

Serie Formación - 2022

**Enfoques y perspectivas para pensar
en la enseñanza de las Ciencias Sociales,
la Historia y la Geografía en la escuela**

Miguel A. Jara y Mariela I. Hirtz (comp.)

Rolando Bel | Eduardo Esteban Petris | Víctor Fabián Araujo | Soledad Gaona
Marina Copolechio Morand | Ariana A. Chialvo | Aimara Álvarez | Laura Elisa Castellani
Emiliano Bustamante | Sergio Remolcoy | Romina Grosso | Carlos Alberto Muro
Juan Fenner | Guillermina R. Muñoz Castillo

**Enfoques y perspectivas para pensar en
la enseñanza de las Ciencias Sociales,
la Historia y la Geografía en la escuela**



Enfoques y perspectivas para pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en la escuela

Miguel A. Jara y Mariela S. Hirtz (comp.)

Rolando Bel | Eduardo Esteban Petris | Víctor Fabián Araujo | Soledad Gaona | Marina Copolechio Morand | Ariana A. Chialvo | Aimara Álvarez | Laura Elisa Castellani | Emiliano Bustamante | Sergio Remolcoy | Romina Grosso | Carlos Alberto Muro | Juan Fenner | Guillermina R. Muñoz Castillo



ESPECIALIZACIÓN EN
DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES
CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIDADANA

EDUCO

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Neuquén - 2022

Universidad Nacional del Comahue

Enfoques y perspectivas para pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en la escuela / compilación de Miguel A. Jara; Mariela S. Hirtz; editado por Miguel A. Jara; Mariela S. Hirtz. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-603-9

1. Ciencias Sociales. 2. Historia. 3. Geografía. I. Jara, Miguel A., comp. II. Hirtz, Mariela S., comp. III. Título.

CDD 907

Diagramación, corrección y estilo: Miguel A. Jara

Diseño de Tapa: DG. Javier Cabrio

Primera Edición 2022

Para comunicarse con los/as autores/as:

Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.

Irigoyen 2000 - Cipolletti (8324). Provincia de Río Negro – Argentina.

Tel. 0299) 4781429 / 4783850 / 4783849

Email: especializaciondcs@gmail.com

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue** avaló la publicación del libro “Enfoques y perspectivas para pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en la escuela” de Miguel A. Jara y otros, presentado por la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén

Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 112/21

Impreso en Argentina.

© 2022 – **EDUCO** – Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso de **EDUCO**.

Índice

| | |
|--|-----|
| Presentación | 7 |
| Las autoras, los autores y los textos | 9 |
| Capítulo 1: Las perspectivas socioambiental y socio territorial en la didáctica de las ciencias sociales. Aportes para pensar propuestas de enseñanza. <i>Mariela S. HIRTZ y Miguel A. JARA</i> | 17 |
| Capítulo 2: La consolidación democrática y la educación intercultural en la Norpatagonia. Un proceso lento, discontinuo y con algunos avances. <i>Rolando BEL</i> | 33 |
| Capítulo 3: La enseñanza de la Historia Argentina. Una crítica a las remanencias del eurocentrismo y la invisibilización de la comunidad gitana en los currículos. <i>Eduardo Esteban PETRIS</i> | 57 |
| Capítulo 4: Interdisciplinariedad en la ESRN. Un proyecto institucional cuestionador del modo fragmentado de interpretar el mundo. <i>Víctor Fabián ARAUJO</i> | 73 |
| Capítulo 5: Pensar didácticamente la filosofía en la formación universitaria: El caso de Antropología Filosófica. <i>Soledad GAONA</i> | 99 |
| Capítulo 6: Historias sociales y enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de docentes de educación especial. <i>Marina COPOLECHIO MORAND</i> | 123 |
| Capítulo 7: La dimensión urbana y natural del concepto de extractivismo. Una propuesta para enseñar geografía. <i>Ariana A. CHIALVO</i> | 145 |
| Capítulo 8: Recuperación en Villa Mascardi: una propuesta de enseñanza desde las Epistemologías del Sur. <i>Aimara ÁLVAREZ</i> | 169 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 9: La enseñanza de la historia a partir de problemas sociales relevantes. Una propuesta para el aula. <i>Laura Elisa CASTELLANI</i> | 191 |
| Capítulo 10: La enseñanza de la historia reciente a través de los juicios de Lesa Humanidad. <i>Emiliano BUSTAMANTE</i> | 217 |
| Capítulo 11: La alteridad como puente para construir nuevas ciudadanías. Las y los migrantes en contextos educativos. <i>Sergio REMOLCOY</i> | 233 |
| Capítulo 12: Democratización de las voces en el aula. Aportes desde el feminismo interseccional decolonial y la modalidad Aula Taller. <i>Romina GROSSO</i> | 251 |
| Capítulo 13: Dos pueblos, una tierra: raíces del conflicto Palestino-Israelí. Una propuesta de enseñanza. <i>Carlos Alberto MURO</i> | 269 |
| Capítulo 14: Los sentidos del progreso en la historia escolar. Una propuesta para repensar otras periodizaciones. <i>Juan FENNER</i> | 287 |
| Capítulo 15: Nuevos usos del suelo en Vista Alegre (Neuquén). Una propuesta de enseñanza con el software 2MP. <i>Guillermina R. MUÑOZ CASTILLO</i> | 325 |

Presentación

Esta obra colectiva es el tercer libro de producciones realizadas en el marco de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia, Geografía y Educación Ciudadana) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

Los trabajos que presentamos son una versión resumida de los Trabajos Integradores Final (TIF) que han realizado cada uno de los autores¹ y que han sido presentados y defendidos -ante una comisión evaluadora de reconocidos especialistas tanto nacional como del extranjero- para la obtención del título de posgrado de Especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Se trata de producciones que abordan diversidad de temas/problemas relacionados con la enseñanza, la formación y el currículo de ciencias sociales y humanas, desde perspectivas y enfoques didácticos innovadores.

Los autores proponen reflexiones epistemológicas actualizadas para pensar en otras enseñanzas, en un contexto de disputas y sentidos sobre los conocimientos sociales enseñados. La calidad de los textos ofrece pistas para incorporar temas/problemas que, escasamente, son trabajados en las clases de historia, geografía, ciencias sociales o filosofía, por ejemplo: historias sociales, el extractivismo urbano, problemas sociales, historias recientes, conflictos territoriales, género, temporalidades, otredad, interdisciplinariedad, entre otros, con orientaciones didácticas centradas en una perspectiva crítica cuya finalidad se sitúa en la formación de ciudadanías comprometidas con su presente, pasado y futuro.

¹En todos los trabajos se utiliza el lenguaje inclusivo a partir del uso de la “e” principalmente por dos motivos: porque es el que permite visibilizar la diversidad sexo-genérica y porque es accesible para quienes utilizan lectores de pantalla por estar en situación de discapacidad u otras razones (Theumer, 2018). Asumir que el lenguaje es performativo (Butler, 2008) permite trascender las discusiones que giran en torno a lo correcto, lo aceptado, lo permitido y apostar al carácter cuestionador y retórico del lenguaje inclusivo y la posibilidad que conlleva en miras a la construcción de otros mundos posibles, más justos e igualitarios (en Copolechio Morand, 2021. Cap. 6 de este libro).

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas, transitada la segunda década del S. XXI, nos indica que es urgente atender a lo que, como humanidad, nos pasa. Una época compleja, dinámica e incierta que aventura al desafío de elaborar colectivamente otras claves interpretativa del mundo y de los problemas sociales para pensar en modos de intervención en la construcción de futuros inclusivos, solidarios justos y dignos para todes.

Nos ha tocado elaborar los TIF, defenderlos y realizar esta publicación en tiempos de pandemia mundial, en asilamientos sociales preventivos, en prácticas educativas virtuales, en distanciamientos que han sido sentidos en los vínculos pedagógicos, en acomodarnos y reconfigurar nuestros espacios y tiempos personales para seguir garantizando derechos a niñes, adolescentes, jóvenes y adultes de todos los niveles del sistema educativo. Hemos, como colectivo de autoras y autores, afrontado los cambios al ritmo incierto de los cambios, sin embargo, el compromiso con la educación pública para todes no decayó. A cada desafío los cuerpos estuvieron presentes, con dudas e incertidumbres, pero dispuestos a seguir pensando colectivamente que la educación es la razón que nos permite conocer para construir esos otros futuros.

Comprometides con estos principios, desde la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, desde un pequeño lugar de la norpatagonia argentina, continuamos formando al profesorado que estos tiempos requiere, compartiendo sus producciones, pensamientos y aspiraciones profesionales. Les deseamos que el recorrido por los capítulos de este libro, con lecturas abiertas, vaya configurando otras enseñanzas posibles.

Miguel A. Jara y Mariela S. Hirtz

LAS AUTORAS, LOS AUTORES Y LOS TEXTOS

Mariela S. Hirtz es profesora en geografía (FaHu – UNCo). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Geografía) (FACE – UNCo). Se ha desempeñado como profesora en diversas escuelas secundarias de Río Negro. Actualmente es Profesora de la Asignatura Ciencias Sociales y su didáctica en el Profesorado de Nivel Inicial y de Didáctica de la Geografía en la carrera de posgrado EDCS (FACE – UNCo.) Investigadora en el proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” asentado en FaHu – UNCo.

Miguel A. Jara es Profesor en Historia (FaHu – UNCo), Especialista en Investigación Educativa (FACE – UNCo), Magister en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB). Profesor Regular Adjunto en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Orientación: Ciencias Sociales e Historia. Actualmente desarrolla actividades de docencia en el Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades (FaHu) y en el Profesorado en Educación Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Investigador en diversos proyectos vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en el área. Es director del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” asentado en FaHu - UNCo. y la carrera de posgrado: “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales” (EDCS) de la FACE. Miembro activo y expresidente de APEHUN Argentina (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) y miembro de la RIIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). En el capítulo 1, presentan algunas orientaciones teóricas, desde las perspectivas de los problemas socioambientales y socio territoriales, para organizar propuestas de enseñanza.

Rolando Bel es Profesor en Historia (FaHu - UNCo) y Magíster en Estudios Sociales y Culturales, otorgado por la Facultad de Ciencias Humanas (UNLa Pampa). Actualmente es Docente Asociado en el Área Americana, orientación Siglos XIX y XX, en el Profesorado de Historia (FaHu - UNCo). Profesor del seminario Problemas Socioculturales de la segunda mitad del S. XX, en la carrera de posgrado EDCS FACE - UNCo. Durante la última década investigó sobre los procesos de educación intercultural de la comunidad gitana y otros grupos socioétnicos en la ciudad de Neuquén. Ha participado en varios proyectos de extensión e investigación, actualmente integra el equipo de investigación del proyecto: “Acontecimientos masivos/migratorios e imaginarios sociales: debates, polémicas y pliegues en expresiones literarias y culturales”. En el capítulo 2 presenta un análisis y reflexión sobre el abordaje de la problemática intercultural en las dinámicas escolares de las provincias de Neuquén y Río Negro, durante las últimas décadas de vida democrática. Su hipótesis apunta, a que más allá de la inclusión de la educación intercultural en documentos constitucionales e incluso en leyes provinciales, gran parte de las dinámicas escolares concretas continúan reproduciendo una lógica multicultural, lo que dificulta las transformaciones de los procesos educativos.

Eduardo Esteban Petris es profesor y licenciado en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia) (FACE - UNCo.). Desempeña su labor docente en las cátedras de Historia de la Cultura en la carrera de Psicología (FACE) y en la de Mundo Actual Afroasiático en la carrera de Historia (FaHu) (UNCo.). También se desempeña como profesor en instituciones de enseñanza media. Su ámbito de interés, por más de 10 años, ha sido la investigación de la historia y la cultura de la comunidad gitana en la zona de Neuquén Capital. Este aspecto es el que aborda en el capítulo 3 en el que plantea un análisis acerca de los contenidos educativos que integran los documentos curriculares de Historia de 3º año de la Ciudad de Neuquén Capital. La documentación curricular fue sometida a crítica por medio de un marco teórico de carácter “mestizo”, donde se recurre a una gran diversidad de autores provenientes de diferentes corrientes

epistemológicas, como, por ejemplo, el grupo modernidad/colonialidad, la epistemología del sur, entre otros.

Víctor Fabián Araujo es profesor de Historia recibido en el ISFD N°41, Buenos Aires. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia) (FACE - UNCo.). Se ha desempeñado como profesor ayudante en las cátedras de Didáctica General y Específica de la Historia y de las Prácticas Docentes del profesorado en Historia (sede CRUB – UNCo.) durante el período (2015-2017). Trabajó en diversas instituciones educativas del nivel medio en la Ciudad de San Carlos de Bariloche. Ha participado en proyectos de investigación con el equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales de FACE - UNCo. Actualmente es Director Titular de la ESRN N°97 con Orientación en Turismo. Desde este lugar, en el capítulo 4, ofrece un proyecto para abordar institucionalmente las ciencias sociales y la historia desde una perspectiva interdisciplinar; en el marco de los desafíos de la nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN)

Soledad Gaona es licenciada en Filosofía (FaHu - UNCo), Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Educación Ciudadana) (FACE - UNCo.). Actualmente se desempeña como profesora Adjunta del Área Antropológico-Social, orientación Antropología del Departamento de Filosofía de la FaHu-UNCo. Es codirectora del Centro de Estudios en Filosofía de la Cultura (www.cefc.org.ar) e investigadora proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” asentado en FaHu - UNCo. En el capítulo 5 recupera su experiencia como formadora en el campo de la filosofía antropológica y ofrece orientaciones epistemológicas y didácticas para pensar didácticamente la filosofía en la formación universitaria.

Marina Copolechio Morand es Magister en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes), Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención en Educación Ciudadana) (FACE – UNCo.), Diplomada en Géneros, feminismos y derechos humanos (UNQ), Licenciada en Ciencia Política (UBA). Actualmente se

desempeña como profesora interina del Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual y del Profesorado de Educación Primaria, área de didáctica de las ciencias sociales, del Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina. También es profesora adjunta del Profesorado de Educación Física en el CRUB - UNCo. Desarrolló y desarrolla capacitaciones e investigaciones en el campo de la formación docente, la educación especial, las Ciencias Sociales y la perspectiva de género. En el capítulo 6 propone, desde un encuadre de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de docentes de Educación Especial, una propuesta que pueda contribuir a la enseñanza del conocimiento social a partir de recuperar historias sociales.

Ariana A. Chialvo es Profesora en Geografía (FaHu - UNCo), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (INFOD) y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención en Geografía) (FACE - UNCo). Se ha desempeñado como profesora en diversas escuelas de la ciudad de Neuquén. Actualmente es Vicedirectora Titular de la Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina, actualmente a cargo de la dirección. En el capítulo 7 diseña una propuesta de enseñanza para primer año para la nueva escuela secundaria neuquina. El eje estructurante es el extractivismo, como recorte que aborda en dos estudios de caso: explotación de litio en los Salares Altoandinos y la ciudad de Neuquén desde la perspectiva del Extractivismo Urbano.

Aimara Álvarez es profesora en Historia (sede CRUB - UNCo). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención en Historia) (FACE- UNCo). Se ha desempeñado por más de dos décadas a la enseñanza de la historia en diversas escuelas de la provincia de Río Negro (Bariloche, Cipolletti, Cinco Saltos y General Roca). Entre 2018 y 2019 formó parte del equipo de especialistas curriculares para el acompañamiento a la implementación del nuevo diseño curricular de la ESRN. Posibilidad que le permitió recorrer la provincia y conocer mucho más a fondo aquellas cuestiones que preocupan en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Muchas de esas preocupaciones junto a los aportes de la especialización, fueron las guías para la

propuesta de enseñanza que presenta en el capítulo 8, en el que toma como eje las perspectivas decoloniales de las Epistemologías del Sur en el análisis y estudio de conflictos sociales que atraviesan a nuestra sociedad y de los cuales la escuela no puede ni debe mantenerse alejada.

Laura Elisa Castellani es Profesora de Historia (FaHu – UNCo) y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia) (FACE – UNCo). Ha trabajado en diversas escuelas medias de la ciudad de Neuquén y Río Negro, en las asignaturas de Historia y Educación Cívica. Actualmente se desempeña como docente del nivel superior en el espacio de “Didáctica de las Ciencias Sociales II” correspondiente a la carrera de Profesorado de Nivel Primario. En el capítulo 9 presenta una propuesta de enseñanza para el aula a partir del tratamiento de problemas socialmente relevantes o “cuestiones socialmente vivas” siendo el principal propósito aportar a la reflexión acerca del aporte de las disciplinas de las Ciencias Sociales a la formación de ciudadanía.

Emiliano Bustamante es Profesor en Historia (FaHu - UNCo). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención historia) (FACE – UNCo). Se desempeña como docente de escuelas medias en la región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. En el capítulo 10, desde una perspectiva de la historia reciente, ofrece orientaciones didácticas para abordar la historia reciente desde los juicios de Lesa Humanidad. Una propuesta abierta a las definiciones que cada profesor o profesora pueda organizar a través de salidas educativas e intervenciones artísticas que posibiliten visibilizar memorias de un pasado traumático en nuestro país.

Sergio Remolcoy es Profesor en Historia (FaHu – UNCo). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia). Docente de Nivel Medio en escuelas de las provincias de Río Negro y Neuquén. Investigador proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” asentado en FaHu - UNCo. En su texto, capítulo 11, plantea que la presencia de migrantes en contextos educativos hace emerger prácticas discursivas con

connotaciones discriminatorias. Estas prácticas encuentran su anclaje en la conformación de las sociedades locales, en donde la población migrante-trabajadora fue asimilada de manera despectiva, acentuando la construcción de un nosotros (argentines) y un otros (migrantes). Desandar estas prácticas discursivas que se internalizan en las subjetividades y en los cuerpos, es una cuestión importante para desarrollar desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde esta perspectiva ofrece orientaciones para elaborar una propuesta de enseñanza.

Romina Grosso es profesora en Historia (Universidad de 3 de Febrero) (UNTREF) y Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia) (FACE – UNCo). Ha transitado espacios no formales educativos, que la fueron transformando y nutriendo. Ha sido tallerista en un espacio de Arte Infantil, en el Centro Cultural Arte y Vida, en Martín Coronado. Allí tuvo la oportunidad de aprender teoría y práctica sobre elementos del Aula taller y Educación Popular. En la ciudad de Bariloche, hace cuatro años, comenzó a experimentar la transformación de la ESRN, en la que se desempeña como profesora. Por otra parte, ha transitado espacios transformadores, como son organizaciones sociales, huertas comunitarias, espacios de teatro comunitario, encuentros de Mujeres, escuelas de formación política, asambleas docentes entre, entre otros, que le han permitido posicionarse políticamente desde un enfoque feminista decolonial interseccional. Aspectos que son orientadores de la propuesta que presenta en el capítulo 12.

Carlos Alberto Muro es Profesor en Historia (FaHu – UNCo). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia) (FACE – UNCo). Docente de Nivel Medio en escuelas de las provincias de Río Negro. En el capítulo 13 presenta una propuesta que abarca un tema de constante actualidad. La historia de Oriente Próximo: raíces del conflicto Palestino-Israelí. Una propuesta de enseñanza que procura promover un proceso de argumentación para organizar, sistematizar, y explicar los innumerables hechos y acontecimientos políticos que vive hoy la región, a fin de impedir, argumentos unilaterales o tendenciosos.

Juan Fenner es Profesor en Historia (CRUB – UNCo) y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención en Historia) (FACE – UNCo). Se desempeña como profesor en diferentes escuelas secundarias de la zona de la Comarca Andina y Bariloche en la disciplina historia y educación para la ciudadanía. En el capítulo 14 presenta un ejercicio de indagación riguroso que le posibilita construir una propuesta alternativa a la enseñanza del progreso en Argentina desde una periodización no tradicional que incluye la perspectiva de futuro con un análisis desde las Epistemologías del Sur.

Muñoz Castillo Guillermina Rosa es profesora en Geografía (FaHu – UNCo) y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención en Geografía) (FACE – UNCo). Docente en el nivel superior de la provincia de Neuquén en formación docente y en la Universidad del Comahue en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Geografía. Investigadora proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales.” asentado en FaHu – UNCo. En el capítulo 15 presenta una síntesis de un proyecto de enseñanza que propone vincular el concepto de región con el análisis de problemas sociales locales a partir del uso de tecnologías de información geográfica (TIGs). Para acompañar el proyecto, confecciona un módulo temático sobre problemáticas que afectan a Vista Alegre como los cambios en el uso del suelo y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente para trabajarlo con el Software 2mp.

Capítulo 1

La perspectiva socioambiental y socio territorial en la didáctica de las ciencias sociales. Aportes para pensar propuestas de enseñanza

Mariela S. Hirtz y Miguel A. Jara

Introducción

Con frecuencia, cuando analizamos documentos curriculares¹ y diversidad de textos escolares de las ciencias sociales, solemos encontrar referencias a “*La relación sociedad - naturaleza*”² que toma distintos sentidos; enunciada como parte de los contenidos, pero también, como parte de los propósitos formativos de niñas y niños y jóvenes de los distintos niveles educativos, para que construyan y comprendan en sus trayectorias escolares conocimientos significativos. Es en ese sentido, que las categorías: ambiente, espacio y territorio están muy presentes en la enseñanza de las ciencias sociales, como formas de pensar y, porque no, posicionarse frente a las distintas dimensiones de la complejidad actual que requiere conocer y comprender la construcción de este estrecho -y muy artificializado- vínculo entre lo que la tradición solía denominar aisladamente el “medio físico” y el “medio social”. Si bien no analizaremos cómo se presentan estas categorías en las distintas propuestas curriculares, partimos de la idea que estos documentos son herramientas que el profesorado utiliza para orientar, organizar y pensar sus prácticas de enseñanza. Zenobi y Estrella (2016) indican que el

¹Susana Barco (2016) entiende por documentos curriculares a todos aquellos que establecen un punto de referencia a partir de los cuales las prácticas curriculares se “reescriben”. Incluyen diseños curriculares, planes de estudio y programas. (p.13)

²Entendemos que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) son materiales curriculares que orientan, desde el Consejo Federal de Educación, los contenidos y los propósitos en la enseñanza. Aquí, la referencia a las “relaciones sociedad naturaleza” se definen con mucha claridad en los tres ciclos del nivel primario en la enseñanza de las ciencias sociales, enmarcados “*En relación con las sociedades y los espacios geográficos*” (pp. 44 a 51 NAP nivel primario) y en el ciclo básico y ciclo orientado de la escuela secundaria, en este caso definidos como “situaciones de enseñanza” que ofrecerá la escuela. (p. 13 NAP Campo de la formación General. Ciclo orientado escuela Secundaria)

proceso de reformas curriculares de los años '90 marcaron una agenda de propuestas de enseñanza con temáticas ambientales, enfatizando el trabajo desde lo local. Trabajar con problemáticas ambientales no necesariamente implica la problematización de los contenidos, ni por ello la implicación y participación del estudiantado (p. 22). Pagès (1996) advertía que el cambio en el currículum no necesariamente implica cambios en las prácticas.

Este escrito pretende contribuir al debate y la reflexión, cuando pensamos en propuestas de enseñanza a partir de problemas ambientales y problemas socio territoriales como intento de superar formas tradicionales de abordar el conocimiento social que, de acuerdo a la propuesta de Santisteban (2011), promuevan en el estudiantado el pensamiento crítico, creativo y la participación ciudadana. A decir de Funes y Jara (2015) si se abordan estas propuestas como enfoques didácticos, permiten tomar decisiones sobre las dimensiones más oportunas para el tratamiento de problemas sociales (p.32).

¿Qué nos ofrecen las categorías: *ambiente, espacio y territorio*? Son categorías que habilitan a pensar la historicidad, los cambios, las permanencias, las intencionalidades y la multicausalidad de los procesos socioterritoriales desde distintas variables de análisis. Las tres categorías nos ofrecen distintas perspectivas para comprender y problematizar la "relación sociedad - naturaleza". Incluso, cuando este enunciado pareciera mostrarse tan amplio como reduccionista, mirar desde el espacio, el ambiente y el territorio, fortalecen los sentidos potencialmente problematizadores que la contienen y, a su vez, posibilitan el tan necesario -y urgente- diálogo interdisciplinar. En esta propuesta tomaremos los aportes teóricos para la definición y construcción de los problemas socio territoriales y socio ambientales para la enseñanza de las ciencias sociales.

Con el propósito de aportar a la discusión y a las reflexiones en torno a las propuestas de enseñanza trabajo desde los problemas socio territoriales y socio ambientales, realizaremos algunas referencias teóricas que nos permiten pensar en el sentido didáctico su elaboración.

Si bien los aportes de las ciencias sociales están bien nutridos para abordarlas, anclamos en los aportes de la geografía para pensarlas.

En una primera instancia haremos una breve referencia a cómo se ha pensado la relación sociedad y naturaleza, cuáles son los diálogos que definen, desde una perspectiva renovada, las categorías propuestas. Vale aclarar que su abordaje no pretende tensionar a las categorías entre sí, sino analizar sus puntos de contacto; la riqueza que habilita el diálogo entre ellas, pero a su vez resaltar las fortalezas que aportan al análisis de los procesos socio territoriales, y de cómo estas habilitan la distinción de enfoques acerca de los problemas socio territoriales y socio ambientales. En segundo lugar, abordaremos algunas líneas de trabajo para la elaboración de propuestas de enseñanza de las ciencias sociales, desde el punto de vista del potencial interdisciplinar que estas representan.

