entre un sinnúmero de elementos, por las perspectivas históricas de ambos participantes.

4° Establecer contacto con los entrevistados

5° Definir el alcance que tendrá el proyecto (expectativas por parte de los estudiantes).

**\_Hipótesis:** “La trashumancia constituye una actividad económica de carácter sustentable. Por lo tanto deberían promoverse las acciones necesarias para que se desarrolle sin limitaciones”.

\_ Entrevistadores: alumnos de tercer año del C.P.E.M N° 80 de Chos Malal

\_ Entrevistados: Habitantes de la comunidad originaria. Se dividirán en grupos para realizar el cuestionario a varios actores dentro de la comunidad:

Criancero: Actor directo vinculado a la trashumancia

Mujer de Criancero: Actor directo e indirecto de la actividad.

Hijos de crianceros (estos pueden ser niños o adolescentes

- Ejes sugeridos por la docente para la realización del cuestionario y se les brindará algunos consejos a tener en cuenta a la hora de realizar la entrevista (ver anexo).

ACTOR SOCIAL	EJES PARA PENSAR EL CUESTIONARIO A REALIZAR
Criancero	Características de su actividad y trabajo campesino Vínculo familiar en torno a la actividad. Roles de los integrantes. Ciclos de labor y ciclos de descanso. Beneficios que le brinda la actividad. Problemas o dificultades que observa en relación a dicha actividad Concepción sobre el usufructo de la tierra Potencialidades de dicha actividad Impulso desde el Estado para favorecer la trashumancia y otras actividades terciarias vinculadas a la misma.
Mujer de Crianceros	Su rol dentro de la actividad Su aporte desde la labranza “activa” en la trashumancia y desde el “espacio” doméstico Concepción sobre la enseñanza de sus hijos Relación con el medio urbano



	<p>Necesidades y problemas vinculados a la carencia de servicios</p> <p>Creencia en torno a la trashumancia como promotora de “desarrollo” y “preservación” de su comunidad</p> <p>Valor de los recursos naturales, la tierra, y el trabajo cooperativo</p>
Niños o Adolescentes	<p>Colaboración- cooperación con el trabajo</p> <p>Aprendizajes y formas de trasmisión por parte de los adultos sobre el trabajo campesino y otras prácticas</p> <p>Tiempo libre</p> <p>Uso y concepción de los recursos naturales</p> <p>Vínculo con otros niños de otras comunidades o parajes (ya que asisten a escuelas del Estado).</p>

- Salida de “campo” al espacio-lugar “Colipilli”. Para esta fase cabe aclarar lo siguiente:
  - a. que la visita se hace con previo aviso y autorización del *longko*<sup>28</sup> de dicha comunidad;
  - b. que para iniciar el cuestionario se debe contar con un lugar adecuado, que sea en lo posible tranquilo y silencioso,
  - c. que todos los alumnos deberán poseer su material técnico de trabajo: ya sea grabadora (y haberse familiarizado previamente con éste), asegurándonos que este tenga micrófono, pilas. En el caso de que sean celulares con cámara, corroboraremos lo mismo;
  - d. que si el entrevistado desea ser anónimo hay que respetarlo.
  - e. es importante que todos los estudiantes sepan que es una actividad que requiere de compromiso, seriedad y respeto mutuo entre las partes involucradas.

## 2° Fase

En la etapa de socialización de las entrevistas, nos proponemos una **etapa de plenario** a modo de “*evaluación implícita*”<sup>29</sup> y cierre de los temas.

<sup>28</sup> El *Longko* es el nombre con el que se conoce al jefe de la comunidad, su rol de jefe no es más que el portador de la voz de quiénes forman parte de dicha comunidad y su jerarquía sólo es una formalidad consensuada por la misma. El nombre del Lonco actual (de dicha comunidad) se llama **Pedro Huayquillán**.

<sup>29</sup> Para Bixio C. (2003), la evaluación debe tener un fin de carácter pedagógico (y no institucional). Debe servir para ajustar estrategias didácticas, y principalmente para medir en términos cualitativos el proceso de aprendizaje de los alumnos, entre sus primeras concepciones y las nuevas construcciones que ha realizado sobre los temas trabajados. En éste caso la autora nos plantea que existen varios tipos de evaluaciones en lo que respecta a la “**evaluación permanente de proceso**” como una “**evaluación implícita**” que hace referencia a la conveniencias de integrar la evaluación a las actividades cotidianas, durante el proceso de aprendizaje.

Como eje disparador para el debate elegimos formular una pregunta que intentaremos sea apropiada por todos los actores que compartimos el espacio áulico.

**¿En qué medida la comunidad indígena- campesina y su práctica sobre la trashumancia nos aportan saberes valiosos para encaminarnos hacia futuros más óptimos?**

### **3° Fase**

Los alumnos deberán producir materiales informativos (para la comunidad educativa y comunidad en general) a modo de *evaluación de resultados*<sup>30</sup>, ya sea, cartillas, folletos, cortos visuales, power point y/o movie makers cuya finalidad sea difundir:

***La problemática campesina*** y las demandas de éste sector.

***Los riesgos de la mega-minera*** y su impacto social y ambiental

***La construcción de nuevas ciudadanías*** que apelen a la formación de identidades regionales capaces de ofrecer resistencia frente al capitalismo global.

---

<sup>30</sup> Según Bixio C., (2003) “La finalidad de esta evaluación es determinar si se han alcanzado o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica. La finalidad última de esta evaluación es pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen”. P., 14.

## **CAPÍTULO 4. Consideraciones Finales**

#### **4.1 Sujetos que aprenden habilidades para el desarrollo del pensamiento social**

Así como hay distintos modos de aprender, hay distintos modos de enseñar, y esto es un reflejo de nuestros modos de concebir el aprendizaje. Durante un largo período, las escuelas no cuestionaron los modos de aprendizaje de los estudiantes, y en el campo de las ciencias sociales, los enfoques tradicionales se ligaron a formas didácticas que promovían la apropiación memorística de los contenidos. Este aspecto no solo impedía la adquisición de saberes valiosos, sino que además dicho “aprendizaje” solo podían ser retenidos en un el corto plazo.