1. La relación sociedad - naturaleza ha pasado de ser una implicación de “objeto-objeto” a “sujeto-sujeto”

Para Muñoz y Sáldivar (2017) la perspectiva “*objeto-objeto*” de los geógrafos positivistas definía a la naturaleza como un espacio natural preexistente, donde las sociedades distribuyen objetos y procesos. De acuerdo a estos autores, Reclus (1905) fue el primero en cuestionar al espacio como el producto del determinismo natural sobre las relaciones sociales, que en aquel entonces dominaba el paradigma en la geografía. En consecuencia, la perspectiva “*sujeto-objeto*” refería al medio natural que se transforma en función de las motivaciones, es decir, la naturaleza se transforma de acuerdo a las necesidades humanas. Sin embargo, teniendo como referencia los aportes de Santos (2020) la realidad social se construye desde funciones sociales acerca de la naturaleza que ya han sido valorizadas y, por tanto, imponen u ofrecen un valor nuevo. Este carácter “sujeto-sujeto” de la relación sociedad-naturaleza, permite la “desnaturalización” de la naturaleza. Los autores apuntan a la noción de ambiente, como resultante de esta perspectiva y a una noción de territorio como el constructo contradictorio de acciones que implica relaciones verticales de formas-contenido que ocurren en un contexto histórico, y relaciones horizontales de carácter funcional, interdependiente, específicos de cada lugar (pp. 225-226).

1.2. *Territorio, espacio y ambiente*

Conocemos las reflexiones epistemológicas en torno a las categorías espacio, territorio y ambiente. Aquí mencionaremos algunos que nos ayudan a pensar en torno a la definición de problemas e intentaremos evitar las perspectivas binarias o que distinguen tajantemente, por ejemplo, al espacio y al territorio. Harvey (1994) refiere a la necesidad de trabajar con los conceptos de manera simultánea³ que denotan un carácter de interés en las ciencias sociales y humanas.

Se trata de entender el diálogo de las disciplinas que conforman a las ciencias sociales y humanas con relación al abordaje de múltiples categorías y sus enfoques, para abordar los problemas socioterritoriales y socioambientales, desprendiendo aquellos componentes que nos permitan tomar decisiones didácticas y su abordaje en la clase.

Autores como Massey (2007) Hierneaux y Lindon (2004, 2006, 2010) y Torres (2013) entre otros, nos indican que tomar al espacio como categoría implica un grado de mayor abstracción. Massey (2007) lo ubica como una dimensión que plantea desafíos tanto intelectuales como políticos, y para ello nos propone pensar al espacio desde el término "*Geometría del poder*", como manera de enfatizar el carácter social para referirnos al producto de las acciones, relaciones (como una complejidad de vínculos, de intercambios) y prácticas sociales, en el que el poder toma múltiples formas, sean económicas, culturales, políticas, de dominación o de igualdad. El poder, afirma, tiene una geografía (p.1) y son las relaciones de producción capitalista las que *producen* regiones o territorios. El espacio entonces es una dimensión variable, de la multiplicidad y está siempre "bajo construcción", entonces manifiesta una simultaneidad espacial de las diferencias, y en eso, una multiplicidad en una sola historia "*el espacio como un momento dentro de una multiplicidad de trayectorias. Si el tiempo es la dimensión del cambio, el espacio es la dimensión de multiplicidad contemporánea*" (p.8). Entonces el poder, el tiempo -en tanto simultaneidad- y la multiplicidad, son componentes para pensar los constructos sociales.

³En su propuesta Harvey propone trabajar con la tríada Espacio, lugar y ambiente.

Desde otro enfoque Harvey (1994) nos invita a pensar en otras dimensiones del tiempo, vinculadas al espacio, tomando como punto de partida que estas nociones se construyen en circunstancias contemporáneas, que hay distintas escalas para medir el tiempo, como los nanosegundos, que en otro contexto histórico no habían sido inventadas. La consideración del espacio y del tiempo no deben tomarse como algo “natural”, ya que *“significa aceptar el orden social que los corporifica como “naturales”, por lo tanto, incapaces de cambiar”* (p.4). En este sentido el autor afirma que una sociedad dominante impone una concepción del espacio y del tiempo a otra que está sometida. Toma mayor significado cuando pensamos en algunos ejemplos, en los que aquellas lógicas de dominación espacial han invadido y destruido sociedades, como es el caso de los europeos sobre las comunidades originarias en América; en los tiempos de producción sobre los tiempos de los ciclos naturales, etc.

Hierneaux y Lindón (2006, 2010) apelan a la necesidad de acercamientos interdisciplinarios⁴ y la construcción de nuevos cuerpos teóricos, para pensar en nuevos sentidos del espacio y del lugar. Los autores apuntan a la concepción tradicional acerca del espacio, a la que anteriormente hicimos referencia y denominamos la perspectiva *“sujeto-objeto”* y que anclaba los procesos espaciales en una distribución de objetos como consecuencia de las acciones. En este sentido, Hierneaux y Lindón retoman los aportes de Milton Santos (1991 [1968]) para construir una nueva “caja de herramientas” que analice aspectos que la geografía tradicional ha ignorado como, por ejemplo, las subjetividades y las dimensiones “no objetivas” físicas de las relaciones entre la sociedad y el espacio, y ésta expresada en todas las escalas posibles; desde las dimensiones sensibles y subjetivas, apelando a la vida cotidiana, a las representaciones y a la cartografía social.

Aparecen en la geografía aquellas voces que se hacen eco de discursos como el de Deleuze acerca de la bestialidad para terminar produciendo un «giro animal» (Deleuze y Guattari, 1988; Deleuze, 1985 y 1988). En resumen, estos planteamientos le otorgan una renovada centralidad a la

⁴lo denominan como un nuevo *“giro geográfico”* para pensar más allá de las propias estructuras que la disciplina impuso al análisis espacial, en la cual es necesario el diálogo con otras ciencias sociales y humanas.

naturaleza, pero no ya como la había abordado la geografía física en su clásica veta geomorfológica, biogeográfica o higeogeográfica, sino como una deconstrucción del antropocentrismo. En estos enfoques, lo animal tampoco se analiza a partir de los animales domésticos ni exóticos, sino desde la bestialidad. Por ejemplo, el tema de la violencia social es replanteado como violencia natural. Lo animal así aparece asociado con detritus, con los restos, la muerte, la violencia, la basura, el dolor físico, lo instintivo, la tortura y sus **espacios**. Este curso del pensamiento geográfico, aún incipiente, anticipa cambios sustanciales porque parece recordar que para la geografía humana la naturaleza no puede olvidarse bajo el manto de la construcción y producción del espacio. Hierneaux y Lindón (2010)

Torres (2013, 2016) toma los aportes de Lefevre sobre aquellas representaciones del espacio y la vida cotidiana para analizar el vínculo entre el análisis del espacio y la conformación de sujetos políticos (2016 p.3) y desde esta necesidad, distingue las categorías espacio y territorio para resaltar la especificidad del análisis y sus aportes a la propuesta sobre el accionar de los movimientos sociales en el territorio:

La especificidad del territorio proviene de su asociación con las relaciones de poder, es decir, permite introducir la variable política al pensar el espacio construido en tanto territorio como producto de relaciones de poder, de dominación y resistencia (Raffestin, 1993; Sack, 1986; Santos, 2000, entre otros). Bajo esta definición, puede haber varios territorios en un mismo espacio, porque para que haya territorio, el límite debe ser usado para controlar su acceso; en términos generales podemos decir que tiene que existir una relación de poder, una relación de dominación actuando tras la delimitación y ejercicio de un territorio. (p. 3)

Partimos de considerar que el territorio dejó de ser un simple soporte físico de los procesos, para incluir un carácter dinámico e interrelacionado que construye “territorios”. Benedetti (2009) recupera de Sack (1986) la dimensión de la territorialidad como la forma espacial que toma el poder y como “*la estrategia de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar personas, fenómenos y sus relaciones, a través de la delimitación y ejerciendo un control sobre un área geográfica*” (p.7). Desde estos aportes, Benedetti define tres elementos del Territorio para

introducir al análisis de la territorialidad: *un agente*, sea un individuo, grupo social, comunidad, empresa, que define un territorio como estrategia para controlar recursos, personas y relaciones; *una acción* de dominio, de restricción de límites, de control de acceso que implica *territorializar*. La dimensión de poder entonces implica no solamente el dominio, sino el control.

Harvey (1992), de acuerdo a Hevilla y Zusman, (2007) refieren a la *desterritorialización* y a la *reterritorialización* como los procesos que dotan al territorio de una nueva lógica imponiendo una nueva forma de organización, que remiten a instalar nuevos modos de organización política, económica o cultural. De esta forma las fronteras parecen difuminarse, hasta que las tradiciones sociales y culturales, y el ámbito de la legislación aparece para reafirmarlas (p. 2).

En suma, para definir los problemas socio territoriales, siendo esta una definición construida a partir de una diversidad de componentes, que incluyen las dimensiones espaciales y territoriales, podemos decir que se define sobre una dimensión de conflicto en la que se evidencian tensiones de poder en torno al control de bienes comunes⁵, que van desde objetos - naturales o artificiales- a la dimensión de derechos. Conflictos que se inscriben en un territorio (que no necesariamente se limita a una estructura político administrativas) en distintas escalas (de las dimensiones reducidas a las más amplias), en las que es posible reconocer los alcances del dominio de un/os agente/s, la intención de reterritorializar de otro/s agente/s; las valoraciones subjetivas grupales e individuales del espacio, que nos permiten pensar en la identidad de quienes lo habitan, del vínculo con lo que Santos (2000) define como “sistema de objetos y sistemas de acciones” que impregnan un carácter espacial, pero que lo fragmenta en distintas fracciones territoriales con diversas relaciones de poder, de coordinación y de cooperación, verticalidades y horizontalidades.

⁵Seoane (2011) habla de “bienes comunes” naturales en reemplazo del concepto económico tradicional de “recursos naturales” y, si bien el uso del nombre “bienes comunes” tiene una larga historia, hoy se nos aparece reactualizado a partir de las luchas sociales recientes en América Latina” (p.1)

La categoría ambiente proviene, originalmente, de las Ciencias Naturales, particularmente de la Ecología, pero en los últimos años se ha enriquecido de otros campos como la Geografía, el Urbanismo y la Antropología, etc. Sunkel (1980) de acuerdo a Bachmann (2008) define al ambiente como *“el ámbito biofísico natural y sus sucesivas transformaciones artificiales, así como su despliegue espacial”*. De esta forma Bachmann (2008) afirma que:

el ambiente está compuesto por elementos naturales como la luz solar, el suelo, el aire, el agua, las plantas y los animales, pero también por elementos construidos, como la infraestructura vial, los edificios, las maquinarias y los medios de comunicación. A su vez, los elementos denominados naturales también poseen algún grado de transformación humana (p.5).

Gurevich (2011) la define como una categoría relacional y de articulación entre los elementos de la sociedad y de la naturaleza, privilegiando las racionalidades sociales y es en este sentido que la dimensión de conflicto permite definir los problemas ambientales. La autora refiere a que la conceptualización sobre los recursos naturales representa la apropiación y valorización social sobre la naturaleza e implica reconocer el valor histórico conforme al desarrollo económico y tecnológico. *“El concepto de recursos naturales, es clave para la articulación del mundo de la naturaleza y del mundo de la sociedad. Esta perspectiva interrelaciona la dinámica social y natural, en un proceso de valoración socio-histórico”* (p. 60). A esta perspectiva Bachmann (2011) destaca: *“el manejo se va definiendo a partir de preguntas clave como cuáles recursos naturales se explotarán, cuánto, cómo, dónde, quién, hasta cuándo, para qué, para quién, con qué tecnología, que cambios provocará en el ambiente, si estos serán irreversibles y a quienes afectará”* (p. 83).

Seoane (2011) propone el uso del término bienes comunes en reemplazo del concepto “recursos naturales” ya que refiere a las disputas sociopolíticas en torno al problema del uso y apropiación de los recursos, muy representativa de los movimientos campesinos y de comunidades originarias en latinoamérica. La acumulación por desposesión refiere al proceso por el que estos bienes comunes naturales son convertidos *ferozmente* en mercancías:

Feroz porque la mercantilización supone despojo; o para decirlo con otras palabras arrebatar estos bienes que eran de uso común o formaban parte del hábitat de vida o, incluso, eran explotados bajo otras formas. Este proceso de despojo es lo que los movimientos sociales y las luchas han bautizado muy sabiamente como “saqueo” (Seoane, 2011, p. 4).

La lógica del saqueo, implica la devastación ambiental como resultado de las tecnologías utilizadas.

Por su parte, Lia Bachman (2011) define a los problemas socioambientales como aquellos conflictos que involucran las dimensiones natural, social, cultural, económica, política y tecnológica. (p.80), mientras que para María Di Pace (1992) refiere a “*aquellos aspectos de la relación entre la sociedad y el medio físico (transformado o no) que generan directa o indirectamente consecuencias negativas sobre la calidad de vida de la población presente y futura*”. (p.132).

Retomando el abordaje de Bachmann (2011), sugiere que los problemas ambientales pueden agruparse en dos grandes conjuntos:

Los deterioros ambientales, entendidos como la disminución de la calidad de los elementos y funciones del ambiente, en relación a la calidad de vida humana⁶ (p.80).

Otro grupo de problemas se vincula a otro tipo de proceso, menos visible pero no por eso menos importante, que se origina en la apropiación y el acceso diferenciales al aprovechamiento del ambiente. Esto es, que ciertos actores sociales puedan beneficiarse con este aprovechamiento, mientras que otros no pueden hacerlo de la misma forma, tanto porque estos ambientes han sido apropiados como por haber sido deteriorados, y perdieron su valor de uso (p.81).

La importancia del abordaje de los problemas ambientales en el aula, radica en la posibilidad de brindar a las y los estudiantes diferentes dimensiones de las mismas, abordarlas con elementos que provienen desde las ciencias, para poder desnaturalizar los conflictos y tornarlos de

⁶En el trabajo consultado, la autora realiza una distinción conceptual entre los términos de deterioro y degradación. Al primero lo vincula al proceso mediante el cual las acciones concretadas en el remplazo de los ecosistemas son tales que el soporte físico territorial sufre grandes cambios que perjudican directamente a una parte o toda la sociedad asentada sobre él. Por otra parte, se entiende como degradación el proceso mediante el cual un sistema pasa de un determinado grado de organización y composición a otro más simple y de menor número de componentes. (ver en Bachmann, 201. pp. 80 y 81)

valor relevante y significativo. Las y los estudiantes se encuentran con un “bombardeo” de información que circula por distintos medios de comunicación y que abordan las problemáticas ambientales, muchas veces “banalizando” los hechos, o abordándolos con categorías de análisis confusas⁷, tendientes a brindar un análisis conveniente a ciertos grupos de poder. Por otro lado, la lógica económica capitalista de índole extractivista, ha mostrado sus límites, llevando al planeta a una crisis ambiental. Al respecto Enrique Leff (2005) afirma:

La crisis ambiental es una crisis civilizadora. Esta crisis es, ante todo, una crisis del conocimiento. La degradación ambiental es resultado de las formas de conocimiento a través de las cuales la humanidad ha construido el mundo y lo ha destruido por su pretensión de universalidad, generalidad y totalidad; por su objetivación y cosificación del mundo. La crisis ambiental no es una crisis ecológica generada por la evolución de la historia natural (p.95).

2. Hacia la construcción de una agenda de temas que orientan las propuestas de enseñanza.

La definición de temas no supone un sentido estricto de análisis desde las categorías que se relacionan a cada perspectiva, sino que son el resultado del análisis realizado, de la propuesta de ejemplos de las y los autores y de posibles agrupamientos, dependiendo de las finalidades que se persigan en la enseñanza de problemas socioambientales y socioterritoriales

2.1 Una agenda de problemas con perspectiva socio territorial

Gómez y Hadad (2007) de acuerdo a Torres (2013) consideran al territorio como la manifestación de una determinada configuración social no exenta de conflictos que involucran a una diversidad de actores y actrices que comparten el espacio.

En este sentido, los problemas socioterritoriales se manifiestan tanto en un carácter global o local, donde podemos reconocer:

⁷Al respecto Lía Bachmann (2009) refiere a la confusión conceptual en torno a palabras como ECOLOGIA y “MEDIO AMBIENTE”. (Ver en “*La educación ambiental en Argentina, Hoy*”. Documento Marco sobre Educación ambiental. Dirección nacional de gestión curricular y formación docente. Áreas curriculares. Ministerio de educación, p. 4).

- 1) los movimientos sociales;
- 2) las fronteras, pensadas como espacios de acceso y de exclusión;
- 3) la apropiación de los bienes comunes,
- 4) la especulación inmobiliaria y el déficit habitacional desde el extractivismo urbano
- 5) la perspectiva de género y las desigualdades definidas por el sistema capitalista patriarcal.

Hiernaux y Lindón (2006) aportan dimensiones que, en latinoamérica, podemos proponer desde el análisis sobre: las ciudades intermedias, los barrios cerrados y ciudades amuralladas y los procesos de suburbanización y la gentrificación.

Proponen el análisis del paisaje como punto de encuentro interdisciplinario entre las ciencias humanas y la geografía física. *“El concepto de territorio trata al espacio geográfico como “recurso” y permite basándose en los procesos de artificialización del medio ambiente, analizar las repercusiones de la organización, funcionamiento social y económico sobre el espacio”* (p.87)

2.2 Una agenda con perspectiva socioambiental:

En torno a los bienes comunes, y basándonos en los ejemplos que ofrece Seoane (2011) podemos definir propuestas de abordaje socio ambiental que refieran a:

- 1) La crisis alimentaria y la soberanía alimentaria; la lucha por el territorio y por la tierra; el horizonte del “buen vivir” crítico de las nociones de “desarrollo” y de “progreso”; la consideración de la “Pachamama” o “Madre Tierra” para referirse a la naturaleza. (pp. 2-3)
- 2) Las lógicas especulativas a escala global impactan sobre el agotamiento de la matriz energética que signó la expansión del capitalismo a lo largo de buena parte del siglo XX, y que impacta sobre el precio internacional de los mismos.

La expansión de la megaminería a cielo abierto destinada a explotar - mediante la voladura y remoción de enormes cantidades de tierra y roca y la depuración del mineral con el uso de sustancias tóxicas- los minerales dispersos en las capas superficiales de la tierra con

gravísimas consecuencias sociales y ambientales (p.5)

3) La crisis climática

Resultado, aunque no únicamente, de la emisión de gases contaminantes -los gases de efecto invernadero- está un curso un proceso de calentamiento del planeta, de elevación de la temperatura del planeta, que provoca una modificación radical del clima a nivel mundial con su secuela de catástrofes (heladas, lluvias, inundaciones, sequías, elevación del nivel de los mares, etc.) que están modificando la geografía social y económica del mundo y que amenaza con extinguir la vida en la Tierra. (p. 6)

3. Algunas orientaciones metodológicas

Gurevich (2001), realizó una propuesta de trabajo⁸ para abordar problemas, donde destacó la importancia de trabajar con conceptos y problemas:

Conceptos y problemas son herramientas clave para concretar un trabajo profundo y fundamentado en las aulas. Conceptos para huir de los datos per se, de la información en bruto. Problemas para pensar contextualmente los hechos, para establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples y contrastadas (p. 160).

La autora sugiere trabajar la siguiente triada de conceptos para abordar estudios problema: Recursos Naturales - Actores Sociales - Intencionalidad, cuyo propósito es identificar las racionalidades dominantes.

Respecto a las propuestas de enseñanzas que abordan el concepto de recursos naturales y sobre las transformaciones en el territorio, en diferentes momentos señala:

- ✓ Trabajar con el concepto de recurso natural significa situar los elementos y funciones de la naturaleza en un contexto social particular, en un uso histórico y en un determinado momento del desarrollo económico y tecnológico de una sociedad dada (p. 160)

⁸Ver en "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa"
En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.) *"Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica"*. (pp. 159 -181). Ed. Paidós educador. Buenos Aires.

- ✓ desarrollar la idea de que la base natural de los territorios se va modificando a medida que cantidades de objetos físicos e inversiones de diferente tipo se van depositando sobre la superficie terrestre y quedan cristalizados bajo la forma de organizaciones territoriales. (p. 177)
- ✓ Los elementos naturales, valorizados históricamente, que satisfacen necesidades humanas se denominan recursos naturales. Tomar este enunciado para las clases de geografía como una disciplina social implica orientar la enseñanza para que los alumnos puedan comprender que en cada momento histórico la sociedad valoriza y se apropia de distintos elementos de la naturaleza, de acuerdo con su grado de desarrollo económico y tecnológico. A partir de este proceso, los elementos y funciones de la naturaleza se convierten en recursos. El concepto de recursos naturales, es clave para la articulación del mundo de la naturaleza y del mundo de la sociedad. Esta perspectiva interrelaciona la dinámica social y natural, en un proceso de valoración socio-histórico (p. 60).

En esta propuesta están presentes las nuevas reflexiones respecto al uso y límites de las escalas de análisis, en particular la de los territorios, teniendo en cuenta que estos se redefinen bajo la lógica del capitalismo global:

Las nociones de frontera y de región son llamadas a revisarse (...) ya no hay lugares ni regiones aisladas que funcionen autónomamente ni se expliquen por sí mismas (...) importa más la cooperación técnica, productiva y financiera que los límites políticos provinciales y nacionales. (Gurevich, 2001, p.174).

Respecto a los otros conceptos que completan la propuesta señala:

- ✓ *Actores sociales*: Nos referimos a los sujetos de la vida social, individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales son estos sujetos los protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de los territorios. (...) son portadores de ideas puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones que dejan huellas visibles o no en el territorio. (p. 163)
- ✓ *Intencionalidad*: la idea de construcción permanente del territorio exige subrayar las intencionalidades de los sujetos sociales y de los agentes económicos, públicos o privados, en dicho proceso (...) deben incluirse en el análisis no sólo los contextos socioculturales y los llamados “climas de época”, sino principalmente las lógicas y

racionalidades del capitalismo global, con sus instituciones y sus modos de regulación. (pp.164-165).

Finalmente, respecto de esta propuesta destaca:

Exponer las distintas intenciones, puntos de vista e intereses de los actores sociales implica resaltar que las formas espaciales no son caprichosas ni fortuitas, sino que hay razones y causas que deben analizarse e interpretarse si se quiere comprender una configuración territorial. (p.165)

Las propuestas de enseñanza que se organizan en torno a problemas sociales son doblemente relevantes: posibilita otros vínculos con los conocimientos y saberes y habilita a la búsqueda colectiva de resoluciones. En este recorrido, espacios y tiempos se redefinen con parámetros nuevos, móviles y dinámicos, de allí que las finalidades que se persiguen deben estar en estrecha relación con problema objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas:

- Bachmann, I. (2008). *La educación ambiental en Argentina, Hoy*. Documento Marco sobre Educación ambiental. Dirección nacional de gestión curricular y formación docente. Áreas curriculares. Ministerio de educación.
- Bachmann, L. (2011). Recursos naturales y servicios ambientales. Reflexiones sobre tipos de manejos. En Gurevich, R (Comp.) (2011) *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*. (pp. 75 -105) Ed. Paidós. 1°ed. Buenos Aires.
- Di Pace, María (Coord) (1992). *Las utopías del medio ambiente. Desarrollo sustentable en Argentina*. Centro editor de América Latina.
- Gurevich, R (2001) *Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa*. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica*. (pp. 159 -181). Ed. Paidós educador. Buenos Aires.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía* 1ed –Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (pp. 23; 26, 27; 47; 60).

- Gurevich, R. (2011). La cuestión ambiental y sus derivas educativas. En Gurevich, R (Comp.) Ambiente y educación: una apuesta al futuro. (pp. 17-42) Ed. Paidós. 1ºed. Buenos Aires.
- Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y el tiempo: una teoría relacional. Conferencia presentada en el Simposio de Geografía Socioeconómica celebrada en la reunión plenaria celebrada en la Asociación de Geógrafos Japoneses. Universidad de Nagoya.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dir.) (2006). Tratado de Geografía Humana referencia en Revista de Geografía Norte Grande, 37 pp. 85-88
- Hiernaux, D. (2010). La geografía hoy: giros, fragmentos y nueva unidad. En Hiernaux (Dir.). Los giros de la geografía humana. Desafíos y horizontes. Anthropos Editorial. pp 43 -51.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana En Jara, M. A. y Funes, G (comp.). Didáctica de las Ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales. 1era edición Serie formación. Cipolletti.
- Leff, E (2005). Educación ambiental: perspectivas desde el conocimiento, la ciencia, la cultura y la sustentabilidad En Priotto, G (comp.). Educación ambiental para el desarrollo sustentable. Aportes y apuntes del primer congreso de educación ambiental para el desarrollo sustentable de la República Argentina. (pp. 91-118). Ed Miño y Dávila; Ed. María Vilte (cetera). 1 era edición. Buenos Aires.
- Massey, D. (2007). Geometrías del poder y la conceptualización del espacio. Conferencia en la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 17 de septiembre.
- Muñoz, Arturo y Saldivar, Antonio (2016). De Reclus a Harvey, la resignificación del territorio en la construcción de la sustentabilidad. región y sociedad. 29. 10.22198/rys.2017. 68.a874.
- Santos, Milton (2000) La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción. Editorial Ariel. Barcelona. España.
- Seoane, J. (2011). La disputa por los bienes comunes naturales: significación, experiencias de lucha y estrategias de neutralización política. Boletín DATALUTA. A Encuentro contra el saqueo y la contaminación de los bienes comunes, por el poder popular y el

cambio social. COMPA Ecología Popular. Coordinadora de Organizaciones y Movimientos Populares de Argentina.

Torres, Fernanda Valeria (2016). Henri Lefebvre y el espacio social: aportes para analizar procesos de institucionalización de movimientos sociales en América Latina – La Organización Barrial Tupac Amaru (Jujuy-Argentina). *Sociologías*, 18 (43), 240-270. [Fecha de Consulta 7 de Octubre de 2021]. ISSN: 1517-4522. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86847621016>

Zenobi, V. y M. Estrella (2016). La enseñanza de las temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Revista Contextos de Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto. ISSN 2314-3932.

Capítulo 2

La consolidación democrática y la educación intercultural en la Norpatagonia. Un proceso lento, discontinuo y con algunos avances

Rolando Bel

Introducción

En este texto me propongo analizar y reflexionar sobre el abordaje de la problemática intercultural en las dinámicas escolares de las provincias de Neuquén y Río Negro. Mi hipótesis apunta a que más allá de las propuestas de una educación intercultural expresada en reformas constitucionales y leyes educativas, incluso en diseños curriculares vigentes, las lógicas multiculturales se siguen reproduciendo, lo que dificulta las transformaciones en los procesos educativos.