Para contribuir al “*aprendizaje significativo*”<sup>31</sup> de los contenidos escolares, es preciso enseñar teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Para ello, no solo debemos centrarnos en el “cómo” enseñar, sino también en el “qué”, por lo que son dichos conocimientos previos los que nos deben guiar en la selección de los contenidos a enseñar, y no de manera inversa cómo solemos hacer en nuestra práctica docente cotidiana (Segal, 1998).

Esta idea esbozada anteriormente, es relevante en tanto es posible que los sujetos construyan conocimientos a través de la conexión entre nuevos saberes, experiencias previas que tiene el alumno y su contacto con el medio físico y social en el que vive. (Benejam, 1992, p.43). Solo a partir de ésta interrelación se producirá un aprendizaje significativo.

Trabajar en aprendizaje significativo produce en el alumnado un cambio de actitud por el trabajo escolar de manera radical, los alumnos disfrutan de lo que aprenden, se sienten motivados, les gusta el trabajo a realizar, entregan todo el material trabajado y se sienten satisfechos de su experiencia educativa.

La teoría constructivista, nos dice que el aprendizaje es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con la otras en un todo coherente y que para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizaje con la información que ya el alumno sabe (Ballester Vallori. 2005. p. 2).

Por tanto para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir aprendizaje a largo plazo es necesario conectar la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros en forma de red de conocimiento.

Integrar las características y las problemáticas del contexto social de los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar, fomentar el desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas; dar un valor central a los conocimientos previos y a los

---

<sup>31</sup> Tomado de Benejam, quién entiende que un aprendizaje es significativo...

intereses de los estudiantes son algunas de las exigencias que tenemos quienes orientamos el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela media.

#### **4.2 Los recursos didácticos como potencialidad para los procesos de enseñanza- aprendizaje.**

Es importante considerar el lugar que ocupa la cultura visual en nuestras sociedades actuales, por lo que las imágenes constituyen un lugar central en las prácticas pedagógicas. Poco a poco, y de la mano del uso que los jóvenes generacionales le dan a las imágenes, se desprende su valor dentro del campo educativo, producto de que estamos en presencia de una fuerte irrupción del “mundo virtual”. Para Joaquín Prats *“internet es una herramienta que debe servir para aprender a aprender, ya que la Red no es un fin sino un instrumento al servicio de una estrategia didáctica en el sentido más potente del término”* (Ertola F., 2008, p. 88).

Durante mucho tiempo se ha cuestionado el lugar de las imágenes en relación a los textos, pues se enfrenta a toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente depreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura (Dussel y Gutiérrez- pág 85).

De aquí que no se trata de desplazar el texto, ya que *“a través de la lectura se desarrolla un proceso interactivo de construcción de significados, relacionando información nueva, con lo que ya tenemos en nuestras cabezas”* (Aisemberg 2008, p.21). Se trata, de proponer otros vínculos entre palabras e imágenes, proponer otros modos de trabajo con la imágenes, analizando la carga que contienen “abriéndolas” en su especificidad, y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos discursos e interpretaciones de la realidad (Dussel, 2000).

Por otro lado, en lo que respecta la enseñanza de la “historia presente /reciente” solemos contar con una gran variedad de documentos escritos, particularmente aquellos vinculados a la “prensa escrita”, por lo que las “noticias” pueden convertirse en un “objeto histórico privilegiado” (Funes G., 2008). Es por ello que aunque los medios de comunicación nos arrojan una gran cantidad de información, las ciencias sociales deberán utilizarlas a partir de diferentes mecanismos de análisis, integración, conceptualización para guiar a los estudiantes hacia un trabajo de características epistémicas, en tanto:

Para metabolizar las noticias sueltas y la sobre- información hay que construir un fuerte componente teórico que nos lleve de la “doxa a la episteme” (...) La episteme es siempre un saber en relación, su actitud es teórica y surge donde puede ser puesto en discusión el contenido del saber recibido (...) (Funes G., 2008)

La utilización de la “prensa escrita” en el aula, nos invitará entonces, a realizar con los alumnos un trabajo previo acerca de la “intencionalidad” de quién emite

el mensaje y la “selección” o “tratamiento” según la postura política e ideológica de cada dueño del diario y sus editoriales. Incorporaremos al trabajo áulico artículos de diarios y/o revistas, ya que es fundamental contribuir a la formación de nuestros alumnos como ciudadanos a través de la lectura y el análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación, brindando herramientas para que puedan construirse en sujetos autónomos y reflexivos.

Enseñar a ser ciudadanos significa, también, enseñar a analizar las maneras en que los medios construyen sus mensajes y presentan los temas para la agenda pública de la sociedad. Implica explorar lo que incluyen y lo que omiten, las voces y los silencios, su visión del mundo y su particular percepción de la realidad (Prado 2006).

Por otro lado, para recuperar la voz de los sectores tradicionalmente marginados, el desafío será dejarlos intervenir como fuente testimonial en la clase de ciencias sociales. Para ello deberemos recurrir a la “historia oral”. “Se trata de una técnica específica de investigación contemporánea al servicio de varias disciplinas” (Schwarztein, 2004, p. 16). Dicha técnica se efectúa a partir de la entrevista que permite recuperar información de los actores sociales que tradicionalmente estuvieron *ausentes* en la historia. El uso de la “historia oral” permitirá apropiarnos de los saberes de otras culturas, pueblos y actores como “las mujeres, los trabajadores, los militantes, los analfabetos o los niños” (Schwarztein, 2004, p. 17).

#### **4.3 Aspectos de innovación y relevancia de la propuesta de enseñanza**

Romper estructuras es transgredir y cuestionar todos los arquetipos con el cual nos enseñaron a pensar, a construir ideas y a accionar en nuestros espacios socio- culturales.

Cuando los esquemas y estructuras que definen nuestro accionar en un espacio institucional como es la escuela, difícilmente se ajustan a aquello que los jóvenes parecen demandar, debemos: *“reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- de su alumnado”* (Pagés, 2012, p. 6).

Es por ello que, considero que éste trabajo parte de una propuesta innovadora que pretende acercarse a las demandas de las nuevas generaciones en tanto:

- prioriza nuevas formas de trabajo escolar que coinciden con las nuevas miradas de la ciencia actual para favorecer la comprensión y formación del pensamiento autónomo;
- trata de problemas de la actualidad “cuestiones socialmente vivas” que afectan al alumnado en tanto están presentes en su vida;

- apunta a la formación del pensamiento social, pues esta es la base fundamental de una educación democrática partiendo de enseñar habilidades para cuestionar lo que sucede en el mundo,
- fomenta una interrelación de las diferentes escalas territoriales: necesarias para complejizar el estudio de lo social, en tanto acerque una mayor comprensión de los fenómenos en el marco de una economía global.
- historiza el tiempo presente interrelacionando la triada temporal que favorece la formación de una conciencia histórica.
- Aporta a la formación de nuevos saberes que dialoguen entre sí en tanto permitan romper con la colonización pedagógica y fortalezcan las voces de los más oprimidos;
- apunta a la construcción de un nosotros/otros a partir de nuevas concepciones de ciudadanía en tanto superen los etnocentrismos y nacionalismo en pos de una comunidad plural;
- implementa acciones orientadas hacia el ejercicio de una pedagogía crítica, vinculada con la realidad sociocultural de los espacios locales.

## ANEXOS

### Anexo n° 1. Material para la etapa n°1

❖ Artículo de Susana Bandieri. “Más acá del Colorado... historia regional y relaciones fronterizas en la norpatagonia argentina: el caso de neuquén” Publicado en el año 2012 por Conicet

#### **MÁS ACÁ DEL COLORADO... HISTORIA REGIONAL Y RELACIONES FRONTERIZAS EN LA NORPATAGONIA ARGENTINA: EL CASO DE NEUQUÉN**

Cuando se pretende iniciar una aproximación superadora de la mera descripción histórica a la región norpatagónica ubicada “más acá del Colorado”<sup>32</sup>, incorporada a la soberanía plena del Estado nacional argentino sobre la segunda mitad del siglo XIX, previo sometimiento de las sociedades indígenas, resulta importante destacar que es imposible pensar históricamente al espacio patagónico como bloque uniforme y homogéneo. En el caso del territorio de Neuquén<sup>33</sup>, las condiciones de mediterraneidad y aislamiento le confirieron una particular singularidad. La cordillera de los Andes, por su especial accesibilidad, sirvió históricamente, desde las primeras etapas de ocupación indígena, de eje vertebrador de un espacio integrado social y económicamente que actuó y sobrevivió por encima de los límites políticos y administrativos impuestos por ambos Estados, argentino y chileno, a partir de su conquista militar. Esto generó en el proceso histórico neuquino cierto grado de especialización regional con su propio esquema de funcionamiento e intercambio y una organización socio-espacial acorde que admite un tratamiento diferencial. De hecho, no es posible pensar la historia de la región atendiendo solamente a sus límites territoriales, sin considerar la importancia de un área de frontera con existencia propia donde se definió históricamente un particular espacio social.

También resulta útil recordar que los avances historiográficos de las últimas décadas han permitido ajustar viejas ideas referidas a las formas de organización socioeconómica de las comunidades indígenas de la región. Se solía creer, con un alto grado de generalización, que las prácticas nómades de los pueblos aborígenes que habitaron la norpatagonia, habitualmente definidos como recolectores y cazadores, con una economía depredatoria basada casi exclusivamente en la práctica del malón -sustracción y arreo de los ganados pampeanos a Chile-, habían impedido la conformación de asentamientos fijos y estables que modificaran el estado natural del paisaje. Puede hoy considerarse, sin posibilidades de error, que estos grupos sociales desarrollaban, al momento de su contacto con las poblaciones hispano-criollas, una importante actividad agrícola-ganadera emplazada esencialmente en la faja de los faldeos cordilleranos. La primera, agrícola, seguramente menos significativa y más vinculada al consumo interno de las propias comunidades, y la segunda, ganadera, como elemento base de un activo intercambio comercial con los pueblos ubicados en el occidente cordillerano. Resulta importante recalcar entonces que los pueblos asentados en las áreas andinas del territorio de Neuquén aparecían ya funcionando en esta etapa con una relación muy fluida con diversos centros del sur chileno -Chillán, Angol, Antuco- y con sus principales puertos sobre el Pacífico Sur -Valdivia y Concepción- (ver mapa).

La inserción de la región en las formas de producción dominantes generó sin dudas cambios sustanciales derivados del hecho de que, hasta la conquista militar del espacio, la producción y los recursos eran de manejo

---

<sup>32</sup> La expresión hace referencia a la porción de territorio patagónico ubicada al sudoeste del río Colorado que hasta 1880 estuvo bajo el dominio de las sociedades indígenas. El río constituía entonces un límite natural bastante preciso en la llamada “frontera interna” del país, entre las zonas que estaban dentro o fuera del control político del Estado nacional argentino.

<sup>33</sup> La provincia de Neuquén, en el norte de la Patagonia argentina, y las provincias de Maule, Linares, Nuble, Concepción, Bío Bío, Arauco, Malleco, Cautín, Valdivia, Osorno y Llanquihue, en el sur de Chile, son zonas limítrofes entre sí y alejadas de las capitales políticas y económicas de sus respectivos espacios nacionales, Buenos Aires y Santiago (ver mapa). En consecuencia, relaciones fronterizas de vieja data lograron perdurar en el área por encima de la imposición de límites territoriales y políticos, constituyendo una misma región que la cordillera de los Andes vertebraba.



comunitario; después de ésta, la incorporación del espacio indígena como parte del territorio que se define como nación argentina trajo como correlato inmediato la apropiación privada de las tierras como recurso productivo. Los bienes de uso común se convirtieron en privados y la región se integró -con mayor o menor grado de marginalidad- al sistema nacional e internacional vigente. De las características de tal inserción nos ocuparemos especialmente en este artículo.