La educación intercultural se plantea como un espacio dinámico e interactivo que busca interpelar a personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes para construir un diálogo que potencie procesos de innovación educativa. La interculturalidad en el medio educativo se relaciona con los desafíos de incorporar conocimientos de las culturas no hegemónicas como contenidos y finalidades educativas, o sea propiciar el tránsito desde una epistemología monocultural a una epistemología contextual e intercultural de los conocimientos educativos. A partir de esta premisa, se establece la necesidad de generar una epistemología contextualizada e intercultural al existir diferentes formas de construir conocimientos en contextos pluriculturales.

Desde hace aproximadamente tres décadas que se han instalado algunas reflexiones teóricas, tanto desde los espacios académicos como desde los políticos-institucionales, que cuestionan a la representación hegemónica que plantea a la sociedad argentina como monocultural y monolingüe. Es constatable que muchos de esos nuevos debates/ aportes teóricos se han trasladado a las visiones pedagógicas, a textos constitucionales y

leyes específicas, incluso se han instalado en los nuevos diseños curriculares, en particular a los vinculados a la enseñanza primaria y media; en casi todos se incorpora textualmente -o al menos se explicita- la perspectiva del enfoque proveniente de la interculturalidad. ¿Pero qué acontece en las realidades escolares concretas?, ¿Cuánto se han logrado modificar/transformar el imaginario hegemónico existente?, el sistema educativo actual: ¿Incluye/dialoga/construye con pueblos originarios/grupos migrantes y otros colectivos subalternizados?

Sí se realiza una mirada panorámica de algunos sistemas escolares de nuestro país, se observa que los avances con relación a la implementación de una perspectiva intercultural son irregulares, dispersos y muchas veces incongruentes. Además, que los mismos van atados a diferentes coyunturas políticas. Por ejemplo: algunas de las efemérides de la liturgia escolar como el 9 de julio, ya cristalizado como el Día de la Independencia de la República Argentina, no coincide con la historia de una parte de las provincias litoraleñas que consideran, con plausibles argumentos históricos, que la primera declaración de independencia del ex -Virreinato del Río de la Plata contra la metrópolis española se concretó el 29 de junio de 1815 en el Congreso de los Pueblos Libres (Villa del Arroyo de la China) convocado por una alianza federal anti-porteña liderada por José Gervasio Artigas. También se podría argumentar que la situación de las clases subalternas como la población afro y afrodescendiente -que continuó siendo esclava hasta 1853- o de las poblaciones originarias que siguieron sometidas a la dominación de la casta blanca criolla, que desplazó a la de origen metropolitano-hispánico, no mejoraron en absoluto su condición social.

Incluso para las naciones originarias como la mapuche y la tehuelche- la consolidación de la independencia criolla, permitió los avances colonizadores de la sociedad mayoritaria sobre las poblaciones originarias asentadas secularmente en tierras pampeanas: *la campaña de Juan Manuel Rosas al desierto (1833-1834)*, en realidad un avance de los estancieros bonaerenses para asegurarse un espacio productivo contra los pampas, ranqueles y mapuches; *la conquista del desierto (1878-1885)*, que se trató de la ocupación militar del espacio, por parte del ejército

nacional, a través de prácticas genocidas para favorecer a la expansión productiva de la emergente burguesía agropecuaria contra los pueblos pampas, ranqueles, mapuches y tehuelches asentados en la Patagonia, y finalmente la denominada *conquista del Chaco (1870-1917)*, otra ocupación militar del espacio, por parte del ejército nacional pero también con la intervención de gendarmería y otras instituciones, también con prácticas genocidas contra los pueblos guaycurués, pilagaés, mocoví, wichis, tobas, chiriguano, entre otros. En síntesis, el proceso de independencia político anti-colonial liderado por las elites criollas y blancas, en particular de la emergente zona centro-litoral vinculadas al centro-portuario y estanciero de Buenos Aires, que en la práctica terminó consolidando la dominación de esos grupos económicos sobre el resto de las clases populares e inclusive sobre las elites criollas de otras regiones, se sigue celebrando como un evento de carácter masivo y precursor de la nacionalidad argentina, más allá de los cuestionamientos provenientes de las investigaciones históricas y de otras ciencias sociales de la actualidad.

Otro ejemplo, más contemporáneo y cercano en lo espacial: la desaparición y muerte de Santiago Maldonado, el asesinato de Rafael Nahuel, entre otros eventos de represión estatal en espacios patagónicos. Se trató de una violenta y conflictiva situación acontecida en nuestra región, hace pocos años, que tuvieron proyección nacional, y que son emergentes del conflicto por la posesión de las tierras entre las comunidades mapuches y tehuelches ante grupos empresariales y poderes estatales. Ante la misma, se evidenció el gran desconocimiento y prejuicio anti-pueblos originarios de las y los comunicadores sociales, también se podría dudar de su parcialidad, pero también de gran parte de la sociedad argentina. Para sorpresa y estupor de científicos y militantes sociales, con relación al conflicto han predominado los discursos de la más rancia historia oficial, defendiendo los intereses del Estado-nación y de la propiedad privada, acusando a mapuches de chilenos y/o usurpadores cuando su presencia en el territorio es pre-existente a la construcción de la nación argentina. Muchas de las tierras que reclaman, originariamente pertenecían a esas comunidades, y que fueron otorgadas y/o vendidas a precio vil, por el poder estatal nacional y provincial, a

terratenientes extranjeros o especuladores inmobiliarios vernáculos. El gobierno nacional movilizó a tropas de fuerzas armadas como Gendarmería, Prefectura, entre otras, para reprimir las resistencias de estos grupos originarios, culminando con los hechos de la muerte, hasta hoy confusa, de Santiago Maldonado quién participaba en un corte de ruta con la comunidad Pu Lof, en la localidad de Cushamen, en la provincia patagónica de Chubut en agosto del 2017, y al poco tiempo, del joven Rafael Nahuel, en la vecina localidad de Furilofche (Bariloche).

De esa forma, se construyó con relativa facilidad y con velocidad sorprendente al *enemigo interno*, a partir de reciclar al estereotipo del indio malonero en la versión del mapuche terrorista de la RAM.¹ Nada es casualidad. Es evidente que, en los relatos históricos hegemónicos y colonialistas construidos con relación a la ocupación del espacio patagónico, las voces de los pueblos originarios, desposeídos, violentados e invisibilizados, todavía no han dejado su impronta. En tiempo presente, se siguen desconociendo los derechos de los pueblos originarios, sobre todo los vinculados a la propiedad de la tierra y los recursos naturales, incluso en gran parte del país, se niega o desconoce la existencia de los mismos como naciones y sociedades preexistentes al Estado-nacional argentino.

Ante lo expuesto, intentar desconstruir esa visión tan racista como hegemónica en diferentes espacios políticos y sociales, desde una problematización intercultural constituye una de las finalidades significativas de la educación intercultural.

Algunos antecedentes. Mitos de identidad nacional y las diversidades culturales

Las elites criollas decimonónicas intentaron construir Estados-nación, según la experiencia europea, como una *homogeneización étnica o cultural*

¹ Este último, un joven mapuche y pobre, quién participaba en una ceremonia tradicional en la comunidad Lakken Winkul Mapu, en la localidad de Villa Mascardi, en la provincia patagónica de Río Negro en noviembre de ese mismo año, este joven mapuche fue asesinado por la espalda por integrantes de Albatros, grupo de élite de la Prefectura argentina. Para justificar este accionar, la Ministra de Seguridad de ese período Patricia Bullrich, menciona la existencia, no comprobada, de un grupo terrorista denominado Resistencia Ancestral Mapuche.

de una población encerrada en las fronteras de un Estado. Este proyecto presupuso a la vez los intentos del blanqueamiento poblacional a través de políticas migratorias y la percepción de las poblaciones originarias como el “problema indígena” y las afrodescendientes como “el problema negro” (Quijano, 2014). Empero, las sociedades que habitan el espacio del Estado-nación conocido actualmente como la República Argentina nunca han presentado una identidad cultural homogénea ni han sido hablantes de una única lengua -el español- ni practicantes de una sola religión como la católica apostólica romana. Si se analiza el proceso de construcción de la Argentina moderna -desde 1870 a 1930- se encuentran muchas matrices culturales: a saber, *las originarias*: por ejemplo las culturas pilagá y qom en el Nordeste-particularmente en las actuales provincias de Formosa y Chaco-, la guaraní -también en el Nordeste y la Mesopotamia- las mapuche y tehuelche en los espacios patagónicos, entre otros muchos pueblos originarios; *la hispánica-criolla*, conformada por descendientes de origen español y su mezcla con la población nativa, en un *proceso de acriollamiento* tan generalizado no carente de violencias -actualmente explicitados como mestizajes etnocidas (Segato, 2013, p. 218)- en los espacios coloniales iberoamericanos; *la afrodescendiente*: la población de este origen, proveniente del infame sistema esclavista, se encontraba en gran parte del territorio del Río de la Plata, en particular en espacios urbanos como Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y Santiago del Estero, pero también en espacios rurales ya que conformaban gran parte de la mano de obra de las estancias. A este mosaico pluricultural se le agregan nuevos aportes migratorios, en particular en la zona centro-litoral, con la llegada de comunidades de ultramar como la italiana, la española -en sí mismas poco uniformes, pensemos en las diferencias existentes entre las comunidades catalana y la gallega, o entre la piemontesa y la napolitana-, la francesa, la suiza, la judía, la croata, etc. y también de otras comunidades de ultramar pero no europeas como la sirio-libanesa, la turca, la armenia, de otras naciones árabes incluso de comunidades provenientes del Asia como Japón, de lo que se conocía como Indochina en esa época y de la propia China, sin olvidarnos de las comunidades Rom provenientes de Europa del Este, de España y de otros territorios europeos. En forma simultánea a esta migración de ultramar, acontecen

las migraciones provenientes de países limítrofes como la chilena, la paraguaya, la boliviana e incluso, en un porcentaje menor la uruguaya y brasileña; pero también de otros países latinoamericanos no limítrofes como Perú.

Empero, la construcción de la Argentina Moderna también presupuso por parte de las élites económicas y políticas la construcción de un imaginario homogeneizador, donde se licuaban y a la vez se ocultaban estas complejidades y riquezas de las diversas comunidades que habitaban el espacio nacional. Como bien apunta Mónica Quijada este dispositivo integrador se desarrolló durante gran parte del siglo XX (Quijada, 1994). En esa representación hegemónica de la identidad nacional argentina, se fundamentaba en la existencia de un solo modelo socio-étnico, de origen europeo occidental, blanco-caucasoide, de predominio religioso católico y monolingüe de habla española. Parafraseando a Eric Hobsbawm, este proceso de mediana duración constituyó la invención de una tradición, donde la clase dominante y gobernante utilizó varios dispositivos para consolidar ese imaginario: con políticas activas orientadas tanto a las clases subalternas -sean estas inmigrantes y/o vernáculos- como a los pueblos originarios y afrodescendientes, desde la pedagogía cívica al desarrollo de un sistema educativo de carácter nacional (Hobsbawm y Ranger, 2002), como lo ejemplifica la Ley Nacional de Educación Común 1420 del año 1884.

Este proyecto de construcción de un imaginario de la identidad nacional argentina por parte de la elite proveniente de la burguesía agropecuaria tuvo concreciones, ajustes y límites. Con relación a las concreciones, logró instalarse en forma hegemónica en todo el territorio nacional, y a pesar de las resistencias, en algo más de una generación logró *argentinizarse* a la mayoría de la población, en particular a las clases consideradas peligrosas como el creciente proletariado -un colectivo híbrido conformado por inmigrantes, población nativa de larga data y también descendientes de inmigrantes de primera generación, incluyendo afrodescendientes- y de los pueblos originarios.

Con relación a los ajustes de ese imaginario, del modelo original de exaltación de la inmigración blanca europea de origen anglosajón, la elite no pudo evitar la instalación y en poco tiempo las demandas de otros grupos migrantes europeos no tan deseados como los de origen italiano y español. Por ejemplo, en la primera elección nacional con sufragio universal² y secreto, es elegido presidente Hipólito Irigoyen, hijo de un inmigrante vasco, representante de un emergente sector medio, en muchos casos descendientes de inmigrantes de origen italiano y español, que comenzaba a disputarle el gobierno, pero también el espacio público y simbólico a la elite agropecuaria tradicional. Las producciones teatrales y literarias ejemplifican ese proceso: tanto en las obras de vodevil de Gregorio de Laferrere -un escritor proveniente de esta elite- como en las de Armando Discépolo -un escritor hijo de una familia migrante napolitana de clase baja-, se expresa mucho de ese clima de un mosaico social en la capital porteña y en localidades bonaerenses, donde se tensionan los valores de la sociedad tradicional ante el deseo del ascenso social de los y las descendientes de las familias inmigrantes.

Empero, a pesar de la emergencia de la presencia y las demandas de los y las migrantes de origen italiano y español, que a veces lograron cierta inclusión, el modelo de identidad hegemónica continuó siendo eurocéntrico invisibilizando a otras comunidades migrantes de ultramar como la árabe, la de Europa del Este, la asiática, la gitana; la proveniente de países limítrofes y latinoamericanos no limítrofes y en particular a las comunidades originarias. Los grupos migrantes de países vecinos fueron -y son- un importante flujo migratorio que no han producido mucho atención ni investigación por parte de los centros académicos ni de las autoridades educativas. Empero, sin dudas, las peor tratadas y más invisibilizadas han sido las de los pueblos originarios. Estas últimas sufrieron -y sufren- la implementación de políticas de aculturación, de larga duración, por parte del Estado Nacional.

En las últimas décadas, esta situación ha comenzado, por lo menos, a discutirse públicamente. ¿Por qué? Tanto el proceso de

²En términos concretos el sufragio no era universal, ya que las mujeres como también las poblaciones de los Territorios Nacionales estaban invalidas del ejercicio del mismo.

redemocratización iniciado desde 1983 como la emergencia de numerosos y creativos movimientos sociales han influido en la construcción de una nueva agenda pública, en la que se incluyen los derechos varios de estos grupos no hegemónicos. Desde las Madres de Plaza de Mayo hasta el Ni Una Menos, sin obviar otros movimientos y luchas colectivas de grupos subalternizados y silenciados de todo el territorio nacional comenzaron a reivindicar y a interpelar a las instituciones estatales con sus demandas de inclusión, que en los casos de los pueblos originarios y grupos migrantes también se plantean desde el derecho a la distintividad. Con relación a la inclusión legal de los grupos migrantes, en particular de los latinoamericanos, la sanción de la Ley de Migraciones N° 25.871 en el 2003 -que considera a la persona migrante desde los Derechos Humanos-, como también el Plan Patria Grande del 2006 -que permitió la regularización migratoria de cientos de miles de migrantes latinoamericanos-³, constituyeron avances sustantivos en la situación de los grupos y familias migrantes.

Tanto grupos migrantes como pueblos originarios comenzaron a manifestar sus demandas en los espacios públicos y comunicacionales. Por ejemplo, la gran movilización de los Pueblos Originarios -aproximadamente 30- en la Plaza de Mayo (mayo, 2010), y en nuestra región el Parlamento y movilización de las Naciones Originarias -mapuches, tehuelches y selk'man, gүнүна күна- en la Furilofche (Bariloche) en agosto del 2016. También es importante, recordar en este contexto de tensiones entre la inclusión y la exclusión institucional la represión acontecida en el Parque Iberoamericano, contra familias humildes -en gran medida eran migrantes latinoamericanos- que reclamaban una situación habitacional, que terminaría con un brutal desalojo y un par de personas muertas y también de las inmediatas medidas de control migratorio, que estableció el gobierno macrista al poco tiempo de asumir⁴. A mediados de 2018, en particular en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata, se realizaron actos y marchas de trabajadores senegaleses, en su mayoría vendedores callejeros,

³ La ley se sancionó el 17/12/03 pero recién fue reglamentada en el 2010.

⁴ Decreto N° 70, del Poder Ejecutivo Nacional del 30/01/2017.

reclamando contra la represión policial pero también contra la desidia institucional que permite la vulneración de sus derechos humanos.

Son muchos los ejemplos de marchas, movilizaciones, denuncias, actos de carácter público, pero también de proyectos de ley, actividades culturales, participación de espacios institucionales, etc. donde los pueblos originarios y grupos migrantes intentan incluir sus demandas en la agenda pública para un reconocimiento definitivo de sus derechos.

La problemática intercultural en los documentos constitucionales

Han transcurrido casi tres décadas del reconocimiento formal de los derechos de los pueblos originarios a partir de las últimas reformas en la Constitución Nacional en el 1994. Este reconocimiento, como bien apunta Camino Vela (2007), constituyó cierta actualización constitucional y a la vez normativa con el debate e implementación internacional del Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Un importante evento organizacional que impactaría fuertemente sobre las situaciones de pueblos y naciones originarias en América, incluso en África y Asia, y que fuera organizado en 1989 por la Organización Internacional del Trabajo. El principal propósito era fortalecer el control por parte de estos pueblos y dentro del marco del Estado en el que viven, de sus propias instituciones y formas de vida, de su desarrollo económico, así como fortalecer sus identidades, lenguas y religiones⁵. Un par de años, a la reforma constitucional, en 1992, el Estado argentino ya había adherido al tratado a través de la Ley N° 24.071, además de la creación del INAI -Instituto Nacional de Asuntos Indígenas-.

Volviendo a la reforma constitucional mencionada, en el artículo N° 75 de la misma, en varios de sus incisos, particularmente en el 17, se apunta a ese reconocimiento de la diversidad cultural, particularmente en la misma se enfatizan los derechos de los pueblos considerados originarios,

⁵Francisco Camino Vela propone un análisis profundo sobre los propósitos del oficialismo del MPN, en ese momento bajo la orientación neoliberal del gobernador Jorge Sobisch, que propiciaron la reforma constitucional del 2006 y también destaca la relevancia del análisis jurídico del convencional Juan Manuel Salgado.

a saber: "*Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural*"⁶. Desde esta perspectiva se reconocen derechos a los pueblos originarios, pero a la vez se excluye -y se invisibiliza- de los mismos a otros colectivos subalternizados como migrantes de origen chileno, boliviano, paraguayo, africanos, asiáticos, etc., y a otras comunidades como no hegemónicas como la gitana, la menonita, entre otras.

Si continuamos el análisis del texto constitucional se encuentra que en el Inciso 19 del mismo artículo aparecen ciertas referencias a una posible educación intercultural. En el mismo se propone:

Sancionar leyes de organización y de base a la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades; (...). Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales"⁷.

En la textualidad de este discurso todavía se encuentra una fuerte visión institucionalista, lo esperable de un texto constitucional, donde se expresa que el abordaje -y por ende la legitimación- de identidades y de la diversidad cultural está mediada por los intereses y las matrices simbólicas de una visión estatalista, sea esta nacional, provincial o municipal; sin obviar que el texto no se despega de una concepción de cultura dominante y a la vez *nacionalizante*. Con la consolidación democrática, se perciben ciertos avances en la legislación vinculada a los grupos migrantes, en particular la Ley de Migraciones N° 25.871.

En términos reales, el poder de los colectivos subalternizados en la Argentina actual es bastante limitado y precario. Las elites gobernantes e instituciones estatales, han desarrollado políticas indigenistas, con

⁶Inciso 17, Artículo 75 de la Const. Nacional, página 31. A partir de acá se denominará a la Educación intercultural y bilingüe con la abreviatura EIB.

⁷También es importante recordar que de acuerdo al Inciso 22 la Constitución argentina adhiere a la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial.

algunas variaciones de acuerdo al contexto temporal-espacial que se analice, pero implementando estrategias de asimilación, invisibilización y subordinación. Para la segunda mitad del siglo XX, estos dispositivos se expresan en formaciones provinciales de alteridad (Briones; 2005). Muchos pueblos originarios -formalmente de ciudadanía argentina- evidencian una escasa ciudadanía social. Fungen como ejemplo las permanentes imágenes de los casos de desnutrición y pobreza extrema de las poblaciones wichí en la provincia del Chaco y los constantes reclamos de las comunidades mapuches por la recuperación de sus tierras y/o contra el deterioro de empresas petroleras y de otras actividades contra la Ñuke Mapu, el planeta, por ejemplo, en la explotación con utilización de la técnica de extracción conocida como fracking en la zona de Vaca Muerta. Con relación a la ciudadanía política: las ciudadanas y ciudadanos de origen extranjero que viven en este país, no pueden ejercer su derecho a sufragio con la excepción de las elecciones a nivel municipal. Si observamos en el contexto regional se registran pocos casos de ciudadanos y ciudadanas mapuches que hayan ocupado cargos políticos relevantes en las provincias norpatagónicas. Incluso, la situación para otros colectivos subalternizados es aún más alarmante: con la excepción de un caso, las personas de origen gitano no han ocupado un cargo político, incluso en la función pública⁸.

Para continuar con el análisis de los corpus constitucionales, la mirada se focaliza ahora en las legislaciones constitucionales de Río Negro y Neuquén. La constitución de la provincia de Río Negro -sancionada en el año 1988- posibilita cierta interpretación afín al ejercicio del reconocimiento e incorporación de los pueblos originarios, pero una contribución a la sociedad provincial. En su cuadragésimo segundo artículo establece que:

El Estado reconoce al indígena rionegrino como signo testimonial y de continuidad de la cultura aborigen preexistente, contributiva de la identidad e idiosincrasia provincial. Establece las normas que afianzan su efectiva incorporación a la vida regional y nacional, y le garantiza el ejercicio de la igualdad en los derechos y deberes. Asegura el disfrute,

⁸La única excepción la constituye la abogada gitana Karina Miguel, asesora del bloque del Movimiento Popular Neuquino y también como consejera en el Consejo de la Magistratura, en la Legislatura de la provincia de Neuquén.

desarrollo y transmisión de su cultura, promueve la propiedad inmediata de las tierras que posee, los beneficios de la solidaridad social y económica para el desarrollo individual de su comunidad, y respeta el derecho que les asiste a organizarse⁹.

Empero, en la Sección Tercera, dedicada a Política Cultural y Educativa, expresada en los artículos 60 a 66, no existen referencias a la diversidad cultural ni propuestas para la educación intercultural¹⁰.

Los avances de la legislación rionegrina con relación a los derechos de los pueblos originarios se expresarían en los años subsiguientes con la adhesión a la Ley Nacional N° 23.302, la promulgación de una serie de leyes y decretos provinciales, entre los que destacamos la Ley 2287/88 que pretende el tratamiento integral de la situación de la población indígena y garantizar la existencia institucional de las comunidades y sus organizaciones, en el marco del respeto por sus tradiciones y creencias; el Decreto 310/98 que crea el Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI); entre otras disposiciones legales (Camino Vela, 2007, p. 226).

Para el caso de la constitución neuquina, reformulada en el año 2006, con algunos debates interesantes, que tomaron estado público, empero nuestro análisis solo aborda la problemática de la educación intercultural, por primera vez emerge en el espacio regional el debate entre la visión paternalista y a la vez asimilacionista sobre los pueblos originarios -propuesta por el Movimiento Popular Neuquino-¹¹ o de carácter intercultural -propuesta por una parte de la oposición, en particular del Frente Cívico para la Victoria- Encuentro Amplio. Francisco Camino Vela, apunta que, además de la presencia y movilización del pueblo mapuche, en particular de la COM -Confederación Mapuche de Neuquén- con apoyo de personalidades e instituciones de proyección nacional e internacional como el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel, Fasinpat, CTA, el obispo

⁹Constitución de la Provincia de Río Negro, 1988, página 19.

¹⁰Idem, páginas 28 a 30.

¹¹El Movimiento Popular Neuquino (MPN), es el partido hegemónico del estado provincial, que predomina en Neuquén, desde hace más de cinco décadas.

Melani, entre otros, explicitando sus demandas en el contexto de la asamblea constituyente (Camino Vela, 2007, p. 233).

En las reformas introducidas a este cuerpo constitucional durante la Convención Constituyente de febrero del 2006, se plantearon ciertos avances en el sentido de la interculturalidad, aunque focalizados solamente a los pueblos originarios. Por ejemplo: el Artículo 53 del Capítulo II, Derechos Sociales establece:

La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte inescindible de la identidad e idiosincrasia provincial. Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural¹².

Más adelante, en el apartado sobre Cultura y Educación se concibe a la cultura como patrimonio del pueblo y el Estado reconoce la diversidad cultural y étnica y garantiza el derecho al disfrute de los bienes culturales (Art. 105)¹³. También en un inciso sobre "*Libertad de las expresiones artísticas*" se reconoce la interculturalidad¹⁴. Sin embargo, en el capítulo posterior dedicado específicamente a Educación -del Artículo 109 a 133- donde se proyectan los lineamientos generales del sistema educativo provincial no se menciona la posibilidad de una educación intercultural y/o bilingüe; con la excepción del Artículo 112: "*La enseñanza se impartirá en idioma castellano respetando la diversidad cultural de las personas. Es inadmisibile cualquier forma de discriminación*"¹⁵. Sin embargo en el capítulo dedicado a Educación -bastante extenso con 31 artículos- no aparece ni una sola referencia a una posible educación bilingüe ni intercultural¹⁶.

En síntesis, en ambas constituciones, que fueron reformadas en tiempos democráticos, aunque con casi dos décadas entre sí, desde la problemática intercultural se produjeron algunos avances, pero continúan ciertos estancos. Avances en el reconocimiento de derechos políticos y sociales a los pueblos originarios, con la posibilidad de que los

¹² Constitución de la Provincia del Neuquén, 2006, página 16.

¹³ Idem, "Título III, Cultura y Educación, Capítulo I, Cultura", p. 30

¹⁴ Ibídem, Art. 107, p. 30.

¹⁵ Ibídem, "Título III, Cultura y Educación, Capítulo II, Educación", p. 32.

¹⁶ Ibídem, Sección Educación, Capítulo I, Sexta Parte, páginas 36 a 39.

mismos puedan recibir una educación intercultural y bilingüe, debilitando la imposición hegemónica monocultural tradicional del Estado-nación argentino. Estancos, porque no se plantea una clara política activa de educación intercultural como responsabilidad primordial del Estado, y se continúa excluyendo a otros grupos socioculturales, que sí bien no son pueblos originarios, sí presentan características culturales que los diferencian de la cultura hegemónica, por ejemplo: las comunidades gitanas, migrantes como las bolivianas, senegalesas, entre otras.