### El marco de la inserción

Extender y consolidar definitivamente la móvil frontera interior del país se convirtió entonces en la preocupación esencial de los distintos gobiernos y en objeto de políticas diversas durante buena parte del siglo XIX.

El avance sobre los territorios fronterizos del sur del país tuvo en esos momentos una clara legitimación ideológica a través de la explicitada necesidad de superar "la barbarie" para asegurar "la civilización y el progreso". Pero tuvo además, como ya adelantáramos, un objetivo práctico que devino de los intereses concretos de los sectores socioeconómicos dominantes, seriamente afectados por los malones indios y el permanente fluir de sus haciendas a Chile. Este objetivo se vio asimismo fortalecido hacia 1880 por la expansión económica del país, hasta ese momento predominantemente pecuaria, que exigía la incorporación de nuevas tierras que aliviaran la presión pastoril sobre las llanuras bonaerenses, a la vez que permitieran el incremento de los volúmenes de producción para una correcta respuesta a la demanda europea de lanas y carnes. El problema de la frontera interna se había convertido en la principal traba a la expansión de estos sectores, vinculados comercial y financieramente a las principales potencias económicas del momento.

Por lo consiguiente, la necesidad de incorporación de suelos menos favorecidos para la mencionada expansión de la ganadería extensiva en sus distintos rubros, más la inversión especulativa en tierras -muy importante en esos años-, son el macro nivel de análisis en el que debe necesariamente inscribirse el modelo de expansión territorial con bajo poblamiento que caracterizó la ocupación de los territorios patagónicos.

### La nueva frontera

A medida que las tribus fueron desalojadas o mayoritariamente exterminadas o sometidas por el ejército o por la viruela -arma de la "civilización" tanto o más letal que el Rémington-, se fue produciendo una nueva modalidad de ocupación del espacio neuquino cuya primera parte esencial sería la apropiación de la tierra de las sociedades indígenas por parte del Estado nacional. De esta manera, al desposeer a estas comunidades de sus condiciones naturales de producción y transferirlas a nuevos dueños, se asentaron las bases de una formación social diferente.

El avance de las fuerzas militares argentinas, hecho sin duda favorecido por la simultánea participación de Chile en la Guerra del Pacífico, había provocado la inmediata emigración al país trasandino de gran parte de la población asentada desde antiguo en el territorio del Neuquén. Una población "móvil y dispersa" encontraría el Gral. Olascoaga al hacerse cargo de la Gobernación del Territorio en 1884, sobre la que se trató de imponer una organización territorial acorde con el nuevo esquema de dominación. Fue así como, a partir de un concepto de seguridad estratégico-militar, se dispuso la creación de pueblos, se estableció una capital como centro político de autoridad máxima dentro del espacio -Chos Malal- y se pretendió afirmar la frontera política en la cordillera de los Andes. Sin embargo, características propias del funcionamiento de las actividades dominantes provocarían, según se verá, la supervivencia de las viejas formas de organización social heredadas de la etapa previa a la conquista militar.

Una vez producido el ordenamiento jurídico se garantizaron las condiciones de seguridad necesarias para la implantación de una nueva realidad socioeconómica acorde con la incorporación productiva de las tierras conquistadas a las nuevas modalidades de producción. Ello implicó un rotundo cambio en la antigua forma indígena de ocupación del suelo, profundamente modificada por la imposición de la propiedad privada de la tierra. En este sentido se profundizó en el territorio la consolidación del latifundio, forma característica de la apropiación de la tierra pública desde los primeros avances de la frontera interior -allá por las décadas de 1820 y 30- y base de poder de los grupos terratenientes argentinos.

Pero el proceso inicial de reparto y apropiación privada del suelo tuvo distinto peso en lo que hizo a la ocupación real de las diferentes zonas del espacio regional. Sólo las mejores superficies se privatizaron en el territorio por sus posibilidades productivas, particularmente los campos del sudoeste cordillerano, y este fue un proceso lento en lo que a su concreta ocupación se refiere. Neuquén aparece desde el momento mismo de la conquista como zona de reaseguro del territorio ocupado, donde importa más el tema de la seguridad que la efectiva incorporación productiva de sus tierras al sistema económico nacional. La respuesta puede encontrarse a partir de la inexistencia de un mercado atlántico para la producción neuquina por las condiciones de aislamiento y mediterraneidad que su paisaje le impone.

El consumo de su prácticamente única actividad productiva de la época, la ganadería extensiva, se encontraba muy vinculado a la demanda chilena y absolutamente ajeno a los mercados tradicionales de ultramar de la ganadería pampeana. De allí que la mayoría de los primeros adquirentes pertenecieran a influyentes sectores porteños que nunca se radicaron en Neuquén y que muy pronto vendieron sus tierras a otros propietarios, muchas veces sociedades chilenas que explotaban simultáneamente campos en ambos lados de la cordillera.

## Anexo nº 2. Material para la etapa nº 2.

### ❖ Segunda parte del artículo de Susana Bandieri: “Mas aca del Colorado...”.

#### La singularidad del caso neuquino

Según se dijo oportunamente, la Patagonia aparecía hacia fines del siglo pasado integrándose al sistema nacional a través de la captación de ganado ovino productor de lana, excedentario de la llanura pampeana por el auge de los cereales y la valorización de la carne por la incorporación del frigorífico. Este proceso, que en términos generales suele extenderse en los análisis históricos al conjunto de los territorios patagónicos, no parece haber afectado al territorio de Neuquén, que funcionó como un espacio casi absolutamente desvinculado del mercado nacional y muy integrado con Chile. Características físicas e histórico-sociales posibilitaron que tradicionalmente y desde épocas muy remotas, el territorio se integrara a la región económica del sistema urbano chileno, funcionando como hinterland de sus principales puertos sobre el Pacífico Sur.