¿Pero qué acontece con la educación intercultural en los sistemas educativos norpatagónicos?

Más allá de los debates políticos y los marcos educativos para la educación intercultural en la Norpatagonia, es pertinente focalizar lo que acontece en los sistemas educativos, particularmente en las aulas de enseñanza-aprendizaje de los diferentes niveles educativos. Ambas provincias, en gran medida como consecuencia de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, en los años subsiguientes sancionaron leyes referidas a la problemática educativa, donde se avanza sobre una perspectiva intercultural (Quilaqueo Rapimán y Fernández, 2010:13). Para el caso de la provincia de Río Negro, se trata de la Ley Orgánica de la Educación de la Provincia de Río Negro, N° 4819, del 2012¹⁷. En la misma se encuentran permanente referencias al respeto a la diversidad cultural (Art. N° 3) a las garantías para una educación laica que respete las diferentes culturas y la libertad de creencias religiosas (Art. N° 5)¹⁸. En el capítulo II, denominado Principios Políticos-Educativos y Fines de la Política-Educativa Provincial, se expresa: “Promover la revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche, ejerciendo el derecho a la educación bilingüe consagrado por la **Constitución Nacional, en su art.75, inc.17 y por la ley provincial n° 2287**, garantizando la participación de las organizaciones que las representan en la planificación de las políticas interculturales”. También en los incisos f y g, se menciona la inclusión de

¹⁷ Ley Orgánica de la Educación de la Provincia de Río Negro, N° 4819, 2012.

¹⁸ Idem, página 3.

otras culturas, además de las originarias, en la construcción de la identidad nacional. (Inc. e, f y g, del Art. N° 10)¹⁹.

Además, en el Artículo 21 del capítulo II, denominado “Las Escuelas Rionegrinas”, del Título II: El Sistema Educativo, se explicita en el Inciso j: “Implementar enfoques epistemológicos y pedagógicos en base al paradigma de la interculturalidad”. (Inc. j, Art. N° 21)²⁰. Como se observa el enfoque de la interculturalidad se encuentra presente en varios tramos de ley, para sistematizarse en el capítulo IV, denominado “Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe”, del Título 3: Niveles de la Educación del Tramo Obligatorio. Se trata de un compendio de varios artículos -del 60 a 64- que la establecen como derecho fundamental de los pueblos originarios y grupos migrantes, en todos los niveles educativos (Art. 60)²¹, se plantea una relación dialógica basada en el respeto y la igualdad, reconociendo la sustantividad y a la vez, la particularidad cultural de esos grupos (Art. 61), se incluye a los comunidades migrantes con lenguas y identidades propias (Art. 62), en el Artículo 63 se expresan los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe en sintonía al Artículo 75 de la Constitución Nacional y de la Ley Provincial n° 2287, con un enfoque hacia los pueblos originarios –entiéndase Mapuches y Tehuelches-. Proponiendo tanto la participación de pueblos originarios y migrantes en la planificación e instrumentalización EIB, como también impulsar la investigación-acción sobre los pueblos originarios y migrantes para asegurar su participación en los diseños y políticas de la EIB. Se concluye con el Artículo 64, donde se esbozan las responsabilidades del Estado provincial para el avance y consolidación de la EIB, por ejemplo: “La formación de equipos interculturales y la formación pedagógica de quienes se desempeñen en esta modalidad como enseñantes” (Inc. a); “Incentivar el auto-reconocimiento y la construcción de la identidad de los estudiantes pertenecientes pueblos originarios o migrantes así como el acceso a culturas y lenguas diferentes” (Inc. b)²².

¹⁹ *Ibidem*, pág. 4.

²⁰ *Ibidem*, pág. 7.

²¹ *Ibidem*, pág. 15.

²² *Ibidem*, pág. 16.

Con relación a la provincia de Neuquén, se trata de la Ley Orgánica de la Educación de la Provincia de Neuquén, N° 2945, del 2014²³. En la parte Título II, Fines y objetivos, en el Artículo 7, capítulo único, donde se establecen los mismos para la política educativa provincial, en el Inciso ñ se expresa: “Garantizar, a los pueblos originarios, el respeto por la lengua y su identidad cultural, promoviendo la valoración de la interculturalidad en la formación de los estudiantes”²⁴. También el Capítulo III, en el Artículo 21 sobre el sistema educativo público y privado se establece a la Educación Intercultural como modalidad (Inciso b)²⁵, y más adelante como parte de los Contenidos curriculares transversales y obligatorios (Punto 7, del Inciso c)²⁶. Las especificaciones sobre la Educación Intercultural se explicitan en el Capítulo V del Título V, Modalidades del Sistema Educativo. Es curioso que, con sólo dos breves artículos, el 80 y el 81, se intente establecer criterios específicos sobre la modalidad. En el primero se explicita que la modalidad se establece para garantizar el derecho constitucional de los pueblos originarios a recibir una educación intercultural, respetuosa de sus pautas culturales y fomenta un intercambio constructivo entre culturas. En el 81, se establecen los objetivos de la educación intercultural: “a) Preservar, fortalecer y socializar pautas culturales, lenguas, cosmovisiones e identidades étnicas, como sujetos de derecho y protagonistas activos del desarrollo de la sociedad contemporánea; b) Garantizar mecanismos de participación a través de sus representante, a los efectos de definir, ejecutar y evaluar las estrategias y los contenidos de los programas orientados a esta modalidad, y c) Impulsar la investigación sobres su realidad sociocultural y lingüística, a los efectos de incorporarla en el diseño curricular”²⁷. En el Capítulo único del Título VI, Contenidos Transversales que son fundamentales para la vida en sociedad y que deben incorporarse a los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades en el inciso c) del Artículo 90: Educación intercultural, a los efectos que cada estudiante conozca las culturas de

²³ Ley Orgánica de la Educación de la Provincia de Neuquén, N° 2945, del 2014. Esta ley tuvo una enmienda por ley 3138, del 9/8/2018 donde se incorpora al turismo sostenible y sustentable en algunos artículos referidos a educación.

²⁴ Ley N° 2945, pág. 2.

²⁵ Idem, pág. 4.

²⁶ Ibídem, pág. 4.

²⁷ Ibídem, pág. 16.

los pueblos que habitan el territorio provincial y las respete en la interacción cotidiana²⁸. En el antepenúltimo artículo de la ley, el n° 111, se establece que, en el término de un año a partir de la promulgación de la ley, debían sancionarse algunas leyes específicas vinculadas a la misma, incluyendo una ley de Educación Intercultural²⁹.

Por una cuestión de espacio, en este análisis, no se ha focalizado la mirada en los diseños y proyecciones curriculares vinculados a los marcos constitucionales y leyes educativas referidas a la educación intercultural. Empero, en ambas provincias, con marcos constitucionales y leyes educativas propicias a la educación intercultural y con procesos recientes de transformaciones curriculares de los últimos años presentan ciertos avances sobre los derechos de los grupos socioétnicos y/o colectivos subordinados.

La educación intercultural en el presente

Tanto las sociedades que habitan la Norpatagonia, como las instituciones educativas propiamente, se encuentran inmersas en contextos pluriculturales, tensionadas por situaciones de *interculturalidad concreta*. Situación que no es novedosa, desde la construcción territorial por parte del estado argentino, las poblaciones han presentado notable diversidad étnica y social, desde los *pueblos originarios* –mapuches y tehuelches- y también de origen chileno. Esta última, sin dudas, el aporte poblacional más importante en lo demográfico –y quizás también en lo cultural- ya que registra varios y diversos procesos migratorios. Durante el pasado siglo, a la región norpatagónica ha recibido diferentes aportes migratorios, además de la migración de ultramar: la europea –en una cantidad menor que la zona Litoral-centro, pero también la árabe y la judía, los grupos migrantes de otras provincias argentinas y de otros grupos como bolivianos, paraguayos, dominicanos, colombianos, asiáticos, africanos, venezolanos, haitianos, etc. Sin obviar, que dentro de la diversidad cultural se podría incluir a colectivos sociales como la

²⁸ *Ibidem*, pág. 18.

²⁹ *Ibidem*, pág. 20.

comunidad sorda y a las culturas trashumantes como la criancera del Norte neuquino.

Por lo expuesto, las instituciones educativas norpatagónicas son espacios concretos de relaciones interculturales, y estos espacios -a la vez- están atravesados por situaciones de desigualdad social que afectan tanto a los sujetos escolares como a las instituciones en sus interacciones cotidianas.

Con relación a una educación desde una perspectiva intercultural, y/o bilingüe, es escaso el desarrollo de una política educativa -o al menos de propuestas didácticas- en el ámbito provincial neuquino. Las y los mapuches se perciben desde el partido gobernante como “subordinados aceptables”, quienes serían homogeneizados a largo plazo. Muchos de estos proyectos emergieron y siguen emergiendo de las “fuerzas vivas” de la sociedad civil -mayormente comunidades u organizaciones mapuches y también docentes comprometidos con el tema, pero algunos otros fueron impulsados o recibieron apoyo selectivo del mismo estado provincial” (Briones, 2004: 122 y 123). Los importantes avances logrados en la educación EIB, son consecuencias de las permanentes y diversas acciones que las comunidades mapuches y sus organizaciones políticas han ejercido demandando a los estados provinciales su implementación, y simultáneamente concientizando a la sociedad mayoritaria y estableciendo vínculos con otros actores sociales como sindicatos, en particular docentes, ONGs, instituciones universitarias, entre otras.

Los proyectos y propuestas de educación intercultural en la interacción criolla-mapuche han sido varios, con políticas y continuidades diversas, implementados por diversos actores en diferentes contextos. Estas iniciativas se diferencian tanto en sus propósitos como en los actores involucrados: comunidades originarias, la Coordinadora de Organizaciones Mapuches (COM), docentes de escuelas rurales, la asociación de trabajadoras y trabajadores de la educación de la provincia de Neuquén (ATEN), agentes educativos del Estado provincial, ONGs y grupos académicos, entre otros. Tanto las políticas como los debates generados a partir de estos eventos evidencian un desarrollo discontinuo

aunque significativo en las últimas dos décadas. En gran medida como consecuencia de las acciones –y presiones– de las comunidades mapuches y sus organizaciones políticas. Como se expresó anteriormente, el estado provincial y, por ende, sus instituciones tienen un interés escaso y un protagonismo tardío y remiso en el avance de la educación intercultural. Sin obviar, que tanto los proyectos como las experiencias de EIB demandadas por las comunidades mapuches, constituyen el único antecedente institucionalizado sobre educación intercultural en el espacio neuquino. No se incluye en los marcos constitucionales ni en la ley educativa neuquina la existencia ni las estrategias para abordar otros colectivos culturales que no sean los pueblos originarios, como las comunidades migrantes, la comunidad gitana, entre otras.

En la actualidad, en el espacio neuquino existen 53 escuelas primarias con la modalidad EIB, la mayoría en zonas rurales en territorio mapuche, con docentes elegidos por las propias comunidades, son aproximadamente 75. La instalación de instituciones interculturales es más lenta en los espacios urbanos, se podría apuntar las experiencias del Jardín de Infantes N° 21 Rupú Mogñen 21 de la ciudad de Neuquén y la Escuela Primaria N° 63 de la localidad de Cutral Có³⁰. La sistematización de propuestas interculturales EIB para la educación secundaria todavía es un proceso incipiente. En contraste, otros grupos migrantes y colectivos subalternizados como la comunidad gitana, todavía no han sido interpelados/incluidos en una perspectiva de educación intercultural.

La situación en la provincia de Río Negro, evidencia un proceso más paulatino pero asertivo de la educación intercultural. El marco de la ley educativa rionegrina habilita la inclusión de otros colectivos subalternizados –además de los pueblos originarios–, por ejemplo: las comunidades migrantes. Lo que constituye un gran avance, ante la potencialidad de desarrollar proyectos de educación intercultural con las numerosas familias de origen boliviano y paraguayo –muchas bilingües–, chileno, venezolano, colombiano, etc. y de otras nacionalidades que

³⁰ Esta información proviene de la Dirección Provincial Modalidad Intercultural Bilingüe, Consejo Provincial de Educación, Ministerio de Educación de la provincia de Neuquén, primera quincena de agosto de 2021.

habitan el territorio provincial. Sin embargo, todavía no existe un marco legal para la educación intercultural de comunidades diversas, pero con nacionalidad argentina como la gitana, la menonita, islámica, entre otras.

Con modalidad de EIB, se encuentran las experiencias del Jardín de Infantes N° 48 Alta Barda (J. J. Gómez- Fiske Menuco), del N° 43 Misquihue (Catriel) y del N° 5, de Viedma. En la actualidad existen en la provincia de Río Negro 15 escuelas primarias con la modalidad de EIB, a partir de proyectos propuestos por las comunidades originarias. La primera experiencia comenzó en el 2007 con la Escuela N° 65, del paraje Chacay Huarruca, del Dto Ñorquinco. En años posteriores se fueron sumando otras experiencias como la Escuela N° 174 de Blancura Centro (Lof Plang Currha Mew), la N° 150 de Tres Puentes Arriba (comunidad Las Guaytekas), la N° 151 de Aguada de Guerra, la N° 209 de Comicó, entre otras. En 14 de ellas se adoptó una modalidad bilingüe con la incorporación de la enseñanza del mapuzungun, y del quechua en una escuela en Allen. También existen dos proyectos de educación intercultural de enseñanza media, en las ciudades de Furilofche- San Carlos de Bariloche y Viedma, aún no plenamente establecido como modalidad EIB. En la reforma curricular de 2016, que establece las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) el mapuzungun se incorpora como Segunda Lengua, al igual que el inglés, italiano, portugués y francés³¹. Actualmente a partir de un convenio entre partes, existe un trabajo en conjunto el Equipo de Educación EIB del CoDeCi, también del Ministerio de Educación de Río Negro, del sindicato UNTER y de profesorado terciarios para avanzar en la reglamentación de proyectos EIB para la enseñanza media.

Empero, muchas y muchos docentes de las instituciones norpatagónicas están construyendo propuestas de educación intercultural concreta, al margen de las modalidades institucionalizadas de la EIB. Por ejemplo: la Escuela Primaria N° 67 de la ciudad de Neuquén, que desde hace décadas desarrolla sus actividades con un universo estudiantil criollo-gitano; y para Río Negro, debe mencionarse la incipiente pero prometedora

³¹Esta información proviene del Equipo de Educación EIB del CoDeCi –Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas de la provincia de Río Negro, primera quincena de agosto de 2021.

experiencia del Jardín de Infantes, Nivel Inicial N° 46, de la localidad de El Bolsón, que implementa y a la vez construye una propuesta intercultural que dialoga/incluye a las culturas mapuche y gitana.

Algunas conclusiones

Una de las paradojas de los sistemas educativos norpatagónicos es la lentitud en la implementación de propuestas para una educación intercultural -sea en forma de proyectos institucionales, publicaciones o de prácticas concretas- en contraste con una sociedad y una población escolar numerosa y a la vez heterogénea, tanto en tiempos pasados como presentes. Nuestras sociedades provinciales nunca fueron homogéneas y desde sus orígenes, incluso como territorios nacionales han sido pluriculturales y a la vez inmersas con interacciones interculturales en la vida cotidiana. En muchos diseños curriculares la problemática intercultural sólo aparece la cultura mapuche, que a la vez se la representa anclada a un pasado indígena y se invisibiliza el presente conflictivo y reivindicativo de esta nación. Además, no se explicitan las presencias y acciones de otros colectivos subalternizados como los grupos migrantes de países limítrofes, latinoamericanos y de otros países. Aunque en los últimos tiempos algunas de estas situaciones comenzaron a modificarse, cuando surgen en región otros actores sociales -asociaciones bolivianas, peruanas, etc.- que demandan a la educación intercultural como una problemática inherente a todas las escuelas de la provincia, a las que concurren cotidianamente cientos de niños y niñas, de origen boliviano, gitano, mapuche, chileno, etc., que no pertenecen a la cultura hegemónica. Se trata más de una iniciativa proveniente desde actores sociales y comunitarios en la base del sistema educativo provincial más que desde la dirección del CPE.

Las experiencias en la provincia de Río Negro se presentan más progresivas. Por un lado, existe un marco legal más propicio, tanto por la Ley 4819 -de educación de 2012- la Ley Indígena 2287, por otro se ha construido una mejor articulación interinstitucional entre comunidades mapuches, instituciones estatales y sindicato docente para avanzar en la implementación de la EIB.

En ambas provincias, las comunidades gitanas, menonitas, e islámicas constituyen, muchas veces un punto ciego. ¿Por qué? En su mayoría son comunidades de nacionalidad argentina, no son grupos migrantes extranjeros, pero tampoco son pueblos originarios. Y a la vez constituyen colectivos subalternizados, con pautas culturales no mayoritarias. Su inclusión en una propuesta educativa intercultural todavía es todavía un tema pendiente, inclusive, en gran medida, es una problemática invisibilizada en las gestiones educativas provinciales.

Referencias bibliográficas:

- Briones, Claudia (2004). "Del dicho al hecho, poniendo la interculturalidad en sus varios contextos" en Díaz, Raúl y Graciela, Alonso, *Construcciones de espacios interculturales*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Briones, Claudia (2005). "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales" en Briones, Claudia (Ed), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires: Antropofagia.
- Camino Vela, Francisco (2008). "Los derechos del pueblo Mapuche y la reforma de la Constitución de la Provincia de Neuquén: un paso hacia la interculturalidad" en García Vásquez, Cristina (comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del Siglo XXI*, Buenos Aires: Prometeo.
- Hobsbawm, Eric y Terence, Ranger (2002). *La invención de la tradición*, Barcelona: Crítica.
- Quijada, Mónica (1994). "La nación reformulada. México, Perú y Argentina (1900-1930)" en Aninno, A, L., Castro Leiva y F. X., Guerra (comp) *De los Imperios a las Naciones: Iberoamérica*. Zaragoza: Ibercaja.
- Quijano, Aníbal (2014). "'Bien vivir': entre el 'desarrollo' y la des/colonialidad del poder" en Idem, (ed.) *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate para América Latina*, Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Quilaqueo Rapimán, Daniel y César, Fernández (2010). "Desafíos de la interculturalidad en el contexto mapuche de Argentina y Chile" en Quilaqueo Rapimán; Daniel, César, Fernández y Segundo

Quintriqueo Millán (eds.) *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén, EDUCO.

Salgado, Juan Manuel (2006). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas (comentado y anotado)*, Facultad de Derecho, Siglo XXI y Ciencias Sociales Universidad Nacional del Comahue.

Segato, Rita Laura (2013). *La crítica la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*, CABA, Prometeo Libros.

Corpus documental:

Constitución Nacional Argentina 2005, Buenos Aires: Mawis.

Constitución de la Provincia de Río Negro 1998, Viedma: Legislatura de la Provincia de Río Negro, 2019.

Constitución de la Provincia del Neuquén 2006, Neuquén: IUS Libros Jurídicos y Económicos.

Ley Orgánica de la Educación de la Provincia de Río Negro, N° 4819, 2012.

Ley Orgánica de la Educación de la Provincia de Neuquén, N° 2945, del 2014.

Capítulo 3

La enseñanza de la Historia Argentina. Una crítica a las remanencias del eurocentrismo y la invisibilización de la comunidad gitana en los currículos

Eduardo Esteban Petris

Introducción

La República Argentina ha sido un foco de atracción de contingentes migratorios de la más diversa procedencia desde la segunda mitad del siglo XIX, esto se dio de la mano de los planes de la oligarquía agroexportadora, que detentaba las riendas del poder político en la Argentina a partir de la caída de Juan Manuel de Rosas en la Batalla de Caseros en 1852.

Si bien es sabido que entre las ambiciones de la elite oligárquica se encontraba las de traer inmigrantes europeos procedentes principalmente de las latitudes nórdicas de dicho continente, el resultado fue decididamente otro. En el caso de las migraciones transoceánicas del siglo XIX, la procedencia de las mismas se centró principalmente en el sur, centro y oriente europeo, así como algunas regiones del Medio Oriente. A esto se le suma el refuerzo -en el territorio del Neuquén- de contingentes migratorios procedentes de países limítrofes como Chile.

En los últimos dos decenios, la región neuquina ha recibido colectivos de migrantes gitanos, chilenos, paraguayos, bolivianos, colombianos, venezolanos y haitianos, así como de latitudes tan distantes como Senegal, Corea, Japón y China. Aun así, se continúa observando un sesgo eurocéntrico en los contenidos educativos que integran los documentos curriculares de 3° año de Historia en la ciudad de Neuquén.

Para este trabajo se ha tomado como universo de análisis los documentos curriculares de Historia de 3° año de cuatro instituciones de enseñanza media de la ciudad de Neuquén Capital -CPEM N°12, EPET N°14, Colegio Don Bosco e Instituto IFES-. En los documentos curriculares analizados existe un fuerte sesgo eurocéntrico, el cual deviene a su vez de la Ley de Educación Común N° 1420, la cual sienta las bases de la educación en la República Argentina, instrumento clave para la

homogeneización cultural del país. Las remanencias de carácter eurocéntrico de dicha ley, pueden verse en los documentos curriculares que promueven la invisibilización de los gitanos.

El análisis de los documentos curriculares ha estado orientado por las siguientes finalidades:

- Analizar las razones de por qué se invisibilizó al pueblo gitano de los relatos históricos oficiales en la Argentina.
- Identificar patrones y características comunes en los currículos de 3° año de la asignatura de Historia que denoten una visión eurocéntrica, moderna y etnocentrada de la historia argentina del siglo XIX y principios del siglo XX.
- Indagar acerca de las consecuencias que trae aparejada la ausencia del pueblo-nación gitano en la enseñanza de la historia argentina.

1. Consideraciones teórico-conceptuales

Para la realización de este trabajo se ha echado mano de una multiplicidad de aportaciones teórico-epistemológicas provenientes de las más diversas disciplinas de estudio -antropología, pedagogía, filosofía, sociología, etc.-. Del mismo modo, también se recurrió a una múltiple variedad de producciones teóricas, en donde las epistemologías del sur, las contribuciones del Proyecto de Investigación Modernidad/Colonialidad y el concepto de interculturalidad jugarán un papel primordial.

En principio, se debe hacer lugar a la explicación de algunos conceptos que forman parte importante de los lineamientos teóricos que se tratarán en este trabajo. Según Borsani (2012), se debe distinguir entre los conceptos colonialismo y colonialidad. El primero

remite a la acción intrusiva de unos sobre la soberanía de otros en términos de ocupación, la colonialidad que refiere de aquello que se deriva del colonialismo y que continua pese al fin de la conquista (...) quedan colonizadas prácticas, lenguas, normas, valores, saberes, rituales, ordenamientos políticos, etc. (p. 3).

En este sentido, el Proyecto de Investigación Modernidad/Colonialidad aboga por un viraje del locus de enunciación euro-centrado: giro decolonial y posoccidental, donde lo pos occidental refiere al corrimiento epistémico-político de la escena moderna occidental hacia espacios conformados en términos de otredad no-europea (Borsani, 2012, p. 3).

Al mismo tiempo, se hace necesario observar las contribuciones efectuadas por el filósofo argentino Enrique Dussel, quien desde la óptica de la filosofía de la liberación propone una superación del “mito de la modernidad”. El mito de la modernidad europea, parte del hecho de que la misma es el despliegue de todas las posibilidades que posee la misma Europa desde su lugar de “centro”. En este sentido, la misma constituye como periferias a todas las culturas restantes (Dussel, 2000).

Así mismo, el sociólogo portugués, Boaventura de Souza Santos propone las contribuciones de las Epistemologías del Sur quien las define como:

el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre nuevos tipos de conocimiento, a partir de las prácticas y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad que se han desdoblado (Santos, 2011, p. 13).

Esta óptica de análisis, sumado a la sociología de las ausencias¹ y la sociología de las emergencias² teorizada por el mismo autor, suponen una contribución interesante al momento de analizar los documentos curriculares seleccionados.

Por otro lado, también se hará énfasis en el concepto de interculturalidad, el mismo es definido por la antropóloga ecuatoriana Catherine Walsh (1998) como:

un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. La base de la interculturalidad es la identidad, la identidad individual, de los diversos grupos socioculturales y de la sociedad.” (Walsh, 1998, p. 119-120).

¹Acorde a Santos, la sociología de las ausencias se comprende como “...la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea como una alternativa no creíble a lo que existe” (Santos, 2010, p. 22).

²Boaventura de Souza Santos, sostiene que la sociología de las emergencias intenta “...sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (Santos, 2010, p. 24).

Cabe destacar algunos otros conceptos que tendrán lugar dentro del análisis que se pretende hacer, uno es el de “documentos curriculares”, propuesto por la didactista Susana Barco, quien sostiene que:

Se entiende por documentos curriculares -diseños curriculares, planes, programas- aquellos que constituyen el aspecto documental de un currículo y establecen un punto de referencia común a partir del cual las prácticas curriculares los reescriben.” (Barco, 2016, p. 1).

Por otro lado, se focalizará en los “contenidos educativos” que integran los documentos curriculares de 3° año de las instituciones seleccionadas.

El pedagogo peruano Máximo Estupiñan Maldonado, los entiende como: aquella porción positiva de la realidad, que una persona requiere aprender para poder desarrollarse de manera integral en relación con los demás. Los contenidos no son información, no temas, no datos, ni hechos, ni teorías, ese es el error con el llamado viejo paradigma educativo que no es más que la dictadura del empirismo extendido al ámbito educativo de muchos países que se caracteriza por el expreso reduccionismo del proceso educativo a la transmisión de información y no al desarrollo integral de personas que ejerzan su ciudadanía (Estupiñan Maldonado, 2012, p.24).

Por último, pero no menos importante, se hará uso del término “eurocentrismo”, definido por Samir Amín como:

una forma de lo que generalmente cabe denominar culturalismo. Para este existen constantes históricas propias de las culturas de diversos “pueblos”. Desde la perspectiva del eurocentrismo esta afirmación tiene diversas versiones: a la Grecia Antigua se le atribuye “el genio europeo” (de suerte que la civilización europea haya tratado con ella, según los griegos, un sentido prometeico y/o el concepto de democracia), así mismo a la tradición Judeo-Cristiana se le adjudica “el genio de la cristiandad”, o en general a los europeos se les atribuye los genes de una “raza”. En todos los casos, pueden encontrarse mitologías elaboradas en tiempos modernos para legitimar la dominación mundial europea del sistema mundial capitalista (Samir Amín, 2006, p. 21).

2. Algunas consideraciones sobre los particularismos del pueblo gitano

Si bien se puede sostener que, a nivel regional, existe un incipiente corpus investigativo, también es cierto que aun son muchos los aspectos sobre la historia y cultura de los gitanos sobre los que no se ha indagado lo suficiente. Esto se debe en buena medida a la escasez de fuentes escritas que existen acerca de los rom.

Uno de los puntos oscuros de la historia de los gitanos es su origen, si bien fueron vistos por vez primera en Europa en 1322 -más

puntualmente en la isla de Creta- (Garay, 1987), se debe dejar en claro de que los estudios lingüísticos en torno al romaní -lengua de los gitanos- han arrojado que el origen de este pueblo podría encontrarse en el subcontinente indio. La procedencia del romaní como idioma de la India, fue constatado por los lingüistas alemanes Grellmann y Rudiger en 1780, así como por el británico Bryant. Estas aseveraciones fueron confirmadas en 1844 por Pott y el lingüista griego Paspatis en 1870. A esto se suman los aportes del eslavista vienes Miklosich, quien establecía la relación entre el romaní y el idioma dardo, hablado en el Hindu-Kush. A principios del siglo pasado, los especialistas Woolner y Turner enriquecieron esta discusión sosteniendo la relación del romaní con las lenguas de la India central y la necesidad de un doble parentesco (Bloch, 1962).

Básicamente podría argumentarse que los gitanos migraron desde la India, algo en lo que concuerda Fedeli, quien también sostiene que los gitanos partieron desde la India Central en un primer momento y luego desde el Nor Oeste hacia el siglo X y XI. Desde allí se encaminaron hacia Europa, pasando por los territorios actuales de Siria, Palestina, Armenia, Turquía y Grecia (Fedeli, 2016).

¿Cuándo arribaron los gitanos al continente americano? En este caso la respuesta también es compleja. Rolando Bel, siguiendo a Garay, argumenta que los primeros gitanos habrían llegado gracias a las persecuciones sufridas en la Península Ibérica a manos de la Inquisición y las pragmáticas sancionadas en 1499 las cuales coartaban varios aspectos de su modo de vida -vestimenta, artes adivinatorias, entre otras- (Garay, citado en Bel, 2011). Se podría sostener que la llegada de los primeros contingentes gitanos a las Américas se dio hacia el año 1498, con el tercer viaje de Cristóbal Colon, es allí donde se observan los primeros registros de roms en suelo americano. Más tarde, en el año 1539 comienzan a ser vistos en la zona del Río de la Plata, Brasil y el Caribe (Fedeli, 2016).

En lo que respecta al territorio de la República Argentina, ya existía poblamiento gitano desde antes del 1900, ya en la segunda fundación de la Ciudad de Buenos Aires se constata la presencia de los rom. La Primera y Segunda Guerra Mundial también fueron causantes de una afluencia de migrantes gitanos que se afincaron en Nuestro país (Garay, 1987). Estos contingentes se han visto enriquecidos por nuevas oleadas de países que antiguamente estuvieron bajo la égida del socialismo realmente existente -como es el caso de Rumania-, tras la caída de este sistema (Bel, 2011).

Centrándonos ya en la zona de Neuquén capital, las investigaciones realizadas por Bel (2011) han echado luz acerca de este tema, algunos de los vecinos y vecinas gitanos que él entrevistó, han arrojado fechas tan antiguas como los años 30', en donde los testimonios orales recopilados dejan ver su participación en la construcción del Puente Carretero que une la ciudad de Cipolletti con la ciudad de Neuquén, esto en virtud de atribuirse un lugar entre los primeros pobladores de la zona. Con el correr del tiempo y el exitoso comercio de automotores y autopartes, los gitanos sufrieron una paulatina sedentarización, así como el progresivo abandono de la confección de pailas de cobre y la cada vez más difundida escolarización de sus niños y niñas (Bel, 2011).

3. La Ley de Educación Común N° 1420. Críticas y observaciones

En primer lugar, se debe comenzar por contextualizar de modo sucinto la Ley de Educación Común N° 1420 para poder entender la naturaleza de la misma. Tras la batalla de Pavón, la Argentina comenzó a constituirse como Estado-nacional bajo una matriz colonial y oligárquica, en el marco de la D.I.T (División Internacional del Trabajo). Esto se dio en torno a una serie de conflictos tales como la Guerra del Paraguay, la represión a las montoneras de gauchos que todavía pugnaban por un orden federal en el país -Chacho Peñaloza y Felipe Varela-, así como también el avance militar sobre los territorios habitados por nativos en la Patagonia y el Chaco (Lettieri, 2013).

La Argentina, según Floria y García Belsunce:

vivía ligada al mundo mercantil europeo. Y también por razones culturales, pues la oligarquía vivía una suerte de <<alienación cultural>> tributaria de los movimientos ideológicos y culturales europeos, sobre todo de Francia (Floria y García Belsunce, 2009, pp. 629-630).

Por esta razón y siguiendo a los mismos autores antes citados, el librecambismo se tramó como la doctrina económica practicada por los sectores dirigentes del país en ese entonces. Según la misma, la cual era la ideología comercial propugnada por las potencias de la segunda mitad del siglo XIX, los países que se comportaran acorde a los postulados propios del librecambismo acrecentarían paulatinamente su desarrollo y expansión (Floria y García Belsunce, 2009). Esto traería inevitables consecuencias para el desarrollo económico del país, este no escaparía del lugar que tenían otros países latinoamericanos: se tramaría como un importador de manufacturas y un exportador de materias primas tales como carnes, cuero y granos. El efecto de esto, a su vez, sería un

posicionamiento de dependencia económica y endeudamiento para con los centros político-económicos de aquel entonces (Puiggros, 2003).

Cabe señalar también, el proceso de laicización de la sociedad que se vivió a fines del siglo XIX como producto de la antes mencionada “alienación cultural” de las elites oligárquicas que gobernaban la Argentina. Si el libremercado fue la postura adoptada en el plano económico, las experiencias de laicización por parte de la República Francesa fueron el modelo de inspiración para el plano político y social. Se trató de limitar el antiguo poder de la Iglesia Católica mediante premisas aceptables -defensa del republicanismo, fomento de la educación, formación de una conciencia moral cívica-. Esto se convirtió en un laicismo y anticlericalismo militantes, inspirados en la cultura y la política francesas. Cabe destacar, también, que en lo que refiere a modos de gobierno, la oligarquía recurría a posiciones ambivalentes, en donde se predicaba el liberalismo, pero sin una verdadera democracia o se incorporaban nuevos contingentes poblacionales sin ceder el poder político. En este contexto, la alianza de notables fue crucial para que las elites político-económicas se mantuvieran el poder. (Floria y García Belsunce, 2009).

Como último punto, señalamos el valor que las elites oligárquicas le atribuían al factor migratorio en la conformación del Estado-nacional. En este sentido, la “regeneración de razas” propuesta por Domingo Faustino Sarmiento y la europeización de la sociedad, se tradujeron en una política inmigratoria de puertas abiertas, que hasta 1880 intentó lo que la elite oligárquica se daba en llamar “poblar el desierto”. Casi la mitad de la inmigración era de origen italiano, había una tercera parte de origen español y el resto se distribuía entre polacos, rusos, franceses y alemanes. Luego de 1880, se comenzó a fomentar la inmigración para poder obtener mano de obra para la producción de productos agropecuarios (Floria y García Belsunce, 2009).

Adentrándonos en lo que respecta al análisis de la Ley de Educación Común N° 1420, observamos que esta responde al contexto y los valores del momento histórico en la que fue sancionada. En principio, si se pone atención al artículo n° 1, se puede ver que este es reflejo del espíritu laico, universal y moderno propio de la Argentina de finales del siglo XIX: “La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.” (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 1). Si se entiende a la modernidad como: “...un fenómeno europeo, pero uno constituido en una relación dialéctica con una alteridad no-europea que al final

es su contenido” (Dussel, 1994, p. 63). De esto se obtiene que la modernidad trata de imponerse de modo universal frente al resto de conocimientos y saberes que son constituidos como una “ausencia”, tal y como explicita Boaventura de Souza Santos, en donde:

Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. (...) La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausencia, sino varias” (Santos, 2010, p. 22).

Al mismo tiempo, el espíritu moderno de esta ley puede observarse en el artículo n°6, el cual postula que:

El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía universal, historia particular de la república y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 6).

Lo que puede observarse en el artículo citado es una imposición de los valores culturales propios del eurocentrismo y del paradigma de la llamada “civilización occidental”. Continuando con esta argumentación, acorde a Walter Mignolo, el eurocentrismo presupone la concepción hegeliana del continente europeo del siglo XVIII y principios del siglo XIX, por otro lado, la “civilización occidental” remite a un macro relato con límites cronológicos y geográficos claramente delimitados -Grecia y Estados Unidos en el plano del pasado y el presente, así como el norte del Mediterráneo, el sur de Dinamarca y el norte del Río Bravo para su contraparte espacial- (Mignolo, 2014). Estos valores culturales modernos y ese paradigma de “civilización occidental” son justamente los que consagran y consolidan el Estado-nación³ argentino, apuntando

³En lo que respecta a Estado-nación, se debe partir de la definición de dos conceptos ampliamente debatidos. En el caso de la palabra “Estado”, esta podría definirse como “...una organización social constituida por un territorio propio, con fuerza para mantenerse en él e imponer en él un poder supremo de ordenación e imperio, poder ejercido por aquel elemento social que en ese momento asume mayor fuerza política” (Posadas en Ossorio, 1974, p. 382). En el caso del concepto de “nación” “...la Nación –definida en principio como la población que habita un territorio sobre el que ejerce un poder estatal soberano– es, como la etnia, una sociedad que se forja una imagen de sí misma y adopta ciertos tipos de comportamiento en relación a otras sociedades.” (Perrot y Preywerk, 1979: 67). En este caso se propone la siguiente definición para Estado-nación: “entidad política y territorial con límites claros y en donde su gobierno ejerce un poder coercitivo que tiende al orden y a la

a una homogeneización del mismo. Esto es posible verlo a su vez en el congreso pedagógico de 1884 que se encargó de formular dicha ley. Floria y García Belsunce plantean que las conclusiones del mismo señalaban:

la necesidad de que la enseñanza de las escuelas comunes fuera gratuita y obligatoria, que respondiese a un propósito nacional en armonía con las instituciones del país, que contase con rentas propias y que contemplase reformas pedagógicas apropiadas (Floria y García Belsunce, 2009, p. 661).

A su vez, se debe destacar el hecho de que la modernidad posee un carácter netamente universal, algo que puede observarse en el artículo n°5 de la ley que estamos analizando:

La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes, en las ciudades o trescientos o quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos a una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley. (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 5).

Bajo las argumentaciones de Santiago Castro Gómez, podría decirse que, así como Europa se antepone como el “centro” o *west*, desde el cual se divide otológicamente el resto del mundo en “periferias” o *rest*, que reciben de manera casi pasiva los “beneficios” de la modernidad europea (Castro Gómez, 2005). De este modo, el carácter universal de la educación, proclamado por esta ley, y de los contenidos que en ella se promueven -geografía, conocimiento de la constitución nacional, historia nacional y universal, matemáticas, física, moral y urbanidad- proponen una relación dialéctica con un otro que es no-europeo y no-occidental. Ese mismo otro, es victimado por el “mito de la Modernidad” que, para Dussel:

causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización. La misma lógica se cumple desde la conquista de América hasta la Guerra del Golfo (donde las víctimas fueron los pueblos indígenas y el Irak). (Dussel, 1994, p. 70).

En este sentido, cabe preguntarse ¿Con qué finalidad se plantearon los contenidos educativos desde la óptica de la Ley n° 1420? O, mejor aún

homogeneización cultural de dicho territorio, aunque este proceso no siempre se de modo pacífico y armónico”

¿Qué tipo de ciudadanos se pretendía formar? Es posible argumentar que dicha ley apunta a la formación de ciudadanos que respondan a un país cultural, política y lingüísticamente homogéneo, así como a un modelo económico que tenía por finalidad poner a la República Argentina en el lugar de país agroexportador, algo que puede verse en el anteriormente citado artículo n°6 de la Ley de Educación Común 1420, el cual estipula que en las campañas los niños deberán aprender las nociones básicas de agricultura y ganadería. (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 6).

4. Los documentos curriculares de 3° año de Historia en Neuquén Capital. Análisis y consideraciones sobre los mismos

Los documentos curriculares de los colegios secundarios seleccionados corresponden a la asignatura de Historia de 3° año. En la misma se abordan contenidos referidos a la historia argentina del siglo XIX y principios del XX, aunque también se incorporan algunos tópicos relacionados al contexto colonial de finales del siglo XVIII, así como temas que corresponden al contexto histórico mundial de los periodos antes expuestos -Revolución Industrial, Revolución Francesa, colonialismo e Imperialismo del siglo XIX, Revolución Rusa, etc.-

Como ya se dijo, se decidió analizar los documentos curriculares de los colegios EPET N° 14, Don Bosco, CPEM N°12 y el IFES. En estos colegios, la asignatura Historia cuenta con una carga horaria de tres bloques semanales de 40 minutos -120 minutos semanales-, solamente el colegio EPET N° 14 solo cuenta con 80 minutos semanales destinados a la materia de Historia.

Adentrándonos en el análisis de los documentos curriculares seleccionados, es posible observar que en ellos aún pervive el influjo de la Ley n° 1420. Esto es posible verlo en algunos de los contenidos educativos que se exponen en la misma:

“UNIDAD I:
MONARQUÍA ABSOLUTA. MERCANTILISMO. ILUMINISMO.
REVOLUCIONES BURGUESAS: REVOLUCIÓN INDUSTRIAL.
REVOLUCIÓN FRANCESA. CREACIÓN DEL VIRREINATO
DEL RÍO DE LA PLATA. ECONOMÍA Y SOCIEDAD.”
(Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año,
Historia, CPEM N°12, 2018-2019)

“Unidad 1: DE LAS CRISIS DEL ORDEN COLONIAL A LAS
GUERRAS DE INDEPENDENCIA

Cambios que inician la Edad Contemporánea. Revoluciones atlánticas (revolución industrial, independencia EEUU y francesa). Modos de producción. La segunda revolución industrial. Profundización de la economía capitalista. La reforma de los imperios ibéricos. El cuestionamiento al Estado absoluto y su impacto en el orden colonial. España y su relación con las colonias. Crisis del pacto colonial.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3º año, Historia, IFES, 2019).

“UNIDAD I: Ideologías y contexto económico hacia mediados del siglo XIX y XX

- Las influencias de la “Doble Revolución” en el espacio del Rio de la Plata
- Legados de la Independencia Política (legitimidad, retroversión de la soberanía)
- 1820: Periodo de las autonomías provinciales (centralismo vs federalismo). Regionalización política, caudillismo. Guerra
- Rosas y la hegemonía de Buenos Aires (periodo 1829-2852)
- Proceso de conformación del estado desde 1852 a 1880. Genocidio aborigen” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3º año, Historia, EPET N° 14, 2018)

Unidad I: La sociedad colonial en la América española

La organización del territorio colonial. Las autoridades coloniales. La organización del territorio. La economía colonial. El sistema comercial. El rol de la Iglesia católica. La sociedad. América frente a las transformaciones en Europa. La división internacional del trabajo. La agricultura americana. Haciendas y estancias. Los ciclos de la economía extractiva. La dependencia económica.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3º año, Historia, Don Bosco, 2018).

Los contenidos de estos documentos curriculares muestran una clara realidad, estos se enfocan principalmente en el periodo de finales del siglo XVIII, abarcando temáticas referentes a la sociedad colonial y al contexto internacional de la época -Revolución Industrial, Francesa y Norteamericana-. Eso establece una conexión directa con el artículo n°6 de la Ley 1420, la cual propone que entre los contenidos que deben dictarse en las instituciones escolares debe estar incluida las nociones de historia general (Ley N° 1420 de Educación Común, art. 6).

Walter Mignolo, haciendo una analogía con la construcción de la red ferroviaria argentina en el siglo XIX -la cual se construyó en forma de red teniendo como cetro la ciudad y puerto de Buenos Aires-, sostiene que Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos enviaban y siguen enviando conocimiento “enlatado” a la República Argentina, lo cual

permite explicar muchas de las asimetrías existentes en la producción de conocimiento (Mignolo, 2014). La presencia de estos contenidos educativos en los documentos curriculares de 3° año de Historia muestra que los programas de dicha asignatura siguen teniendo como referencia al continente europeo y a la “civilización occidental”, por consiguiente, están imbuidos de un sesgo netamente eurocéntrico.

La crítica que se puede efectuar sobre estos documentos curriculares no se queda solamente aquí, si observamos otras unidades, observaremos ciertas similitudes en cuanto a los conceptos que se utilizan en los mismos:

UNIDAD III: “ORGANIZACIÓN DEL ESTADO NACIONAL: PRESIDENCIAS DE MITRE, SARMIENTO Y AVELLANEDA (1862-1880)” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019).

UNIDAD 4. “Consolidación del territorio nacional.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

UNIDAD I: “Proceso de conformación del estado desde 1852 a 1880.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

Unidad V: “La consolidación del Estado nacional argentino” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, 2018).

En todos los casos expuestos, se efectúa una mención acerca de la consolidación del Estado-nacional argentino, el cual en su matriz moderna propone una homogeneización de los patrones culturales que existen en la población que reside en el territorio que posee. Los Estados y las naciones, partiendo de las definiciones de Posadas y Perrot y Preiwerk, son construcciones histórico-sociales las cuales se enmarcan en un encuadre ideológico determinado. Acorde a lo que propone Boaventura de Souza Santos

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos conocido en la modernidad (...) No hay peor injusticia que esa porque es la injusticia entre conocimientos (Santos, 2011, p. 16).

Desde esta óptica se constituye el Estado-nación argentino, el cual en su consolidación y en la narrativa que propone para que sea impartida en la misma, se excluyen y/o pormenorizan los aportes de otros sectores sociales, grupos étnicos y colectivos que han tenido un papel relevante

en el mismo y que forman parte de nuestra sociedad. Para constatar esto, basta con mirar nuevamente los documentos curriculares y los contenidos que están incluidos en los mismos:

UNIDAD IV: “GENERACIÓN DEL 80: PROYECTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL.” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, 2018-2019).

UNIDAD 4: “impacto inmigratorio” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, 2019).

UNIDAD II: “Inmigración. Conformación de la clase obrera argentina” (Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, 2018)

En los casos anteriormente citados -salvo en el del colegio Don Bosco en donde no hay mención sobre el tema-, es posible ver como el factor migratorio como un elemento central en la constitución del Estado-nacional argentino, si bien no es menester de este trabajo desconocer la importancia que han tenido las migraciones transoceánicas en la historia de la Argentina, si se pretende ofrecer una visión más amplia de las mismas y que mirada es la que se adopta en los documentos curriculares de Historia de 3° año. En este sentido no se especifican otros contingentes migratorios a parte de los transoceánicos del siglo XIX, así como tampoco se amplía sobre los aportes de los gitanos, los nativos o la población afro. A sí mismo, como expone Oteiza:

Esta política de inmigración masiva fue “selectiva” o sea discriminatoria, como lo pone en evidencia la Constitución de 1853, que incluyó un artículo que expresa de manera explícita la preferencia por la inmigración de origen europeo (...). Esta característica de la política inmigratoria fue completada con las medidas activas de promoción de la inmigración europea, que ilustran hasta qué punto esta preferencia expresada en la Constitución del '83 se había incorporado en la cultura de la llamada “clase política”, o de las “elites de poder político (Oteiza, 2005, p. 38).

Desde esta perspectiva, es sencillo deducir que tanto el espíritu de la Ley 1420 así como los documentos curriculares que hasta el día de hoy siguen conteniendo resabios de la misma, tengan por finalidad establecer una visión eurocentrada de la República Argentina, como un país liberal, moderno e integrado al modo de producción capitalista dominante.

Entonces cabe preguntarse ¿Qué significa todo esto? Retomando nuevamente a Boaventura de Souza Santos, la visión eurocentrada que

poseen los documentos curriculares analizados expone una reproducción de las ausencias en nuestra historia desde diferentes producciones de inexistencia la del saber y del rigor del saber, la del tiempo lineal, la de la clasificación social, la de la escala dominante y la de la lógica productivista- las cuales no son únicas, pero comparten una misma racionalidad monocultural (Santos, 2010). Esta reproducción de las ausencias de modo constante, impide que se conforme una ciudadanía verdaderamente intercultural, Estupiñan Maldonado propone que:

educar interculturalmente es hacer a las personas interculturalmente competentes, es decir consiste en desarrollar habilidades para que puedan relacionarse con los suyos y los otros de manera no prejuiciosa ni discriminatoria en un contexto de ejercicio de la ciudadanía efectiva como patrimonio resultante de la inclusión y la igualdad de oportunidades (Estupiñan Maldonado, 2012, p. 25)

La propuesta para lograr una verdadera relación intercultural entre los distintos contingentes migratorios tanto del pasado como del presente, así como con las poblaciones nativas vernáculas es partir de una educación que contemple los aportes históricos, de todos estos colectivos en la conformación del país que hoy conocemos como Argentina.

5. Conclusiones

Como conclusión a este trabajo se puede sostener que los documentos curriculares de Historia de 3° año poseen un fuerte sesgo eurocéntrico en los contenidos educativos que los integran. Esto puede verse en el fuerte énfasis que se pone en los temas relacionados a la historia argentina, la construcción del Estado-nacional, el factor de la inmigración como parte fundamental de dicho proceso y en las omisiones y las ausencias que se reproducen en torno a estos contenidos. Este sesgo eurocéntrico, trae como consecuencia la invisibilización de colectivos “otros” que ha y forman parte de la Argentina, como es el caso de los gitanos.

Como alternativa superadora de esta realidad, se propone revalorizar la riqueza cultural y étnica de nuestro país desde una perspectiva intercultural, reivindicando los aportes y relaciones que distintos colectivos que tradicionalmente han sido invisibilizados por la historiografía oficial -mujeres, gitanos, población afro, nativos, niños, etc.-

Esto presupone no solo una reformulación de los documentos curriculares en particular y del currículo, así como de los planes de estudio en general, sino que también plantea el desafío de crear nuevos

materiales didácticos -manuales, documentales, canciones, películas, entre otros- que sirvan y enriquezcan la práctica de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Amín, S. (verano, 2006). La historia comprendida como ciclo eterno. *Mundo Siglo XXI*, 9 (5), pp. 5-22.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas de trabajo. En Jara, M. A y Funes, G. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales* (pp. 13-31). FACE-UNCo, Cipolletti
- Bel, R. (2011). Niñas y Niños gitanos en las escuelas neuquinas: ¿una experiencia de educación intercultural o un proceso de deculturación socio étnica? Ed. Kuruf.
- Bloch, J. (1962). *Los Gitanos*. EUDEBA.
- Borsani, M. E. (septiembre, 2012). Acerca del giro decolonial y sus contornos en Caba M., Sergio y García G., Gonzalo (comps.). *Observaciones Latinoamericanas*. (pp. 53-67).
- Castro Gomez, S. (2005). *La Poscolonialidad Explicada a los Niños*. Editorial Universidad del Cauca.
- Dussel, E. (1994). 1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Plural Editores.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo en Lander E., *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Ediciones FACE/UCV.
- Dussel, E. (2014). Eurocentrismo y modernidad (introducción a las lecturas de Frankfurt) en Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 63-75). Ediciones del Signo.
- Estupiñán Maldonado, M. (2012). *La Educación Intercultural. Características, Fundamentos y Componentes*. CEDET.
- Fedeli, G. (2016). *Gitanos. Una mirada que muchos no ven*. EDUCO.
- Floria, C. A. y García Belsunce C. A. (2009). *Historia de los Argentinos*. Editorial El Ateneo.
- Garay, E. (septiembre, 1987). Presencia Gitana en Argentina, *Todo es Historia*, 6 (243), pp. 8-29.
- Lettieri, A. (2013). *La Historia Argentina. En clave nacional, federalista y popular*. Kapeluz.
- Mignolo, W. (2014). Introducción en Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 17-59). Ediciones del Signo.

- Mignolo, W. (2014). Introducción en Mignolo, W. (comp.) *El Color de la Razon: racismo epistemológico y razón imperial* (pp. 9-18). Ediciones del Signo.
- Oteiza, E. (2005). Política inmigratoria y construcción de la identidad en la Argentina; la colectividad Rom en nuestro país en L. Maronese y M. Tchileva *Patrimonio Cultural Gitano* (pp. 37-42). Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.
- Perrot D. y Preiswerk, R. (1979). *Etnocentrismo e Historia. América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la Cultura Occidental*. Editorial Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (2003). *Que paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2011). Introducción: las Epistemologías del Sur en Alvise V. (coord.) *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 1-14). CIDOB Ediciones.
- Walsh, C. (I Semestre, 1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Revista Procesos*, 1 (12), pp. 119-128.

Fuentes documentales escritas

- Ley de Educación Común N° 1420 [archivo en pdf]. Recuperado de [https://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=archivo_historico\(04/01/2019\)](https://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=archivo_historico(04/01/2019)).
- Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, Don Bosco, Neuquén Capital, 2018
- Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, IFES, Neuquén Capital, 2019
- Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, CPEM N°12, Neuquén Capital, 2018-2019
- Programa de alumnos libres, previos y equivalentes, 3° año, Historia, EPET N° 14, Neuquén Capital, 2018.

Capítulo 4

Interdisciplinariedad en la ESRN. Un proyecto institucional cuestionador del modo fragmentado de interpretar el mundo

Víctor Fabián Araujo

Introducción

La pasión del espejo.

Me deshice en la luz y me desconocí, Cuando el viaje partió desde tu espejo

¿Qué nudo hondo se abrió para mostrarme así? De carne me hice aurora en el reflejo. (Gabo Ferro, 2011).