A estos condicionantes histórico-sociales cabe agregar características físicas de singular importancia que hacían del territorio neuquino, por su ubicación al este de la cordillera de los Andes, un lugar dotado de excelentes condiciones para satisfacer tal demanda. Nos referimos particularmente a sus mejores aptitudes ecológicas: bosques menos densos, pasturas naturales adecuadas para la alimentación del ganado, valles transversales que facilitan el tránsito de un lado a otro de la cordillera. Chile, en cambio, posee en igual latitud áreas muy boscosas poco aptas para la ganadería con la sola excepción de los valles que ya estaban ocupados, según vimos, por la agricultura.

Podemos afirmar entonces que, en un momento en que las principales regiones productoras argentinas apuraban el proceso de refinamiento de razas carniceras con destino al frigorífico y, vía la exportación, al mercado europeo del Atlántico, Neuquén producía ganado para la especial demanda de los centros del Pacífico. Esta situación se vio asimismo favorecida sobre el comienzo de la etapa que nos ocupa por el hecho de que Mendoza, tradicional proveedora de ganado a Chile, incrementase en la misma época su producción vitivinícola transformando sus potreros alfalfados en campos de vides.

Hasta avanzada la década de 1920, el movimiento general de intercambios y comunicaciones del territorio era activo y sostenido sobre todo con Chile, pudiéndose constatar la presencia de un eje central que la cordillera de los Andes vertebraba. La circulación permanente de hombres y bienes era común a todo el espacio fronterizo y el comercio era casi exclusivamente tributario de las plazas chilenas (Valdivia, Temuco, Victoria, Los Ángeles, Chillán, Concepción, etc.) siendo la moneda trasandina, en consecuencia, la de mayor circulación. En el vecino país se colocaban animales en pie, lanas, pelo, cueros, sal, grasa, quesos y algunas plumas de avestruz, en un circuito comercial que ofrecía una serie de variantes: a través de agentes comerciales chilenos que periódicamente visitaban la región; mediante la presencia de los productores locales

en las grandes ferias ganaderas de las ciudades chilenas o en acuerdos comerciales efectuados en la misma frontera.

Las relaciones comerciales entre Neuquén y las provincias del sur chileno tuvieron entonces un carácter complementario y subordinado entre un área de cría y otra de compra y transformación. En tanto Neuquén cubría la insuficiencia de carnes y otros derivados ganaderos como materia prima de actividades de transformación que se realizaban en Chile (curtiembres, graserías, saladeros, fábricas de jabón, textiles, etc.), ese país le proveía los bienes de consumo básicos (vinos, azúcar, cerveza, conservas, fideos, velas, jabón, maderas, artículos de mercería, tienda y papelería, te, café, harina de primera calidad, etc.).

Esta situación de permanentes contactos se mantuvo inalterable hasta 1930 en directa relación con la presencia de franquicias comerciales derivadas de la aplicación de la fórmula de "cordillera libre" al comercio fronterizo, coincidiendo con el período de mayor auge de la ganadería regional. De esta manera se favorecía especialmente la situación de las áreas fronterizas productoras de ganado, que trasladaban libremente sus animales a través de la cordillera o los vendían directamente en la frontera, con las significativas consecuencias económicas a nivel regional que ya hemos señalado.

Esta situación se vio profundamente alterada cuando, sobre inicios de la década de 1930, se produjo la supresión de las franquicias comerciales debido a la aplicación de medidas económicas de ambos países que afectaron seriamente el desenvolvimiento de la actividad ganadera, así como el funcionamiento espacial del área de frontera en su conjunto. En efecto, a causa de la crisis internacional y la consecuente toma de medidas proteccionistas, se aplicaron a partir de 1930 severos controles aduaneros. El Estado chileno, dispuesto a cubrir con producciones propias la demanda de consumo de su mercado interno, fijó un alto impuesto de internación al ganado argentino. A ello se sumó el adicional del 10% a las mercaderías de importación establecido por el gobierno argentino en 1931. La cuestión se agravó por la aplicación de los acuerdos de ese mismo año sobre control de cambios, a partir de los cuales comerciantes y productores ganaderos debían necesariamente detenerse en la frontera a los efectos de que se les entregase la documentación de tránsito correspondiente, es decir, debían cumplirse los requisitos impositivos antes de realizarse la operación comercial. Esto alteró sensiblemente la modalidad imperante en las áreas de frontera, donde nunca las transacciones se hacían de manera anticipada. Estas medidas provocaron una primera paralización de las operaciones comerciales hasta que, años más tarde, la situación tuvo un corte más definitivo en la década de 1940 cuando la fase de industrialización de las economías nacionales supuso para el área mayores barreras aduaneras, hecho con el cual se terminó de descomponer el mercado específico de la producción ganadera regional.