La invitación de este trabajo es a pensar la interdisciplinariedad como una acción que va a involucrar a los cuerpos, a las identidades, a los sentidos, a los vínculos humanos -este quizás sea el mayor desafío- a las experiencias y a las prácticas. Es un acto que se revela al disciplinamiento, a lo reglado, a lo instituido y a la tradición, para crear con otras y otros solidariamente. Es claramente una propuesta interpoladora. A su vez, no es una labor negadora sino de reconocimientos, para argumentar la construcción de nuevos pensamientos y la multiplicidad de formas en la que puede comunicarse. Es una práctica potente que se sustenta en el trabajo en equipo, en el que se comparten deseos y aspiraciones comunes y no se confunde con prácticas de autonomía individualistas. (Jara, 2020).

Partimos desde una perspectiva polifónica cuyo centro parte de problemas sociales concretos de la realidad, para luego tensionar las planificaciones del área de las ciencias sociales y humanidades propuesta de la ESRN, en particular de la ESRN N°97, en San Carlos de Bariloche. Y por último regresa en una propuesta didáctica que intenta romper con los sesgos, las áreas amuralladas, las respuestas escuetas y mezquinas de una sola disciplina. Quizás sea una invitación a una intención de indisciplinarse sin negar la propia disciplina de formación. Quizás sea una nueva forma de tensionar el tiempo/espacio.

1. ESPEJO I. El propio reflejo

La Pasión del espejo: *Una cosa soy yo y es otro el que está ahí. Durando en el paisaje de un momento. Que se quedó tal vez a medio terminar. El cuerpo es poesía, el resto es verso. (Gabo Ferro, 2011).*

Este apartado es un breve recorrido de la propia formación, no sólo disciplinar sino profesional que vamos configurando como identidades de los/as trabajadores/as de la educación. En el cual, a partir de recuerdos, convicciones profesoraes personales y compartidas, se transforman en preocupaciones vinculadas a la relevancia de lo colectivo en el marco de un proyecto institucional de la ESRN N°97 con Orientación en Turismo de San Carlos de Bariloche, Río Negro.

Cuando describo el reflejo de mi formación, la convocatoria o las herramientas para la construcción del pensamiento son colectivas. Elaboración de los trabajos en grupos, propuestas integradoras y los desafíos en parejas pedagógicas. Si bien, la formación por donde transitamos responde a distintos y diferentes formatos, somos preparados para responder a finalidades dispares, a trabajar en estructuras que el paso del tiempo las cambia o la desecha, de esa manera generalmente actuamos de forma anticuaria, en escuelas donde se necesita un cambio que acompañe la época. Entonces, la formación parece vivir una asincronía muy difícil de romper, una velocidad que poca relación se encuentra con los cambios acelerados que manifiesta el mundo, alejada y dislocada de la realidad. Si bien reconocemos que hay siempre una preocupación constante por dar respuesta a los desafíos que plantea la sociedad, sus respuestas no dejan de ser acertadas, sin embargo, parecen alejarse del momento en las que se necesitan.

Lo que se intenta es recoger aquí una parte de las preocupaciones y producciones provenientes del trabajo cotidiano, porque para mí, la escuela significa el lugar donde podemos desarrollarnos profesionalmente, un punto de encuentro donde se sintetiza nuestro pasado, la fuerza del presente contingente y el futuro que arremete como una tromba de esperanza. Atravesada por tensiones, problemas y por una esfera de situaciones que muchas veces se agotan en lo sentimental, y otras escapan y superan esos límites porosos de lo que debería ser.

Considero a la escuela como el lugar de la experiencia educativa polifónica, inclusiva, transformadora y generadora de sensibilidades sociales donde el aprendizaje sea constante de parte de todas y todos los actores escolares. La escuela es el lugar que en algún momento forma parte de nuestra vida, contradictoria y consecuente.

El trabajo colectivo, planteado a través de áreas de conocimientos afines, agrupados en mundo del saber, son huellas que acometen el escenario vetusto y lento. Sumado a que el desafío de generar las herramientas para que los/as estudiantes puedan dar respuesta a la realidad es absolutamente compartida.

Cuando vuelvo mi mirada a los/as estudiantes, hay una pregunta que no se responde de manera inmediata y sencilla, ¿Cómo impacta en su vida poder comprender que todos los procesos se cruzan? Pienso en que puedan entender que lo que aprenden de una disciplina, se cruza con otra y les da habilidades para darle sentido a las cosas.

Es decir que, pienso en los/as estudiantes, en los beneficios que puede generar un trabajo interdisciplinar desde el área de las ciencias sociales y humanidades, relacionado con turismo que es la modalidad que tiene la escuela, es claramente potente para sus aprendizajes. La experiencia del proyecto institucional nos demuestra que el poder significar los saberes anclados en la realidad, para poder entenderla y generar un pensamiento crítico reflexivo en pos de su construcción de los proyectos personales es un enorme paso el que estaríamos dando. Para tensionar los acostumbramientos y el disciplinamiento sobre el pensamiento escolar hay que afrontar los riesgos y desafíos que se presentan al generar estas nuevas propuestas. El camino no es nada rápido, ni mucho menos sencillo, es un recorrido que demanda dedicación y mucho tiempo, y la convicción en el trabajo es un baluarte que no se permuta. El aprendizaje y la educación de los/as estudiantes es innegociable.

2. ESPEJOS II. El reflejo de los espejos

La Pasión del Espejo: ¿Quién puede asegurar que tu imagen no está, Antes de que te asomes a la fuente? A ver quién va a purgar su historia sin nadar, Bien lejos de la costa en la corriente. (Gabo Ferro, 2011).

El mismo pretende un breve itinerario histórico, remarcando algunos de los aspectos sobresalientes de la época, que entreteje la reivindicación de las luchas históricas con otros y otras docentes.

Un rasgo epocal fuerte del sistema secundario en su historicidad describen los formatos escolares de la provincia de Río Negro un camino zigzagueante, entre la ruptura y el arraigo de un currículum fuertemente clasificado. Donde los límites y fronteras de las unidades curriculares, a veces llamadas asignaturas otras veces espacios curriculares, son instaurados por los contenidos o saberes claramente establecidos. Se puede observar que los cambios de denominaciones, términos y

definiciones implementadas a lo largo del tiempo, donde se describe los pasos de un paradigma a otro, son representados desde los caminos observado que van desde los contenidos, hasta el concepto de saberes, contribuyendo de este modo un patrón de cierta estabilidad, teniendo en cuenta que la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de las disciplinas de finales del siglo XIX; por lo cual el currículum de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo o vuelve a su origen.

Sumado al análisis aportado por Jara (2005), donde evidencia que la formación de la universidad se encuentra apoyada o sostenida por un plan de estudios que focaliza la formación del profesorado con una importante formación disciplinar y con una escasa formación pedagógica y didáctica lo que se presenta, según el autor, como un límite fuerte para pensar en la enseñanza.

Son varios los alertas que se prenden a la hora de desenvolver el escenario propicio para generar las condiciones institucionales de los trabajos de interdisciplinariedad en las ESRN.

En un breve recorrido histórico, el golpe militar de marzo de 1976 se planteó arrasar con las estructuras productivas y políticas existentes y construir otro tipo de país con predominio de los sectores financieros, mientras se violaban todos los derechos humanos y las libertades individuales.

En 1983, los discursos del candidato radical Raúl Alfonsín a la presidencia de la República, en el cual predominaban las referencias a los beneficios de la democracia en todos sus aspectos.

Con la democracia se come, con la democracia se educa, con la democracia se cura, no necesitamos nada más, que nos dejen de mandonear, que nos dejen de manejar la patria financiera... que nos dejen de manejar minorías agresivas, totalitarias, inescrupulosas que por falta de votos buscan las botas para manejar al pueblo argentino (Adamoli, 2013, p. 24).

La pesada herencia recibida por Alfonsín consistió en una inflación de más del 400%, en términos económicos la deuda externa condicionaba letalmente al gobierno radical. Esta clara limitación lo dejaba sin margen político para resolver los problemas sociales, institucionales y económicos.

2.1 Un espejo que refleja La Marcha Blanca o ¿la mancha blanca?

Evidentemente las míseras medidas tomadas por el gobierno, basadas en el discurso de que con la democracia se come, no alcanzó solo con el ejercicio de la ciudadanía. ¿Qué sucedió con aquella bandera del radicalismo que con la democracia se educa? Una convocatoria de paro por tiempo indeterminado de parte de la Ctera inaugura el ciclo escolar de 1988, con una alta adhesión y movilizaciones en todo el país. Las reivindicaciones en aquella época fueron las siguientes: un salario único, nomenclador básico común, Paritaria Nacional Docente, Ley de Financiamiento Educativo y Ley Nacional de Educación.

Lo destacable, lo relevante de estos acontecimientos donde se realizó una verdadera proeza, ya que los docentes no sólo paralizaron sus actividades por 42 días, sino que lograron de este modo un importante consenso social en todo el país y fuerte apoyo de los sindicatos, esto en un clima que auspició la participación, la necesidad de expresarse y manifestarse.

El 19 de mayo se retomó el paro, donde la Ctera definió una nueva modalidad de manifestación: la Marcha Blanca. Como historias que se repiten a la luz del día, desde los cuatro puntos cardinales del país arrancaron las columnas de docentes hacia el obelisco, al paso de las columnas de maestros/as ganando adhesión en la sociedad en general.

Llegando al obelisco, el 23 de mayo de 1988 culmina la “Marcha Blanca” con decenas de miles de maestros y maestras de todo el país. La irrefutable Marcha Blanca obligó al gobierno democrático radical de Alfonsín a aceptar algunas de las reivindicaciones que los trabajadores de la educación reclamaban a través de la Ctera como el salario unificado. En el colectivo docente el Paro y la Marcha Blanca constituyeron un momento de fuerte impacto en la construcción de la identidad como trabajadores de la educación.

Enlazar el cambio de formato del nivel secundario de la provincia de Río Negro a todo este clima que se respiraba con la vuelta de la democracia, y principalmente con la promesa de que con la democracia se solucionaba todo aspecto de la vida, creo que es legítimo. Si lo miramos a través de la luz de los acontecimientos, Río Negro para esa época vive cuestiones alocadas que van desde el intento del cambio de la capital de la Nación a Viedma a la implementación del Ciclo Básico Unificado para el año 1986. Entre la pujanza que implora su himno provincial como el porvenir que suplica en la misma canción.

Para finales del '89, llega el golpe del mercado y la hiperinflación en la era del alfonsinismo, donde la realidad marca que las mercaderías no tienen precio y la moneda se va en pique. Las medidas son ya más que conocidas por todos/as sin ser economistas ni especialistas en el tema; devaluación, control de cambios lo que provocó una inevitable fuga de capitales, creció la burbuja especulativa y el dólar se disparó. Aumentaron los precios y de esta manera se ingresó en el proceso hiperinflacionario, el declive era inevitable. Los saqueos ya eran primera plana en todos los diarios entre los meses de mayo y julio de 1989.

El 14 de mayo de 1989 con elecciones anticipadas Carlos Menem, del partido justicialista, salió electo como presidente. La entrega del gobierno también se adelanta producto de la crisis social imperante y el 8 de julio un gobierno democrático le hace entrega del mandato a otro gobierno elegido por el pueblo, con un paquete que en su contenido dice crisis económica. Se ingresaba al final de un ciclo, con una mirada panorámica que describía una sociedad empobrecida, cruzada por nuevas desigualdades.

En el mismo año de asumido el poder presidencial, se sancionan dos leyes claves que crearon el marco jurídico para que permitiera modificar la matriz del estado en favor de los grupos concentrados de la economía durante la década del 90. La Ley de Reforma del Estado (N° 23.696) y la Ley de Emergencia Económica (N° 23.697), aprobadas por el Congreso Nacional tanto por el radicalismo como por el justicialismo.

Desde aquel momento se acentúa la representación social de un Estado oneroso, ineficiente, corrupto y perdedor, una imagen que favorece e instala una construcción de privatización como salvadora y garante de la ciudadanía.

Mientras que la teoría del derrame, expulsiva, segmentaba, era pensada y dialogada por un grupo concentrado ligado fuertemente al poder económico y financiero, el país entrada de eso modo al primer mundo.

2.2 Del Glamour al clamor

Las privatizaciones de las empresas, de algún modo funcionaron como aquel elemento silenciador de ciertos resortes que el Estado tenía a través de las mismas. Las compañías públicas cumplieron un papel clave a lo largo de nuestra historia nacional, por un lado, eran fuertes mecanismos de regulación económica para garantizar el cumplimiento y el avance de ciertas políticas públicas como las prestaciones de servicios básicos: YPF, Entel, Gas del Estado, Obras Sanitarias, EnCotel, Energía Eléctrica SEGBA, Aerolíneas Argentinas, Ferrocarriles, canales de

televisión por citar solo algunos ejemplos. Pero, ese poder el menemismo decide prescindir del mismo y transferirlo a firmas privadas. Tengamos en cuenta que no eran empresas menores, ya que operaban en sectores absolutamente sensibles para la calidad de vida de la población, con un impacto directo en los trabajadores, por ser proveedoras de servicios básicos, y en varias situaciones garantizando los derechos humanos como la provisión de agua.

En 1991, el gobierno de Carlos Menem sancionó la ley 24.049 de transferencia de servicios educativos conocida como un “Ministerio sin escuelas”, en nombre del respeto al federalismo y a la descentralización democrática, lo cierto es que el Estado Nacional se desentiende de las escuelas, provocando una fragmentación directa del mismo sistema. La educación se posicionó en clave de época como una mercancía, donde en pocos años la educación pública se asoció a la idea de la falta de eficiencia y eficacia en el manejo de recursos, términos empresariales que acercan a la ecuación costo-beneficio, entrando a jugar los indicadores de calidad.

Nuestra síntesis de la época desde nuestra perspectiva y rol educativo se grafica en la Carpa Blanca 1997 a 1999, donde aquellos 1003 días finalizaron al 30 de diciembre de 1999 para dar paso al nuevo milenio, llegando a ser otros de los reclamos sociales más significativos desde el retorno a la democracia.

La carpa blanca fue una caja de resonancia y contención de las luchas cotidianas de los trabajadores de la educación. Aquellos 33 meses, entre ayunos, artistas, escritores, personalidades públicas que pasaban a acompañar la Carpa Blanca, radios en vivo, queda grabada en aquellas escenas el compromiso social docente, plasmada la lucha por las reivindicaciones no solo salariales, sino también laborales de todos/as los trabajadores de la educación. Ese escenario glamuroso que se presentaba a comienzo de la década de los 90 al promediar el cierre del milenio se transforma en clamor.

Durante el gobierno de la Alianza (Fernando De La Rúa), llegó el corralito financiero, tras el megacanje y la ley de Déficit Cero, como respuesta para salvar la convertibilidad menemista el corralito intenta frenar las corridas bancarias y la fuga de capitales hacia el exterior. Diciembre del 2001, el descontento popular crecía, las cacerolas se hacían sentir, la convertibilidad había arrojado a muchas familias a la pobreza, y entre los saqueos a los supermercados, a los negocios, entre la violencia, represión, una bronca desatada, fin de año se diluía con muertes, con pérdidas, con dolor y tristeza. El 20 de diciembre, frente a una masiva concentración en repudio a la violencia y a la represión de

parte de las fuerzas del estado, el presidente de La Rúa renuncia y la imagen del helicóptero en el que se retira de la Casa Rosada simbolizó el gobierno débil desde lo económico, lo político y sin respuesta a las problemáticas sociales que se venían agravando.

Ante la tremenda crisis que enfrentaba nuestro país, la ronda de presidentes en un plazo de 10 días, Fernando de La Rúa, Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saa, Eduardo Camaño y Educaro Duhalde.

Y por último nos queda dejar dos o tres pinceladas del período que va del 2003 al 2011, el Kirchnerismo, el retorno a la política popular y democrática. Formo parte de una generación diezmada, castigada con dolorosas ausencias, se sumé a las luchas políticas creyendo en valores y convicciones a las que no pienso dejar en la puerta de entrada de la Casa Rosada (Fragmento del discurso de asunción de Nestor Kirchner, 25.05.03).

El Estado comienza a tomar la iniciativa, a tomar las decisiones, en el orden de los Derechos Humanos, se avanzó y concretaron desde esa perspectiva, Ley de Derecho a la Identidad, Matrimonio Igualitario, Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas, nulidad a las leyes de "Obediencia Debida y Punto Final". Una imagen fuerte y muy emotiva, que quedará grabada en las retinas de muchos de nosotros fue un 24 de marzo del 2004, donde se producen dos hechos de gran valor simbólico y emocional. Por un lado, Néstor Kirchner ordena al General Bendini bajar el cuadro de Videla y de Bignone en el Colegio Militar de la Nación, conocido como el Palomar. Y el otro es, en la ESMA se crea el Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. Dos acontecimientos que a gran parte de la sociedad nos generó mucha paz, un sabor a justicia, en la esperanza que es por ahí el camino que nos gusta también seguir.

Durante este decenio hubo una reparación histórica sobre los reclamos nunca saldados. La Asignación Universal Por Hijo, una recomposición salarial a los/as trabajadores, distribución de los recursos no sólo económicos sino también simbólicos a el otro/a que es la Patria.

Anticipamos que, en el 2006, la Ley de Educación Nacional, marca la obligatoriedad para nuestro nivel secundario. Y como todas las cosas, más allá de las dificultades que va a acarrear al sistema, hay algo que sobre pasa cualquier planteo, y es a partir del 2006, la escuela garantizada por un Estado, tiene la obligación del ingreso, permanencia, egreso de las/os estudiantes, con una buena calidad educativa. En el

Espejo III tomaremos algunos puntos sobresalientes que nos permite partir de ese marco político e ideológico educativo.

Nuestra historia propuso un recorrido zigzagueante, con giros inesperados, con momentos de camino tranquilo, de recorridos que parecían largos y serenos. Nuestra historia proyectó algunas luces esperanzadoras, con una invitación clara y contundente a una construcción colectiva, con el/la otro/a, en un respeto por la vida, los derechos y en juntarnos con el otro espejo para compartir y crear nuevos reflejos.

Cómo se fue construyendo esa identidad de trabajador docente, la marcha, la carpa, ese ir, ese andar, esa reconstrucción, esa recuperación de esa memoria docente que es necesaria porque reconocernos en los reflejos, donde la ESRN, cada escuela lleva sus propias experiencias.

3. ESPEJO III. Interdisciplinariedad. La construcción colectiva

La pasión del Espejo

No salí como entré después de proyectar, Mi cuerpo y mi memoria en este espejo

No te puedo contar las cosas que yo vi, No puedo transferirte mi reflejo... (Gabo Ferro, año 2011).

La escuela secundaria tendrá que superar la fragmentación, la meritocracia, lo mercantilista, para lograr una justicia curricular, una inclusión y educación de calidad, integralidad y centralidad pedagógica. Para ello, las ESRN se organizan a partir de los siguientes criterios: a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función. c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas. d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal". (DC - ESRN, 2017, p. 42, citado en Jara y Funes, 2018).

Se trata, como se desprende de los criterios, de una estructura y organización curricular que combina áreas de conocimientos, carga horaria institucional y frente a los agrupamientos, formación general y específica para el ciclo básico y el ciclo orientado -por año y modalidades- y el trabajo docente, tutorías, coordinación, entre otros aspectos y reformulación de los cargos y del trabajo docente.

Evidentemente se propone una movilidad hacia adentro de las propias escuelas con una mayor carga horaria, con un acto pedagógico dinámico y una cercana afinidad con el proyecto educativo.

La estructura de la ESRN se organiza en dos ciclos. El Ciclo Básico (CB) de dos años de duración común a todas las orientaciones. “En el ciclo básico se propone una Unidad o Bloque Académico. Este es un dispositivo que posibilita mejorar la propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje, resignificando enfoques metodológicos. Tiene una duración de cuatro cuatrimestres y en estos se construyen saberes propios de las áreas de conocimiento que constituyen la oferta de formación” (DC - ESRN, 2017, p. 44). El Ciclo Orientado (CO) de tres años de duración se diversifica según las áreas de conocimiento que deben atender a las realidades provinciales, locales y al mundo social y del trabajo. (Cuadro 1).

Cuadro 1: Estructura y Organización de la Formación General del Ciclo Básico de la ESRN de la Educación en Ciencias Sociales y Humanidades.

| Área del conocimiento | 1er año Ciclo Básico | | 2do año Ciclo Básico | |
|---------------------------------|--|--|--|--|
| | cuatrimestres | | | |
| | 1er | 2do | 3ero | 4to |
| Ciencias Sociales y Humanidades | Historia | Historia | Historia | Historia |
| | Geografía | Geografía | Geografía | Geografía |
| | Ciencias Sociales | Ciencias Sociales | Taller de Economía y Sociedad | Taller de Economía y Sociedad |
| | Taller de Formación Política y Ciudadana | Taller de Formación Política y Ciudadana | Taller de Formación Política y Ciudadana | Taller de Formación Política y Ciudadana |

Fuente: Jara, 2020, p. 3.

Coincidimos con Jara (2020) en su análisis sobre el criterio epistemológico en denominar Educación al área de conocimiento rompe con las lógicas de los campos disciplinares y procura un trabajo inter, multi y trasdisciplinar. Articula conocimientos disciplinares en espacio de producción en los diversos talleres. Propone y genera las condiciones materiales para el inicio del diálogo entre otros campos del conocimiento social y humanístico.

Cuando miramos lo referido a la Formación General del Ciclo Orientado, en el caso que nos toca analizar, se denomina Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, con una carga de 2horas y 30 minutos por semana, al igual que los otros espacios y/o áreas de conocimientos.

Cuadro 2: Estructura y Organización de la Formación General del Ciclo Orientado de la ESRN de la Educación en Ciencias Sociales y Humanidades.

| Área del conocimiento | 3er año Ciclo Orientado | | 4to año Ciclo Orientado | | 5to año Ciclo Orientado | |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|-----|
| | cuatrimestres | | | | | |
| | 1er | 2do | 3ero | 4to | 5to | 6to |
| Ciencias Sociales y Humanidades | Historia | Historia | Historia | Historia | Espacio interdisciplinar de ciencias sociales y humanidades. | |
| | Geografía | Geografía | Geografía | Geografía | | |
| | Espacio interdisciplinar de ciencias sociales y humanidades. | Espacio interdisciplinar de ciencias sociales y humanidades. | Espacio interdisciplinar de ciencias sociales y humanidades. | Espacio interdisciplinar de ciencias sociales y humanidades. | | |
| | Taller de Formación Política y Ciudadana | Taller de Formación Política y Ciudadana | Taller de Formación Política y Ciudadana | Taller de Formación Política y Ciudadana | | |

Fuente: DC-ESSRN, 2017, p. 49.

Por eso la ESRN viene a renovar o soplar aquellas brasas dejadas por la experiencia del CBU, redoblando la apuesta en una escuela inclusiva, en un egreso real, en romper con los estancamientos o en desamurallar la educación misma. Para ello el trabajo colaborativo, participativo y comunitario, es fundamental para dibujar un esquema y estructura de una escuela para la vida y la emancipación, tal como puede leerse en los fundamentos del Diseño Curricular de la ESRN.

Formar sujetos comprometidos que sean capaces de apropiarse de los conocimientos definidos como prioritarios y relevantes para comprender y transformar críticamente su realidad social, económica, ambiental y cultural, y de situarse frente a ella como protagonistas de la historia (Ley Orgánica Provincial. Art. 39° inciso a, p. 21).

Metiéndonos en nuestra área de conocimiento que son las Ciencias Sociales, nos parece prioritario aportar en la construcción de una sensibilidad social que se base en “tomar los problemas sociales candentes y convertirlos en objetos de conocimiento para que se traduzcan en prácticas sociales democráticas, inclusivas y dignas” (Jara, 2020, p. 8). Donde los saberes tienen que dar sentido y comprensión a una vida democrática participativa y empoderada, en un clima de ampliación de Derechos para una sociedad igualitaria. Esto implica el ejercicio pleno de la ciudadanía, reconociendo la dignidad humana y sobre todo la igualdad de todo sujeto de derecho, en un clima integral de respeto.

En el Diseño Curricular de la ESRN, las finalidades enunciadas para el área de conocimiento de la Ciencias Sociales y Humanidades, se

encauzan por el posicionamiento epistemológico del abordaje interdisciplinar del conocimiento social y revelan los cambios profundos que se vienen dando en la sociedad. A partir de este indicio que las finalidades son la lumbre, el tizón de una enseñanza potente.

¿Qué saberes vamos a habilitar para lograr esa enseñanza? Para la ESRN se entrevistó una persistencia de ciertas periodizaciones y espacialidades tradicionales conjugadas con miradas críticas, perspectivas decoloniales y abordaje interdisciplinar (Jara, 2020, p. 18). Que en el Ciclo Básico giran en torno al análisis, comprensión y descripción basados en contenidos sociales, bastante prudente y tímido para una mirada transformadora. Contrariamente en el Ciclo Orientado que se atreve a más, con un propósito basado en la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente. Compleja, desafiante y faraónica. En ambos ciclos se advierte poco movimiento fuera de la periodización temporal lineal y secuencial.

La interdisciplinariedad se encuentra presente en el Diseño Curricular, la ESRN plantea que

Los abordajes en las distintas áreas tendrán un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; lo cual, obliga a salir del individualismo metodológico, al transformarse el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en inter-área. Por ejemplo, las actividades que se ofrezcan a los estudiantes deberán promover aprendizajes combinando unidades curriculares. Así, los estudiantes, construirán sus conocimientos desde una educación integral y no fragmentada. (DC - ESRN, 2017, p. 45).

Si bien, gran parte de las condiciones son adecuadas en las escuelas secundarias rionegrinas como para implementar y trabajar en la interdisciplinariedad, uno de los grandes obstáculos que se nos presenta es desmontar prácticas para construir, individual y colectivamente, nuevas racionalidades, nuevos modos interpretativos y explicativos de una importante complejidad de los procesos escolares que se proponen. Se necesita que los equipos de gestión escolar, se posicionen en busca de una centralidad pedagógica, tomen decisiones que favorezcan el marco de construcciones metodológicas casuísticas y situadas, y más profesionalizantes. Por eso, desde hace tiempo que vengo trabajando y pensando que las Trayectorias Escolares también las deberíamos visitar y revisar en los profesionales que hoy estamos en las escuelas secundarias.

3.1. Trazos de una propuesta situada

La propuesta que se presenta, con una mirada institucional, es un prisma elaborado desde las Ciencias Sociales y Humanidades para su construcción polifónica. Si bien en nuestra escuela, la ESRN N°97 con orientación en Turismo, soplamos aquellas brasas del CBU, y junto a la propuesta de continuidad pedagógica en el marco de la pandemia nos animamos a romper con el formato escolar llevando adelante nuestro plan institucional. El mismo se basó en dividir la organización pedagógica en 3 grandes universos del conocimiento, reagrupando lo reagrupado por la ESRN en:

Cuadro N° 3: Reagrupamiento de las áreas de conocimiento de la ESRN.

| | | |
|--|--|--|
| Universo del conocimiento matemático, científico y tecnológico. | Universo de las ciencias sociales y humanidades y modalidad en Turismo. | Universo de la comunicación y expresión. Educación en lengua y literatura, lenguajes artísticos, segundas lenguas y educación física. |
|--|--|--|

Esta propuesta generó el inicio de las conversaciones entre diferentes y parecidas áreas, la planificación a través de proyectos más integrales, el trabajo colaborativo y una nueva reorganización de las planificaciones, entre otras cuestiones.

Pero analizando el área en cuestión, el de las Ciencias Sociales y Humanidades sumado a la modalidad en Turismo, una clave que termina certificando y generando aquellos créditos de legitimidad de la orientación, el desafío no era menor. Porque el área de ciencias sociales y humanidades que se propone compartir, colaborar y aportar en clave de modalidad de turismo, reúne su esfuerzo en esa orientación y no otra.

A continuación, se plantea un esquema con la intención de facilitar la orientación y el acercamiento a la propuesta elaborada.

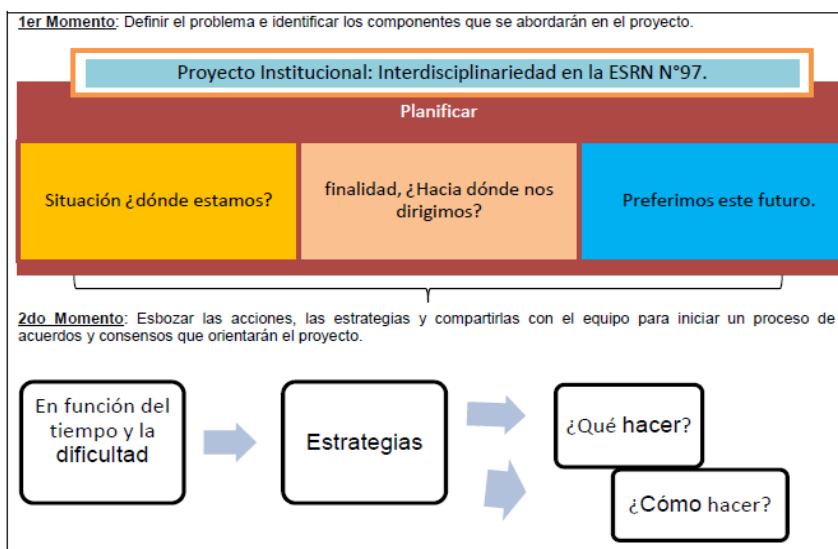
Esquema de la propuesta proyecto institucional

Son cinco los momentos que van organizar nuestro proyecto institucional:

1. Definir el problema e identificar los componentes que se abordarán en el proyecto.
2. Esbozar las acciones, las estrategias y compartirlas con el equipo para iniciar un proceso de acuerdos y consensos que orientarán el proyecto.

3. Implementar las acciones, establecer cronograma de trabajo y construir dispositivos de seguimiento del proyecto.
4. Implementación y desarrollo del proyecto institucional desde el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.
5. Analizar las evidencias y grado de avance entre lo alcanzado y lo previsto.

Cuadro 3: presenta de forma breve algunas pistas sobre los momentos 1 y 2.



Cuadro: elaboración propia.

En general las propuestas didácticas presentadas en la escuela responden a un ordenador temporal clásico de periodización y de ubicación espacial, con una aplicación o ejecución de las propuestas de los manuales escolares. Una guía de preguntas o un trabajo práctico y una mirada europeizante, son algunas de las pistas donde nosotros tenemos que trabajar en profundidad.

Cuadro N° 4: Breve contexto de situaciones y orientaciones para la construcción del proyecto.

| Situación actual |
|---|
| <p>Surge de haber identificado los efectos que se manifiestan en el contexto analizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las planificaciones y en las propuestas didácticas se observa una arraiga y fuerte posición disciplinar y tradicional. Una enseñanza disciplinadora • Una explicación fragmentada de las problemáticas socialmente candentes. • Ante la consulta a profesores y profesoras de las áreas, nunca han presentado planificaciones ni informes (elaborados por ellos mismo) desde lo interdisciplinar. Sobre las planificaciones, en su mayoría manifiestan que son de años anteriores. • Prácticas reproductivas, memorísticas y repetitivas. • El 30% de los/as estudiantes de la escuela se encuentran pendientes de acreditación del área en ciencias sociales y humanidades. |
| Finalidad |
| <ul style="list-style-type: none"> • Generar las condiciones laborales y materiales para el trabajo interdisciplinar. • Construcción de una mirada institucional más integral y compleja para el abordaje interdisciplinar de problemas sociales. • Posibilitar una perspectiva interdisciplinar para superar la visión fragmentada de los territorios disciplinares de los espacios clásicos como historia y geografía. |
| Preferimos este Futuro |
| <p>Dar respuestas más acertadas a los cambios acelerados que vivimos en el mundo actual.</p> <p>Trabajo colectivo y colaborativo.</p> |

Cuadro: elaboración propia.

3er Momento: Implementar las acciones, establecer cronograma de trabajo previsto y construir dispositivos de seguimiento del proyecto.

A partir de las características particulares de nuestra escuela las acciones serán abordadas desde las experiencias y proyectos institucionales transitados, y/o de la dinámica organizativa que atraviesa cada institución.

Cuadro N°5: Orientaciones del proyecto

| Principales problemas detectados | Finalidad | Acciones o estrategias | Indicadores de desarrollo | Tiempos | Responsables | Evaluación |
|--|--|---|--|--|---|--|
| <p>El trabajo docente aislado y tradicional</p> <p>Enseñanza fraccionada y disciplinar</p> <p>Algunas causas: Los horarios Un proyecto claro y preciso. Las condiciones laborales</p> | <p>3 (tres) grandes universos del conocimiento.</p> <p>Interdisciplinariedad.</p> <p>Aprendizaje que favorezca a la formación de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.</p> | <p>Cambiar la organización horaria.</p> <p>Elaborar material de co-formación para los/as docentes.</p> <p>Acompañar a las áreas de conocimientos.</p> <p>Reflexionar sobre las prácticas educativas situadas.</p> | <p>Planificaciones. Las propuestas didácticas que presentadas.</p> <p>Proyectos Interdisciplinarios</p> <p>Mayor participación en espacios de debate de nuestras/os estudiantes.</p> | <p>2021. Todo el año.</p> <p>2 grandes Etapas. Marzo A Agosto 1er cuatrimestre</p> <p>Agosto (2021) Febrero (2022)</p> | <p>Equipo Directivo</p> <p>Coordinadores</p> | <p>Cada dos meses, en tiempos cuatrimestrales.</p> |
| Ciencias Sociales y Humanidades | | | | | | |
| <p>Son las propuestas del Diseño Curricular, disciplinares de los diferentes espacios sociales clásicos.</p> <p>Los nuevos espacios (economía y filosofía), no encuentran claramente sus finalidades en un conjunto colectivo de área.</p> | <p>Reflexión sobre los procesos de enseñanza.</p> | <p>Generar y compartir diferentes materiales de didáctica de las Ciencias Sociales y otros campos de conocimiento.</p> | <p>Planificaciones</p> <p>Secuencias Didácticas</p> <p>Talleres de reflexión de las prácticas situadas.</p> | <p>2021. Todo el año.</p> <p>2 grandes Etapas. Marzo/ Agosto 1er cuatrimestre</p> <p>Agosto (2021) Febrero (2022)</p> | <p>Equipo Directivo</p> <p>Coordinadores</p> <p>Profesores/as del área.</p> | <p>Cada dos meses, en tiempos cuatrimestrales.</p> |

Cuadro: elaboración propia.

Desde el Diseño Curricular definen a la historia desde un paradigma crítico, que nos permita recuperar esa mirada de la Historia Social. Cuyo objeto de estudio se centra en los procesos históricos donde su elaboración, en estrecho contacto con su construcción metodológica, no deja de ser un producto tibio, si bien es contextualizado, pero lo siento un poco distanciado de las personas.

¿Cuándo pienso en el para qué de la historia, para qué enseñamos historia? Teniendo en cuenta las categorías que se reconfiguran asiduamente en estos nuevos tiempos, las características que imprime el escenario en el propio espacio de la cotidianidad, la historia debiera introducirse en la sociedad a modo de ser una fuerza emancipadora, donde los sueños, las promesas se mantengan en la convicción de habilitar otros futuros posibles de todos y todas. Una historia en el trabajo conjunto con los otros espacios curriculares, una construcción metodológica desde perspectivas polifónicas. Es un camino claro para

acercarnos a los propósitos de una participación ciudadana crítica en el más amplio sentido.

¿Qué deben aportar las Ciencias Sociales? Un abanico de herramientas y habilidades que permita a los/as estudiantes poder decodificar, comprender el mundo complejo que vivimos. Poder hacerse de un protagonismo crítico/creativo social que le permita poder comprender en el contexto que nos vamos desarrollando. Por eso, buscar las condiciones que se puedan comenzar a generar algunas intervenciones de interdisciplinariedad, no lo considero poca cosa.

Cuando en el Diseño Curricular se define la interdisciplinariedad, reaviva el fuego del CBU, desde lo político educativo lo define como un principio didáctico, constitutivo de la realidad educativa y laboral. Desde lo ideológico, una organización del quehacer docente conformando una estructura participativa, donde conlleva el aporte común, la construcción cooperativa y compartida de la labor pedagógica, la interacción entre todos y todas en el espacio áulico.

Remarcando la atención en que

El área, es pues, un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que la integran con el propósito principal de construir un enfoque y una organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas (DC - ESRN, 2017, p. 90).

La sugerencia es una invitación al dialogo de saberes, de apostar pleno a la interdisciplinariedad, porque en el mismo párrafo continúa la propuesta

sin embargo, esto de ningún modo implica dejar de lado las identidades disciplinarias sino más bien un encuentro planificado entre las mismas, de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios (DC - ESRN, 2017, p. 91).

Sin embargo, podemos advertir que, en la propuesta del Diseño Curricular, la persistencia de delimitar y configurar los territorios disciplinares de los diferentes espacios sociales clásicos, como historia, geografía y educación para la ciudadanía, es un problema epistemológico aun no resuelto. Los nuevos espacios o materias como economía y filosofía, no encuentran claramente sus finalidades en un conjunto colectivo de área del conocimiento hacia la comunidad de aprendizaje. Se sigue privilegiando la Historia y Geografía como asignaturas por momentos individuales.


La necesidad de generar esos contactos, esos puentes entre las disciplinas, es parte del objetivo de este trabajo. Originar esas ideas

migrantes que fecunden distintos campos conceptuales con sus ideas, con sus nociones, con sus palabras que pueden surcar y entretejer aquellos entramados metodológicos y conceptuales propios de la construcción interdisciplinar. Concepciones, transformaciones y simbiosis conceptuales. Casos de hibridación potentes. Encuentros e intercambios. Solo son algunas de los puntos de encuentro convocantes en las propuestas de enseñanza para investirnos de herramientas y habilidades dignificantes.

Sumado a poner en tensión las propias disciplinas en sus finalidades, Boaventura De Sousa Santos (2019), propone otra teoría de la historia. La que devuelva al pasado su capacidad de revelación, un pasado que se reanime en nuestra dirección por la imagen desestabilizadora que nos provee del conflicto y del sufrimiento humano. Por medio de esas imágenes desestabilizadoras será posible recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y, a través de ella, recuperar nuestro inconformismo y nuestra rebeldía (De Sousa Santos, 2019, p. 30).

4to Momento: Implementación y desarrollo del proyecto institucional desde el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Cuadro N°6: Componentes y finalidades del proyecto

| Componentes | Finalidades |
|---|---|
| <p>ESCENARIO BUSCADO</p>  | <p>Esta intervención institucional basada en el abordaje interdisciplinar en el área de las ciencias sociales y humanidades de la nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN), pretende ser una invitación a participar de una construcción colectiva de trabajo.</p> <p>Frente al mundo complejo y desafiante, generar que los/as estudiantes puedan convertirse en ciudadanos críticos y protagonistas de sus propios relatos, hacerse cargo de sus propias biografías como actores y actoras de sus decisiones y que motoricen la construcción de otra sociedad.</p> <p>Apostar a una escuela inclusiva, con un egreso real, es comenzar a trabajar desde otra óptica, desde el dialogo constante dentro y fuera de las propias áreas del conocimiento. Para ello el trabajo colaborativo, participativo y comunitario, es fundamental para dibujar un esquema y estructura de una escuela para la vida y la emancipación, tal como puede leerse en los fundamentos del Diseño Curricular de la ESRN.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Desde las Ciencias Sociales y Humanidades a un proyecto institucional.</p> | <p>Las Ciencias Sociales deberían introducirse en la sociedad a modo de ser una fuerza emancipadora, donde los sueños, las promesas se mantengan en la convicción de habilitar otros futuros posibles de todos y todas. Junto al trabajo conjunto con los otros espacios curriculares, una construcción metodológica desde perspectivas polifónicas. Es un camino claro para acercarnos a los propósitos y finalidades de una participación ciudadana crítica en el más amplio sentido.</p> <p>Un abanico de herramientas y habilidades que permita a los/as estudiantes poder decodificar, comprender el mundo complejo que vivimos. Poder hacerse de un protagonismo crítico/creativo social que le permita poder comprender en el contexto que nos vamos desarrollando.</p> <p>Por eso, buscar las condiciones que se puedan comenzar a generar algunas intervenciones de interdisciplinariedad, no lo considero poca cosa.</p> |
|--|--|

Cuadro: elaboración propia.

Siguiendo con nuestra propuesta educativa, la misma comienza con la provocación de generar un tronco de un proyecto educativo emancipador que desplace a ese viejo árbol emplazado desde el siglo pasado, débil para los desafíos del presente. Ese tronco que permite pensarnos colectivamente en un proyecto integral educativo. Porque en el fondo todos sabemos que no queremos reproducir la educación que se venía dando, obsoleto para la preparación de nuestras/os estudiantes. Lo que se encuentra carente en las escuelas son las estructuras no solo materiales, sino también emocionales que permita sostener en el tiempo los proyectos.

Ese tronco educativo que se va armando, hoy es presentado como una propuesta basada en una intervención institucional desde el abordaje interdisciplinar de la Historia en el área de las ciencias sociales y humanidades de ESRN, deviene del análisis realizado en primera instancia a las propuestas educativas del área.

Un tiempo y un espacio dedicado para el trabajo colaborativo entre todos y todas los/as docentes de la escuela, avanza sobre los horarios de los trabajadores, pero tiene que quedar clara la decisión, sobre todo porque se rompe con aquellos recelos de horarios, aquellas cuestiones individuales en provecho de las/os estudiantes y de la escuela.

Las finalidades deben respaldar las propuestas de aprendizaje a través de los conocimientos conflictivos que se quieran generar. Esas imágenes o representaciones que originen esa capacidad de asombro e indignación tienen que ser planificadas, anticipadas con una finalidad clara y concreta desde el área de las ciencias sociales y humanidades. Los problemas

sociales vinculados a la pobreza, la desigualdad, la migración, el género, la inter o multiculturalidad, la contaminación ambiental, la urbanización, las identidades, la democracia, entre otros tantos, son cuestiones socialmente vivas, sobre las que tenemos una opinión o una valoración construida (Jara, 2020, p. 84).

Agregando una mirada más a pensar la historia que queremos que se enseñe y aprendamos entre todos y todas, Morín (2008) en su trabajo sobre interdisciplinariedad nos aporta que: “La historia así fecundada no puede ser más considerada como una disciplina stricto sensu, es una ciencia histórica, multifocalizada, polidimensional, donde las dimensiones de las otras ciencias humanas se encuentran presentes y donde la perspectiva global, lejos de ser perseguida por la multiplicidad de las perspectivas particulares, es requerida por ellas.” (Morín, 2008, p. 12).

Propuesta para pensar las secuencias didácticas en clave de interdisciplinariedad a partir de una situación problema.

Cuadro N°7: Propuesta

| El “qué” de la enseñanza | Turismo | Geografía | Historia | Ciudadanía | Filosofía | Economía |
|---|---|--------------------|---------------------------|--|-----------|------------------------------|
| Conceptualización propia | Acción social y económica | Espacio | Tiempo | Participación y Poder | | Distribución |
| Saberes Generales | Turismo Eco-turismo | Producto social | Cambios, continuidades | Desigualdades. Participación del Estado. | | Pirámide social |
| Saberes Generales | Impactos Ambientales | Sociedad | sincronías | Violencia/ convivencias saludables | | corporaciones |
| Saberes Específicos | Espacios | Recursos Naturales | Factores socio económicos | Derechos Nuevos Movimientos Sociales | | Distribución de las riquezas |
| Saberes Específicos | Actividades turísticas | Espacios | Neoliberalismo | Resiliencia. | | Concentración |
| Película: TRASH. Desechos y Esperanzas/problemáticas: trabajos, asentamientos, jóvenes, en el basural. | | | | | | |
| Problema: El impacto socioambiental del basural de río Negro en la salida de la Ciudad de San Carlos de Bariloche. | | | | | | |
| Para “qué” | Conciencia de una ciudadanía crítica y como partícipes activos, para la construcción de una realidad que involucre la defensa, la conservación y el uso de los recursos turísticos y el medio ambiente. | | | | | |
| Realidad Social ¿De qué manera vemos que interviene en la realidad social? | Turismo concientizado alternativo | Plazas ecológicas | Programa de Radio. | Cooperativa | | Máquina de reciclar |

Cuadro: elaboración propia.

Ficha de la película: Trash (2014). Brasil.

Dirigido por: Stephen Daldry

Protagonizada: Wagner Moura, Selton Mello, Rooney Mara, Martin Sheen.

Síntesis: Trash sigue a tres adolescentes brasileños de la calle en Río de Janeiro; Raphael, Gardo y Rat (junio-junio) que pasan su tiempo recogiendo basura con la esperanza de encontrar desperdicios útiles. Un día, descubren una billetera cuyo contenido los pone en conflicto con la brutal fuerza policial local, ya que se encuentran como denunciantes improbables en una ciudad plagada de corrupción.

Tiempo: 114 minutos.

En relación a los saberes que interdisciplinariamente se quieran trabajar, un posible ejemplo de construcción del problema podría ser: “Una de las causas principales de la contaminación socioambiental del Basural es la falta de infraestructura urbana de la ciudad de San Carlos de Bariloche”.

El área debería tratar de concebir cómo se pudo haber hecho el pasaje de una sociedad turística, y por la otra parte a las sociedades posindustriales, punto de llegada de ese proceso, estudiadas por la geografía y la educación ciudadana.

Continuando con la presentación de un esquema metodológico como orientador y organizador de las propuestas: a partir del momento donde un concepto organizador de carácter sistémico ha permitido articular los conocimientos más diversos (geográficos, geológicos, bacteriológicos, biológicos, económicos, culturales, entre otros), es donde se presenta la posibilidad para poder establecer los diálogos entre diferentes áreas del conocimiento de la ESRN.

Inevitablemente el tronco que queremos desplazar se encuentra compuesto por una disociación entre las propuestas escolares y las necesidades de las/os estudiantes, y una fuerza instituida de prácticas nunca revisadas o reflexionadas, principalmente en nuestro nivel medio. La interdisciplinariedad en nuestra escuela debe crear un campo epistemológico en donde las nuevas tecnologías sea facilitadora para ensanchar los intersticios que aparecen en las rupturas de las propias áreas y disciplinas. Un modelo que sea cuestionador, indisciplinado y atrevido a desafiar los nuevos tiempos.

Un proyecto educativo interdisciplinario adecuado para el presente, orientado a combatir todo el legado de una pedagogía colonial, concebido no como fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana, atravesado por decisiones en un contexto de luchas de poderes. Consiste en recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y

orientarla a la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes. Por eso, posee una carga densa de conflictividad e inconformismo, hacia una metodología de reflexión de las prácticas situadas.

Partimos de la conciencia histórica, territorial y ciudadana, las que se entrelazan para formar parte de un mismo proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales, abordadas desde la teoría crítica y el humanismo radical.

Los saberes pueden surgir de la problematización de las temáticas oficiales del curriculum, teniendo en cuenta un mundo cada vez más complejo, los problemas sociales surgen de una fuente inagotable, no sólo porque se pone todo en tensión sino porque se transforma en algo social, realizable en cada momento, tiempo, espacio, contexto.

El criterio de buen y mal aprendizaje está, por lo tanto, en la capacidad de la educación de cumplir un proyecto educativo emancipatorio que haga emerger los modelos dominados y emergentes por medio de los cuales es posible aprender un nuevo tipo de relacionamiento más igualitario y justo entre saberes y, por ende, entre personas y grupos sociales. Un relacionamiento que nos haga aprender el mundo de forma edificante, emancipatoria y multicultural (De Sousa Santos, 2019, p.52).

Desde el territorio escolar, los equipos de gestión debemos acompañar, para que estas intencionalidades o finalidades que todos y todas compartimos se lleven a la práctica, desarrollando un escenario propicio para los procesos pedagógicos de la escuela.

Si somos fieles a una educación crítica o una educación para la justicia social, los contenidos de las ciencias sociales deben ser los problemas actuales de nuestra sociedad, que tienen componentes tanto históricos, como geográficos, económicos, políticos, filosófico, etc.

También, existen y se suceden constantemente variadas formas contra hegemónicas de conflictos culturales, sociales, que son protagonizadas por los movimientos y grupos que luchan por la afirmación de la identidad contra la homogenización pretendida por la cultura hegemónica.

5to Momento: Analizar las evidencias y grado de avance entre lo alcanzado y lo previsto.

Ficha N°3: coordinadores de áreas

- ¿Qué cuestiones, criterios o contenidos será necesario atender la planificación, enseñanza y evaluación desde una perspectiva interdisciplinar?
- ¿Qué formatos y vías de comunicación deben habilitarse desde lo organizativo?
- ¿Cómo se establecerán los acuerdos?
- ¿Qué herramientas se dispondrán para el registro del proceso y evaluarlo en el corto y largo plazo?
- ¿Qué nuevas vinculaciones se debe establecer con las familias, las y los estudiantes?
- ¿De qué modo el proceso de cambio se enmarca y respalda el proyecto institucional interdisciplinar?

El quinto momento presentado, que por obvias razones de tiempo no fueron abordadas las fichas de trabajo, igual comienzan a dar algunas pistas o alertas que entusiasma la continuidad del proyecto institucional presentado, Interdisciplinariedad en la ESRN N°97, un proyecto cuestionador del modo fragmentado de interpretar el mundo.

Es el inicio y la implementación del mismo, en un contexto muy complejo generado por la pandemia, y a su vez desafiante, cuestionador, e inquietante posibilitando el recorrido reflexivo y crítico hacia los procesos de enseñanza y aprendizajes. Es un tiempo que nos permite revisitarnos y revernos en nuestras prácticas educativas. A pesar del escenario doloroso, el tiempo todavía lo tenemos a nuestro favor.

3.3 Notas finales para seguir construyendo colectivamente una educación con perspectiva interdisciplinar

Remarcamos la posibilidad de trabajar de manera colectiva desde un enfoque interdisciplinar, nos queda repasar en grandes aspectos algunos pasos a tener en cuenta de la propuesta presentada. Decidimos que sea parte de este segmento, porque son pasos concretos que nuestra escuela colectivamente y con el acompañamiento de otras/os ya comenzó a transitar.

La búsqueda de preguntas o nuevas hipótesis. Es decir, que tenemos que comenzar a revisar y visitar nuevamente gran parte de ese bagaje escolar, que muchas veces se transmite de forma repetitiva y automática. Y en ese momento, nuevamente está el punto de la reflexión de las prácticas cotidianas, de aquellas convocatorias reclamadas del trabajo colaborativo, reflexivo y profesional. Para volver con otra mirada, con otro enfoque de abordaje sobre la problemática a construir y desarrollar.

Queremos insistir en que cuanta más variedad, en cuanto más nos interpelamos con preguntas abiertas y potentes, unas heterogeneidades de circunstancias podemos generar lo que hace progresar las ciencias rompiendo con el aislamiento de las disciplinas decimonónicas.

Romper y perforar las fronteras de las parcelas disciplinarias curriculares, donde creemos que los/as estudiantes cambian el mundo si solo saben nuestro espacio curricular, es decir, que, si solo sabe historia o ciencias sociales, es más que suficiente para generar un pensamiento crítico. Si bien, las disciplinas en un mundo ampliado en la información se encuentran muy dotadas, hay que desplazar el centro de atención y brindarlo de manera colaborativo en la construcción con la otra área de conocimiento, es hora de salir de lo autorreferencial, de la mirada del propio ombligo, para generar y construir una mirada panorámico desde una perspectiva polifónica. Derribar las lógicas fueres y arraigadas de las propias disciplinas curriculares.

Otro elemento que traemos desde nuestras experiencias recién transitadas, es que nuestras llamadas disciplinas tienen una relación particular con el contexto, porque a partir de definir la situación actual puesto que estudian las sociedades presentes y pasadas, y por lo tanto situaciones vividas por los humanos, situaciones que “realmente” han existido o existen todavía. Todo esto no se percibió en nuestra escuela, que las propuestas educativas tengan un anclaje en la realidad, es decir, la implicancia desde las propuestas de enseñanza, y su acción en el medio.