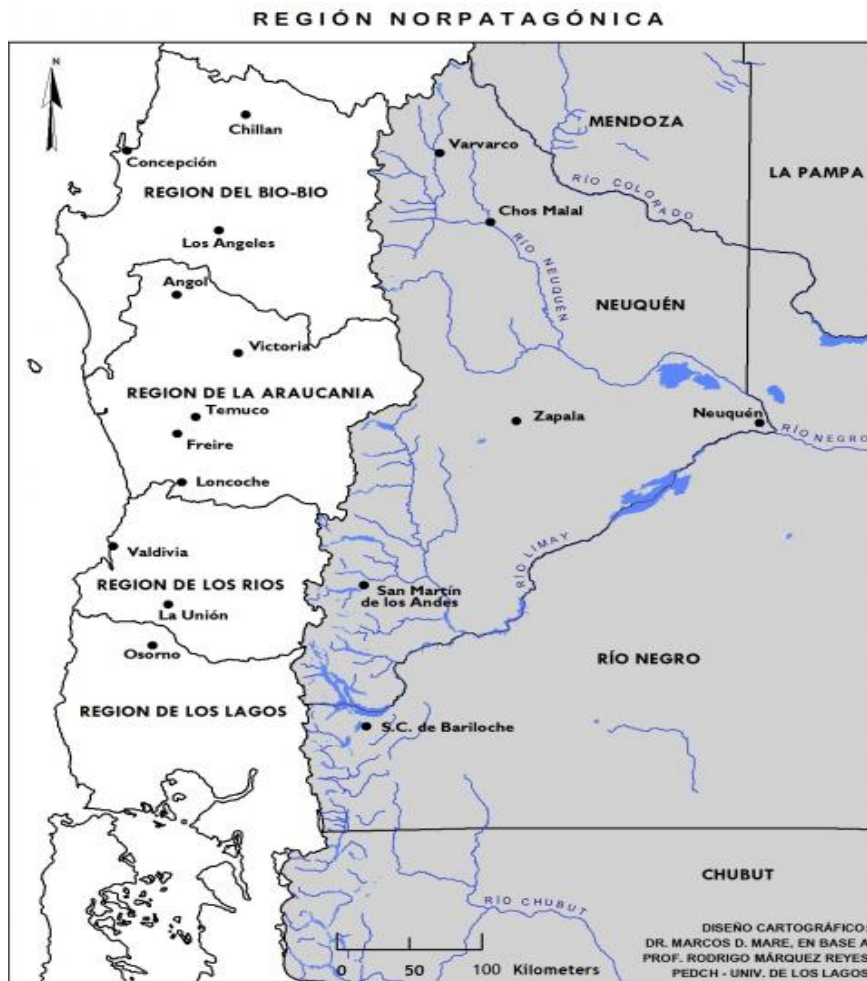
La interrupción definitiva del comercio libre con Chile por las medidas aduaneras que ambos países tomaron durante las décadas de 1930 y 1940 sería, al destruir las principales relaciones comerciales que definían la organización socio territorial y su expresión espacial, el determinante estructural de la crisis de la actividad que se profundizaría en años posteriores. La etapa 1879-1930 -desde la ocupación militar del espacio hasta la gran crisis internacional- puede caracterizarse entonces como la de mayor auge del ciclo ganadero regional, pues fue aquella en donde el funcionamiento de la actividad estuvo más fuertemente ligado a la demanda de centros y puertos chilenos, especialmente favorecida por las franquicias comerciales entre ambos países. Ello habría determinado la mayor organización social del área antecordillerana en el mismo período.

## ***Conclusiones***

Como producto de sucesivos avances en la investigación, estamos en condiciones de sostener entonces que la existencia de actividades económicas y asentamientos cuasi-sedentarios previos a la ocupación militar del espacio neuquino determinaron la supervivencia en el tiempo de formas económico-sociales heredadas de las comunidades indígenas, en especial el funcionamiento del área como parte de la región de las ciudades y puertos chilenos. Esto habría determinado en el territorio una densidad de ocupación acorde con las características de los recursos y la demanda de bienes producidos por parte del sistema urbano chileno. Por ello, la debilidad de la ocupación era mayor en cuanto más se alejaba de los centros de consumo.

Con respecto a la evolución histórica de la actividad ganadera regional, predominante en superficie y significatividad económica en las primeras etapas históricas, pudo comprobarse que el corrimiento ovino que luego de la campaña militar de 1879 incorporó a la Patagonia al sistema nacional afectó sólo a los territorios con litoral atlántico no extendiéndose a Neuquén, donde perduraron formas relictuales de organización socioeconómica heredadas de la etapa indígena inmediata anterior. Es en razón de esto que resulta posible sostener que la organización social del espacio se dio en la misma área cordillerana y ante- cordillerana que ocuparon los grupos indígenas, aquella que reconocía antecedentes previos de la actividad y que funcionaba en relación con la demanda de los centros chilenos. El límite fronterizo impuesto a la región en la cordillera de los Andes no habría afectado tal funcionamiento ni la expresión espacial de la actividad.

Con la interrupción definitiva del comercio libre con Chile por las medidas aduaneras que ambos países fronterizos tomaron durante las décadas de 1930 y 1940 pueden relacionarse directamente los fenómenos de desdoblamiento de las áreas rurales a partir de la década de 1950 y el consecuente proceso migratorio interprovincial, todo lo cual habría contribuido a la concentración urbana en la zona de influencia de la capital provincial, favoreciendo el inicio del proceso de macrocefalia económica y demográfica que afecta actualmente al espacio regional, particularmente evidente en el desmedido crecimiento económico y demográfico del Departamento Confluencia en su vértice oriental, donde se ubica la ciudad de Neuquén, capital de la provincia.



Autora: Susana Bandieri. Conicet. Año 2012. Investigadora de la UNCo.-

## Anexo n° 3. Material para la etapa n° 3

- ❖ Autora: Ertola Fabiaba. “Propuesta y nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los 90”. Párrafos extraídos para la lectura en clase y contextualización de las transformaciones en la década de los 90.

Autora: Ertola Fabiaba. “Propuesta y nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los 90”.

Durante la última década del siglo XX en nuestro país se profundizan y operan de manera veloz y radical una serie de transformaciones estructurales que en el nivel macroeconómico se relacionan con dos procesos históricos que constituyen el contexto en el que trabajaremos la presente propuesta. Estos procesos se corresponden imbricadamente con la crisis del régimen de acumulación capitalista a nivel mundial y nacional y la desarticulación, en nuestro país, de lo que se da en llamar la matriz estado- céntrica. (Cavarozzi: 1997)

Desde el punto de vista social los procesos de exclusión se transformaron en cartografías dramáticas a lo largo y ancho del país. La des-ciudadanía económica y social produjo empobrecimientos y precarizaciones múltiples que abarcaron todas las dimensiones de vida de las inmensas mayorías sociales lesionando severamente aspectos sustanciales de la condicionada reconstrucción de la democracia post-dictatorial argentina. A la par, la concentración de la riqueza expuesta en un escenario de la opulencia, mostró el ascenso inescrupuloso de nuevas y múltiples fracciones burguesas, algunas de las cuales se convirtieron en una verdadera élite transnacionalizada.

En este marco de imágenes dantescas, los escenarios regionales del interior de nuestro país y sus configuraciones locales no sólo no quedaron fuera de las nuevas articulaciones coaccionadas sino que -por el contrario- sumaron a las debilidades y despojos históricos e intrínsecos del capitalismo periférico en sus «subsistemas» nuevas relaciones socio-espaciales ahora más frágiles, fragmentadas y globalizadas.

### La reestructuración sureña

En principio y para dar ingreso a la mirada regional, vale señalar la histórica e inmensa heterogeneidad que caracteriza al espacio patagónico actual en el que pueden distinguirse claramente «áreas de desarrollo concentrado y grandes espacios relativamente vacíos que revelan en algunos casos un importante estancamiento económico y sufren en consecuencia un acentuado proceso de despoblamiento especialmente en las zonas rurales» (Bandieri: 2005:27)

Siendo la patagonia casi la mitad del territorio nacional paradójicamente concentra menos del 5% de su población. Asimismo posee el 80% del petróleo y gas natural del país y una enorme capacidad para fundar nuevas y alternativas formas de energía.

Los componentes dominantes que fueron organizando históricamente su territorio se centraron en dos formas básicas de aprovechamiento: la explotación extensiva de recursos naturales y la formación de enclaves; en ambos casos vinculados a economías extra-patagónicas sin articulación con mercados internos de industrialización y consumo.

Su organización segmentada se expresó en áreas y circuitos productivos marcadamente diferenciados y desconectados que evidenciaron en su territorio: centros urbanos administrativos, enclaves mineros y pesqueros, complejos industriales promovidos, complejos turísticos, explotaciones ovino-ganaderas y forestales extensivas y por último áreas agrícolas especializadas (Salvia: 1999: 9).

La modalidad de *enclave especializado e independiente* por parte de los diferentes sistemas productivos constituye A *factor clave* de la segmentación territorial y socio ocupacional del escenario patagónico (Salvia: 1999:10)

Durante los '90, los subsistemas regionales sureños sufrieron algunas de las siguientes transformaciones:

- La explotación ovino-ganadera entró en crisis y reestructuración: el uso irracional del suelo, el avance de procesos de desertificación, la caída de la demanda internacional, la parcelación antieconómica de las grandes estancias y las crisis financieras y ajustes de las provincias, condujeron a la actividad a un punto de inflexión. Gran cantidad de pequeños y medianos productores quebraron sin acceder a ningún tipo de ayuda económica. Se cerraron y vaciaron establecimientos y disminuyeron abruptamente los empleos rurales. (Salvia:1999)

- Paralelamente durante la década se inicia un nuevo proceso de venta, concentración y extranjerización de tierras fértiles en grandes estancias a cargo de sociedades anónimas y capitales multinacionales. Ej: Perez-Companc, *Protesta y nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los '90*. Benetton, etc. En este último caso es de hacer notar que la firma italiana logra concentrar 1.000.000 de hectáreas convirtiéndose en el mayor propietario privado de tierras en la Argentina cuya productividad además la hacen estar en una de las cinco mas rentables del país (Sánchez: 2006)

Las empresas públicas y enclaves mineros estatales se privatizaron (hidrocarburos, hierro, gas, hidroelectricidad, carbón) Y.P.F., Y.C.F, Gas del Estado, Hidronor, el cierre de HIPASAN entre otras.

En el caso de la explotación de hidrocarburos implicó la transferencia de un negocio altamente rentable y en expansión, a favor de unos pocos grupos económicos (Salvia: 1999).

Sobrevino el agotamiento y fin del desarrollo industrial protegido de las áreas: electrónica (Ushuaia-Río Grande) textil (Trelew) y frigorífico, químico y metalúrgico (Puerto Madryn) En los tres casos la reforma fiscal y la apertura de la economía significaron los cierres de los establecimientos y reconversión de actividades (Salvia: 1999).

Se incrementó la explotación del recurso itícola de los puertos costeros - con mayor protagonismo del sector privado-, la forestal en bosques, y la utilidad aurífera sobrepasando límites de equilibrio y cuidado ambiental.

Los nuevos «Dueños de las Tierras Patagónicas»

-*Douglas Tompkins*: el mayor propietario privado de recursos naturales de la patagonia chilena, dueño de 630.000 hectáreas en el país oriental y 370.000 en territorio argentino suma que posee también una parte en el acuífero Paraná.

-*Joseph Lewis*: dueño de 14.000 hectáreas a 30 Km de la localidad de El Bolsón: Lago Escondido territorio que domina la cuenca del rio Azul.

-*Ted Turner*: poseedor de casi 50.000 has en distintas zonas de las provincias de Neuquén y Tierra del Fuego.

-*Ward Lay*: propietario del rancho Alicurá y accionista de la empresa vitivinícola de exportación

Ruttini en la provincia de Mendoza.

-*Huber Gosse* (Grupo Bureo) depositario de Arelauquen -primer country privado en S. C. de Bariloche- y dueño de 11.000 has en el Valle Encantado ganancias también de un conjunto de inmobiliarias que se dedicaron a entusiasmar las compras.

En este último caso es de señalar la presencia en la región cordillerana desde el norte hasta el sur del país de una importante cantidad de mineras. Para el caso patagónico algunas de ellas son: Minera Mincorp S.A. (en el cerro la Vanguardia-Santa Cruz)

Tenke Mining (yacimiento Alto Rico- Santa Cruz.) Meridian Gold (Esquel-Chubut)

Aquiline Argentina S.A. y Barrick (Jacobacci/Los Menucos-Rio Negro), etc.

## BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, Beatriz (2014), (en prensa): "Aprender Historia en prácticas de lectura compartida". Artículo aceptado para su publicación en un E-book que será producido en el ámbito del Proyecto "LiDEs - a literacia das disciplinas escolares: Características e desafios para mais engagement e aprendizagem", Universidade do Minho, Portugal.

Antoni Santisteban Fernández y Carles Anguera Cerarols (2014) La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. Universidad Autonoma de Barcelona, Espana

Bandieri S., en Cruzando la Cordillera...La frontera argentino- chilena como espacio social, en Neuquén, Centro de Estudios de Historia Regional- CEHIR, UNCo, 2005.

Bandieri S., y Favaro O. en Historia del Neuquén, en Neuquén, Editorial Plus Ultra, 1993.

Bandieri Susana (2012). Más acá del Colorado... Historia regional y relaciones fronterizas en la Norpatagonia argentina. Nuevos Mundos Mundos Nuevos; Lugar: París; p. 1 – 25.

Bandieri Susana. (1999) Neuquén en debate: acerca de la continuidad o ruptura del espacio mercantil andino. ANUARIO IEHS; Lugar: Tandil; Año: p. 535 - 568

Barco, S. (2006) Paradigmas y categorías para el análisis de la política de Reforma Educativa. Ficha de Cátedra. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo. Río Negro.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Bendini M y Alemany C. (comp), en Crianceros y chacareros en la Patagonia en y Carlos Alemany BENDINI, TSAKOUMAGKOS y NOGUES, en *Los crianceros Transhumantes en Neuquén*, Bs. As, Editorial La Colmena, 2005.

Benejam Pilar y Pagés Joan: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en Las finalidades de la educación social, Barcelona, IUNB, 1997.

Bixio Cecilia 2003.. *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*, Rosario, Edit. Homosapiens.

Blanco Graciela (2007) La tierra pública y su ocupación en Neuquén: política distributiva, formas de tenencia y uso del suelo (1880-1920)". Mundo Agrario. Lugar: La Plata. Revista de Estudios Rurales.

Campillo Meseguer, Antonio (2004). "El concepto de lo político en la sociedad global". Ponencia en el encuentro internacional Propuestas de nuevos modelos de

vida personal y comunitaria. 23 y 24 de septiembre de 2004, Instituto Internacional de Sociología Jurídica (Oñati, Gipuzkoa).

Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.

De Alba Fernández, N. - García Pérez, F. - Santisteban Fernández, A. (eds.) (2011). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Díada editora. Publicación de la AUPDCS, Tomo I y II. Sevilla, España

De Sousa Santos, Boaventura. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO, 2006

Diana Carolina Ortiz Motta (2011) *El desarrollo sostenible y desarrollo sustentable: concepto, uso y pertinencia*. Docente Investigadora de la Universidad La Gran Colombia (UGC), facultad de Contaduría Pública. Economista y Magíster en Estudios y Gestión del Desarrollo

Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria (2014). Provincia del Neuquén. Consejo provincial de educación- dngs.

Dussel, Enrique. (2000) *Europa, modernidad y eurocentrismo. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Edelstein, G.(1996).Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Barco, S., Camilioni, A. Davini C., Edelstein G., Litwin E. & Souto M.: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As: Ed. Paidós.

Ertola Fabiana (2008) en “Propuesta de enseñanza III: “Protesta y nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los 90”, en Jara Miguel (comp.): *Enseñanza de la Historia*, Neuquén, Educo.

Funes G. (2008) en “La Historia reciente y la enseñanza” en, *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*, en Jara M. (comp.), Neuquén, Educo.

García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Ed. Grijalbo GRILLO 1999

Gentile, P. (2000) *Códigos para la Ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Santillana.

Gojman S. y Segal A. (1993), en “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: “la trastienda” de una propuesta”, en Alseberg S, y Alderoqui S. (comp.) en *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós.

Gurevich Raquel, (2006). La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas, en “Transformaciones territoriales contemporáneas”, en Buenos Aires. Instituto Félix Bernasconi.

Massey, Doree (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. En *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* N° 57, pp. (77-84).

Moreno, T. (2005). ¿Por qué enseñar “ciudadanía”? Una mirada desde los docentes. En revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, APEHUN, Ed. Universitas, n° 3, pp. 142-154.

Nosiglia María Catalina (2007) El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Mérida.

Quijano Anibal, en “Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder”, en La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

Reboratti, Carlos. (2006). La Argentina rural entre la modernización y la exclusión. En publicación: América Latina: cidade, campo e turismo. Amalia Inés Geraiges de Lemos, Mónica Arroyo, María Laura Silveira.

Rubio, Blanca. 2009. “Exclusión rural y resistencia social en América Latina”. Revista ALASRU, Colegio de postgraduados. Universidad de Chapingo.

Santisteban A., Fernández A., Pérez G., (2013): Educar para la participación ciudadana y su enseñanza, Sevilla, Díada editoria.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía, en Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) *Guías para Enseñanzas Medias: Educación Secundaria Obligatoria*. Educación para la Ciudadanía. Barcelona: Wolters Kluwer España. Santisteban, Antoni (2008). La educación para la ciudadanía económica. En *Revista Iber*, N° 58, Barcelona.

Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.



Siede, Isabelino (2011). "Educar al ciudadano del siglo XXI" en Revista Archivos de Ciencias de la Educación. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.

Siede, Isabelino (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía en el Siglo XXI. En *Reseñas de enseñanza de la historia*. Apehun. Ed. Pueblo de la Toma, UNC. Córdoba, N° 11. DOSSIER: Educación, ciudadanía y derechos humanos (págs. 159 a 186)

Silveira, María Laura. (2007). Lugares y dinámicas socio-espaciales en la Patagonia Norte. En Zusman, Perla; Lois, Carla y Castro, Hortencia (compiladoras). *Viajes y geografías*. Editorial Prometeo libros. Buenos Aires, Argentina.

Sinisi, Liliana (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipos y racialización". En María Rosa NEUFELD y Jens Ariel THISTED (compiladores) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.

Svampa Maristella, (2007) en: Minería y Neoextractivismo. Latinoamericano. El Colectivo y Ediciones Herramienta.

Varela G. y Manara C., (2009) en, Hecho en la Patagonia, en "La historia en perspectiva regional Dinámica histórica de un espacio cordillerano norpatagónico: de las primeras sociedades indígenas a los últimos cacicatos", en Bs. As., Sudamericana.

Villa Adriana: Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica en La escuela y la construcción del currículo de las Ciencias Sociales, Barcelona, Revista de investigación de la Universidad de Barcelona, 2007.

Wallerstein Immanuel «*El eurocentrismo y sus avatares* », *New Left Review* 0, enero-febrero de 2000, Madrid, Ediciones Akal.

Walsh Catherine, ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales, en revista n° 26, Colombia, Universidad central, abril 2007.