Encontramos planificaciones muy fragmentadas, disciplinas bajo el discurso de la interdisciplinariedad, pero encapsuladas en sus propias lógicas disciplinares.

Edgar Morín (2008) enfatiza en la imposibilidad de comprensión del complejo mundo si se mantiene una inteligencia que separa, rompe y fracciona los problemas. El sistema educativo, dice el autor, desde la escuela primaria enseña a “aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos” (p. 11).

El intersticio que se da en la fractura de las disciplinas avizora un horizonte tranquilizador, es un primer paso. También exige un compromiso. El otro paso fuerte será con los agrupamientos secuenciados por años escolares. Toda crítica lleva implícita una esperanza, algo uno quiere cambiar.

Es hora de comenzar a hacer otra cosa.

No salí como entré después de proyectar. Mi cuerpo y mi memoria en este espejo
No te puedo contar las cosas que yo vi. No puedo transferirte mi reflejo... (Gabo Ferro, 2011).

Referencias Bibliográficas:

- Adamili, M. y Otros (2013). Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Cap. 2.
- Anderr-Egg, E. (1999). Interdisciplinariedad en educación. Ed. Magisterio, Argentina.
- Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Ed. Gedisa, España.
- Denegri Coria, M. (2005). "Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. Estudios Pedagógicos XXXI, N 1, pp. 33-50.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, (11), 5-26. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Jara, M. A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M. A. (2020). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 31, 91-113. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClíoYAsociados>
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina"; *Enseño Em Re- Vista*. Número especial. V. 25, 917-936. Disponible en: <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/15934/Jara%20y%20Funes.%20Qu%C3%A9%20Ciudadani a..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas.

- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Morín, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España, Grao. *Critica y fundamentos N°1*.
- Santisteban, A. (2011). *Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En AA.VV. *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO; Medellín: CEDALC.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. *Propuesta Educativa Número 29 – Año 15 – Jun. 2008 – Vol 1 – Págs. 63 a 71*.
- Tiramonti, G. (2011) *Escuela media: una identidad forzada*. En: Guillermina TIRAMONTI (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Vazquez, S. (2005) *Luchas político educativas, el lugar de los sindicatos docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CTERA.

Fuentes de consultas.

- Ley de Educación Nacional. Resolución N°26206/06. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Diseño Curricular ESRN (RES CPE N° 945/17).

Capítulo 5

Pensar didácticamente la filosofía en la formación universitaria: El caso de Antropología Filosófica

Soledad Gaona

Introducción

El siguiente capítulo se organiza en tres apartados. En el primero “La Pedagogía del concepto o el problema como motor del pensamiento” se presenta el entramado conceptual con el que trabajaré a partir de la filosofía de Deleuze & Guattari centrado en los conceptos de *concepto* y *problema* imprescindibles para un abordaje de la filosofía entendida como *creación de conceptos* y el *problema* como aquello que nos fuerza a pensar. Un segundo momento titulado “El método regresivo en la enseñanza de a Filosofía” desarrolla lo que Silvio Gallo -desde su lectura de Deleuze y de Deleuze & Guattari- también denomina *método regresivo*. Propone pensar didácticamente la enseñanza de la filosofía a partir de la regresión que va desde el concepto que el o la filósofa/a presenta hacia el problema -que suele estar oculto- y al que este concepto intenta dar solución. Para ello sugiere proceder desde cuatro pasos didácticos que serán desarrollados in extenso en este capítulo. Por último, el apartado “La enseñanza de la Antropología Filosófica desde una pedagogía del concepto” aborda en dos ensayos didácticos, la enseñanza de temas/problemas que considero centrales en dos unidades del programa vigente de la asignatura Antropología Filosófica para la carrera de Servicio Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

Para introducirnos en el campo problemático de la enseñanza de la filosofía en general y en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario en particular, los aportes de Cerletti (2020) puede resultar de ayuda para clarificar desde un comienzo la problematicidad propia de la tarea, ya que recupera dos preguntas que creo fundamentales para la enseñanza de la filosofía: ¿Cómo enseñar? y ¿Qué enseñar? Al respecto sostiene:

Debido a que enseñar filosofía supone poner en acto una actividad o una práctica a partir de ciertas cuestiones que no están constituidas como un campo cerrado de saberes y cómo esa actividad es su propio objeto, abordar los desafíos de qué y del cómo se torna una tarea compleja. (Cerletti, 2020, p. 45)

Esta tarea nos involucra también en una situación paradójica; por un lado, se estimula la formación de estudiantes críticos y creativos pero, por otro, se los encauza en el pensar y el hacer (Cerletti y Kohan, 1996, p. 150). La educación, advierte Foucault, a través del discurso pedagógico, se establece como uno de los fundamentales dispositivos de disciplinamiento y normalización. El docente de Filosofía, entonces, se encuentra tensionado por la demanda institucional de cumplir con el objetivo político de la enseñanza (la normalización) y la pretensión, no menos política de la práctica filosófica, que es el de formar personas con actitud crítica, capaces de “desnaturalizar” el orden social. A partir de esto caben algunas preguntas fundamentales: ¿Cómo enseñar filosofía desde una perspectiva que no diluya el potencial crítico de la disciplina y lo convierta en un mero aparato ideológico? ¿Qué debe hacer un docente de filosofía? ¿Enseñar a pensar críticamente? ¿Reconstruir la serie de problemas que históricamente caracterizan el corpus disciplinar? Podríamos plantear que ambas respuestas pueden afirmarse sin terminar de resolver el problema. Entonces, delineamos otros interrogantes. ¿Cómo evitar que nuestra tarea se convierta en una mera “normalización” de ciertos contenidos? ¿Cómo evitar salir de la lógica del “comentario” o de una relación meramente instrumental con la filosofía –como profesores y profesoras y como estudiantes–?

1. El problema como motor del pensamiento y la pedagogía del concepto

*Si hay tiempo y lugar para crear conceptos, la
operación correspondiente siempre se llamará
filosofía, o no se diferenciará de ella si se le diera
otro nombre.
Deleuze & Guattari,
¿Qué es la Filosofía*

1.1 El problema como motor del pensamiento

Si la filosofía no consiste en contemplar, ni en reflexionar, ni en comunicar, entonces ¿qué actividad especial la caracteriza? La respuesta que Deleuze & Guattari nos dan es, precisamente, la labor de *crear conceptos siempre nuevos*. Hacer filosofía también exige instaurar ciertos presupuestos, pero ello no es tan fácil como lanzar opiniones que expresen la pretendida profundidad, la universalidad perceptiva y afectiva de un sujeto en una ocupación cualquiera. De hecho, los presupuestos de una filosofía nunca son opiniones dominantes, si bien ostentan sus valores en el terreno de la opinión, o mejor, frente a este

terreno¹. Cuando afirmamos que la filosofía es creación de conceptos, deseamos dar a entender que es productiva e innovadora, no en el sentido capitalista de la producción rentable de mercancías y de la innovación del mercado, sino en el sentido en que sus resultados, o sea los conceptos, son el producto siempre renovado de una construcción teórica, de un trabajo del pensamiento, y no meramente unas verdades descubiertas en virtud de una conducta común a todos los hombres.

La filosofía es revolucionaria en contra de las opiniones dominantes, en contra de la voluntad de las mayorías. Platón no descubre el mundo de las Ideas, inventa el concepto de Idea y con ello el mundo que le es propio. Kant no descubre la razón pura, construye un sistema de facultades que harán del sujeto una entidad autónoma. Los filósofos no han encontrado los “conceptos” como quien halla un tesoro tras una búsqueda de la verdad universal, los han creado por una causa singular, a menudo inconfesable. Y si es cierto que esto último concierne al orden de las motivaciones antes que al de las razones o condiciones de verdad, también es cierto que, siguiendo todavía a Nietzsche, estas razones sólo se articulan en el campo de las motivaciones. Por consiguiente, la verdad o razón de ser de una filosofía siempre permanece singular: es justamente el problema singular planteado por la creación de esta filosofía. Es así que “Todo concepto remite a un problema o a unos problemas sin los cuales carecería de sentido...” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 22) lo que implica que estos conceptos podrán ser comprendidos a medida que se vayan despejando y solucionando los problemas para los cuales han sido creados.

Queda claro entonces que los conceptos solo son creados en función de una imperiosa necesidad de dar solución a un problema. La pedagogía del concepto consistirá entonces en desandar ese recorrido retrospectivamente. Es decir: desde la formulación del concepto hasta el problema al que intenta dar solución. En síntesis:

decimos de todo concepto que siempre tiene una *historia*, aunque esta historia zigzaguee, o incluso llegue a discurrir por otros problemas o por planos diversos. En un concepto hay, la mas de las veces trozos o componentes procedentes de otros conceptos, que respondían a otros problemas y suponían otros planos. No puede ser de otro modo ya que cada concepto lleva a cabo una nueva repartición, adquiere un perímetro nuevo, que tiene que ser reactivado o recortado. (Deleuze & Guattari, 1996, pp. 23-24)

¹ Sobre la contemplación, la reflexión y la comunicación como formas de la reconocimiento, y sobre su estrecha relación con la opinión, cfr. Deleuze y Guattari, ¿Qué es la filosofía? pp. 146 y ss.

Surgen aquí al menos dos interrogantes: ¿hasta dónde rastrear un concepto? Y si este rastreo es posible ¿encontraremos un punto originario? Dos filósofos pueden usar una misma palabra para tratar dos conceptos diferentes. Pero en la medida en que responden a problemas distintos, se trata de dos conceptos diferentes. Esto nos aclara lo que para Deleuze significa la variabilidad de los conceptos, es decir, la actualización que siempre pueden tener. Los conceptos cada vez se actualizan de diferentes formas en la medida que *el concepto es una respuesta a un problema planteado*. Todo concepto está ligado al problema que plantea y lo soluciona.

Lo que sucede, y en esto radica el avance de la filosofía, es que cada filósofo es capaz de plantear y replantear nuevos problemas, bien porque los considera mal planteados, bien porque considera que el problema es otro. Unos componentes para crearlo (se hace finito). El *Dasein* en Hegel es diferente al de Heidegger, no se trata del mismo concepto porque se trata de otro problema al que responde. Sus componentes son diferentes. Mas esto no implica que se puedan deducir unos conceptos de otros, dado que se volvería a caer en la pretensión de tratar de deducir toda la filosofía de un concepto inicial. Y aunque es potencialmente infinito, interior y exteriormente, no es necesario rastrearlo, pues se trata de otros conceptos que responden a otros problemas, que están planteados de otro modo. En esta relatividad reside la posibilidad de la pedagogía del concepto.

1.2 La pedagogía del concepto

Todo filósofo pasa por una pedagogía del concepto para hacer filosofía. Lo que hace es replantear los problemas, modificarlos, en la medida en que da nuevas soluciones, crea nuevos conceptos; esto lo hace porque ve mal planteados o mal solucionados los problemas (de nuevo pedagogía del concepto). Y está en condiciones de afirmar que un problema está mal planteado porque ha visto cómo ha sido construido un concepto, cómo se conecta con otros conceptos y cómo los conceptos responden a una problemática (ha hecho una pedagogía del concepto). Además de esto, existe un *gusto* filosófico que le dice qué no está bien planteado-solucionado en el asunto, le dice que algo no anda bien y que hay que hacer otra cosa, crear, pensar algo nuevo. Esto es lo primero de una pedagogía del concepto y en razón a esto Deleuze puede decir que la pedagogía del concepto es la salvación de la filosofía: ésta necesita crear nuevos conceptos, plantearse nuevos problemas para seguir avanzando (Deleuze & Guattari, 1997, p. 18).

Un segundo aspecto de la pedagogía del concepto es que examina cómo algo está construido porque ubica lo no pensado en un plano de inmanencia, se toca el plano mismo y se logra decir lo que no se había dicho por otro filósofo. Esta posibilidad de desentrañar lo no-dicho por un filósofo, pero que su filosofía supone, tiene las consecuencias de dar la posibilidad de recorrer el acto de creación del filósofo que esté en estudio, así como la de entender propiamente al filósofo. Vista así, la pedagogía del concepto hace explícitas dos tareas que se suelen pensar separadas: aprender a crear y aprender historia de la filosofía. La pedagogía del concepto no es un simple estudio que se hace como ejercicio de entrenamiento o de entretenimiento, sino que siempre se hace para saber por dónde seguir haciendo filosofía y cómo ha sido el proceso de construcción de otros.

Una tercera instancia de la pedagogía del concepto es su contingencia. Esto explica que se diga ‘Hegel no le hace justicia a tal o cual pensador’, ‘El Spinoza de Deleuze no es Spinoza’. El asunto de la filosofía en su momento pedagógico no es hacer una fotocopia de..., sino un retrato: “La historia de la filosofía es comparable al arte del retrato. No se trata de cuidar el parecido, es decir, de repetir lo que el filósofo ha dicho, sino de producir la similitud despejando a la vez el plano de inmanencia que ha instaurado y los conceptos nuevos que ha creado. Se trata de retratos mentales, noéticos, maquínicos” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 58) ¿No está diciendo con esto que cada cual interpreta cómo está armado un concepto? ¿No hay de nuevo un arte de la interpretación, una nueva hermenéutica? Sería mejor considerar que la pedagogía del concepto es contingente, como lo es la filosofía, porque depende del mismo gusto filosófico del filósofo; también sería mejor decir que el Spinoza de Hegel funciona, Hegel hace que funcione. Si la preocupación de la filosofía fuera por determinar lo que verdaderamente dijo el filósofo, no avanzaría y recaería de nuevo en la búsqueda de la verdad.

La filosofía hace justicia cada vez a los otros filósofos, pero no en una *Historia de la filosofía*, sino en una *Historia filosófica de la filosofía*, como Hegel insistía o en una *geofilosofía*, como reformulará Deleuze. El riesgo de ‘la verdad del filósofo’ radica en que introduce una trascendencia, en que desvía la tarea de la filosofía de crear conceptos, en que mantiene una concepción estática del concepto. Desde la perspectiva de Deleuze, la filosofía no necesita de un rastreo completo de lo que supone para crearse, basta con hacer un poco de pedagogía del concepto, por decirlo de alguna manera, para avanzar. Con esto se sale del lugar común que exige hacer un recorrido completo por la historia de la filosofía. Primero, es imposible; segundo, es mejor hacer filosofía de la historia de la filosofía o geofilosofía, esto es, pedagogía del concepto, para saber qué

está mal planteado y replantearlo. Deleuze no lo estudia todo, se concentra en ciertos conceptos filosóficos que son los que le permiten hacer filosofía a él (Platón, Leibniz, Hume, Descartes, Nietzsche, Bergson, Estoicos, Kant, Hegel, Spinoza); no lo revisa todo, no puede, habría quedado encadenado a ciertas fuerzas externas que pretenden controlar el quehacer filosófico, y no habría creado nuevos conceptos. Afirmar esto significa resistir al poder que se ejerce en la academia y en la industria cultural sobre los modos de hacer filosofía.

La historia de la filosofía siempre ha sido el agente de poder dentro de la filosofía, e incluso dentro del pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿Cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant, Heidegger, y tal o tal libro sobre ellos? Formidable escuela de intimidación que fabrica especialistas del pensamiento, pero que logra también que todos los que permanecen fuera se ajusten tanto a o más a esta especialidad de la que se burlan. Históricamente se ha constituido una imagen del pensamiento llamada filosofía que impide que las personas piensen (Deleuze & Parnet, 1996, p.17).

2. El método regresivo en la enseñanza de la Filosofía

*Diría que, antes de conquistar el color filosófico
(y el color filosófico es el concepto), antes de saber o
llegar a inventar conceptos, ¡hace falta tanto trabajo!*

Gilles Deleuze & Claire Parnet
El abecedario de Gilles Deleuze

Deleuze y Guattari afirman que es necesario volcarse a una “pedagogía del concepto” a la cual los filósofos se dedicaron poco a lo largo de la historia. Ahora bien, si los conceptos no están dados, sino que son creados, es posible descifrar las reglas, los procesos, los caminos de creación de los conceptos; es posible y necesaria, una pedagogía del concepto, esto es: un aprendizaje en torno al acto creativo de un concepto. Este particular procedimiento, desde los problemas hacia los conceptos que se crean para dar solución a ellos, es lo que Gallo (2015) denomina “método regresivo en la enseñanza de la filosofía”. Desarrollaré en este apartado las características generales de este conjunto de pistas que a falta de un término que mejor lo describa se denominará “método” teniendo la prevención de que no es un conjunto de herramientas ni de pasos estáticos -o que sería contradictorio con el carácter singular y local de cada problemática filosófica a trabajar- sino más bien un trazado cartográfico, un mapa pasible de ser abordado desde una multiplicidad de entradas dependiendo del problema que nos ocupe.

2.1 Problema y concepto: problematización y enseñanza de la filosofía

Gallo (2015) en su *Metodología de la enseñanza de la Filosofía. Una didáctica para la enseñanza media* dialoga con la filosofía de Gilles Deleuze, especialmente *Diferencia y Repetición*, obra en la que el filósofo despliega filosóficamente e in extenso la noción de problema como experiencia sensible, como afección, como motor del pensamiento. Pero también entra en diálogo con la obra que Deleuze escribe con Félix Guattari *¿Qué es la Filosofía?* En esta última Deleuze y Guattari establecen los elementos para la comprensión de la filosofía como creación de conceptos. Si bien los aportes de Gallo se centran en la experiencia de enseñanza de la filosofía para educación media (su experiencia se desarrolla principalmente en la enseñanza secundaria en el estado de San Pablo, Brasil) considero que lo que denomina *método regresivo para la enseñanza de la filosofía* puede trazar un puente hacia la elaboración de ensayos didácticos para trazar otras cartografías posibles en la propia experiencia de la enseñanza de la filosofía en la formación filosófica universitaria.

Si sostenemos con Deleuze y Guattari la afirmación del problema como motor del pensamiento, entonces una enseñanza activa de la filosofía demanda la emancipación intelectual de nuestros estudiantes toda vez que la experiencia es indeclinablemente subjetiva y como tal nos posiciona (a profesores, especialmente y a los y las estudiantes) en un rol activo en el pensamiento que moviliza. Maestros/as y Profesores/as ya no serán aquellos explicadores que Rancière (1987) denuncia en la sociedad pedagogizada y tampoco se esperará de las y los estudiantes la pasiva receptividad de este arcaizante modelo pedagógico. A propósito de la emergencia de un problema como lo que moviliza el pensamiento sostiene Deleuze:

Es un prejuicio infantil según el cual, el maestro da un problema, y nuestra tarea es resolverlo para que después el resultado sea calificado de verdadero o de falso según una autoridad poderosa. Y además es un prejuicio social -cuyo interés visible es mantenernos niños- que siempre nos invita a resolver problemas venidos de otra parte y que nos consuela o distrae diciéndonos que hemos vencido si hemos sabido responder [...] Es probable que esa creencia tenga el mismo origen que los otros postulados de la imagen dogmática: siempre ejemplos pueriles separados de su contexto arbitrariamente erigidos en modelos (Deleuze, 2009)

Y así infantilizando a nuestras y nuestros estudiantes reiteramos una y otra vez modelos de enseñanza que se distancian siempre y cada vez más de las experiencias de nuestro presente y especialmente el de los estudiantes siempre que, aquello que presentamos a la hora de abordar un problema filosófico les resulta abrumadoramente ajeno. *“Como si no permaneciéramos esclavos, en tanto no disponemos de los problemas mismos, de*

una participación en los problemas, en un derecho a los problemas, de una gestión de los problemas” (Deleuze, 2009, p. 252)

El problema, lo que nos fuerza a pensar, es un encuentro -no sin cierta violencia-, un acontecimiento del orden de la sensibilidad no de la racionalidad. El problema tal como lo entiende Deleuze es pura sensibilidad y solo en tanto se resuelve cobra una forma lógica que trae consigo ya su solución. Gallo (2015) marca una prevención a la que deberemos atender ya que si de esta concepción empírica y objetiva del problema se sigue su uso pedagógico entonces al tomarlo como instrumento metodológico deja de ser un problema.² El problema, sostiene Gallo, siguiendo a Deleuze (Deleuze & Guattari, 1993, p. 28) “[...] no se propone, no se presta, no se regala, ni siquiera se inventa” por ello es del orden del acontecimiento ya que su emergencia solo es posible en tanto la experiencia nos fuerza a pensar. Y allí es donde vale la pena detenerse ya que:

Una “pedagogía del problema” que se tornara método supondría un uso del problema ya racionalizado, subjetivado, que traería en sí mismo la solución, similar al uso pedagógico del problema, de la resolución de las ecuaciones en una clase de matemática. Eso significa la pérdida del “potencial problemático” del problema como motor del pensamiento, como ese encuentro inusitado que nos fuerza a pensar. En una pedagogía del problema lidiaríamos con *falsos problemas* y no con problemas originales, objetivos y sensibles. (Gallo 2015, p. 35)

Entonces, surgen las siguientes preguntas: ¿Es posible una enseñanza de la filosofía que nos permita pensar el problema sin recaer en respuestas formuladas a preguntas que nos son ajenas? ¿Cómo abordar la cuestión de lo problemático en la enseñanza de la filosofía más allá de la pedagogía del problema? ¿Cómo experimentar una pedagogía del concepto?

2.2 La pedagogía del concepto: cuatro pasos didácticos para un método regresivo

Al abordar un texto filosófico ya sea Platón, Descartes, Leibniz, solemos encontrarnos inicialmente con la misma dificultad. Podemos dilucidar los conceptos que nos aparecen como los más relevantes (La Idea en Platón, el Cógito cartesiano, la mónada en Leibniz, los modos de subjetivación en Foucault) pero lo que no es evidente a primera vista es el problema al que el concepto en cuestión intenta responder. Cuál es el campo problemático que fuerza a crear el concepto, el plano de

²Deleuze realiza en el Cap. 3 de *Diferencia y Repetición* una profunda crítica a las pedagogías del problema en el marco de su crítica al modelo representacional moderno que imposibilita entre otras derivas de su análisis, pensar la diferencia.

inmanencia al que responde. Y es que, como sostiene Gallo siguiendo a Deleuze:

El filósofo crea conceptos y cuando escribe sus textos lo hace para presentar sus conceptos. En general, un texto filosófico no presenta sus problemas sino los conceptos creados para afrontarlos (Gallo 2015, p. 37)

El método regresivo que propone Gallo lo es en tanto rastrea, traza los recorridos que desde la presentación del concepto podemos hacer para encontrar de qué problema se trata, a qué problema el o los conceptos presentados intentan dar solución. Y contra el sentido común que piensa a la filosofía como una tarea intelectual puramente abstracta veremos que el problema es siempre concreto y objetivo.

Lo que suele suceder, y la tradición académica se ha asegurado de ello largamente, es que la filosofía, y con ella su historia (como si esta historia, además, no fuera el resultado de luchas, de decisiones de selección, y su consecuente ordenamiento en relación a qué filosofías la integran), ha sido ubicada en vitrinas cual exposiciones de anticuario. Esta exposición de la filosofía como pieza de museo la ubica necesariamente a una distancia inconmensurable con nuestro presente. Esto dificulta grandemente su enseñanza si no hay modo alguno de vincularla con nuestro presente, pero especialmente con el campo problemático que habitan nuestros estudiantes. Y aquí podemos hacer extensiva esta posición respecto de la enseñanza de la filosofía a niveles y modalidades educativas diversas siempre que entendamos a la Filosofía y su enseñanza como una reflexión del pensamiento sobre sí mismo que siempre parte de la emergencia de un acontecimiento que nos fuerza a pensar cuáles son las condiciones de posibilidad para que lo que acontece suceda.

¿Cómo proceder entonces desde el *método regresivo*? Se insistirá en la prevención de entender esta *propuesta metodológica* como una serie de pasos a partir de los cuales es posible trazar el mapa del concepto (evidente) al problema (parcialmente oculto) sin que ello implique una serie de procedimientos que deberán reiterarse estrictamente en cada situación de enseñanza. Aunque coincido con Gallo en que hay ciertos aspectos a los que no podemos renunciar en cualquier situación de enseñanza de la filosofía. Estos son: el acercamiento a los textos filosóficos (las fuentes de puño y letra de los y las filósofos/as), la búsqueda de los conceptos creados por éstos y que se presentan en los textos y finalmente la investigación en torno al campo problemático que le es inherente. Teniendo en cuenta estos aspectos irrenunciables, el “cómo” de cada propuesta de enseñanza podrá diseñar las estrategias

didácticas que sean las más apropiadas para cada situación de enseñanza³.

Los pasos didácticos sugeridos para un *método regresivo* en la enseñanza de la filosofía (Gallo 2015, p. 104) se enuncian sucintamente de la siguiente manera:

- 1- escoger un texto, o un fragmento de un texto del/ la filósofo/a,
- 2- leer ese texto con los y las estudiantes,
- 3- mostrar el concepto propuesto por el filósofo allí (o promover la búsqueda del concepto entre los y las estudiantes),
- 4- investigar el problema o los problemas que movieron al filósofo/a a crear tal concepto.

Complementariamente a estos cuatro pasos generales Gallo propone su articulación con cuatro momentos didácticos. Estos son: etapa de *sensibilización*, *problematización*, *investigación* y finalmente *conceptualización*.

En el momento de *sensibilización* se trata de proponer a los estudiantes un tema de trabajo que llame su atención y con el que puedan sentirse “afectados”. Si los conceptos son creados para enfrentar problemas con los que nos encontramos en la vida misma, entonces sostiene Gallo; “... de nada sirve que el profesor *indicara* un problema a los estudiantes. Para que ellos puedan hacer el movimiento del concepto, es necesario que el problema sea vivido como un problema por ellos” (2015, p. 88). Sensibilizar, trabajar por afectos, *poner el cuerpo*, acerca el problema filosófico a la propia actualidad. sensible. Lo hace propio. Solo desde allí es posible el trabajo retrospectivo hacia el concepto incorporal, abstracto.

El segundo momento, el de *problematización*, busca transformar el *tema* en *problema*. Transformar un enunciado temático en uno problemático implica la ampliación del campo problemático mediante la formulación de interrogantes que a su vez abren el campo a diversas perspectivas de su abordaje y posible solución. Aquí será fundamental trabajar profundamente en la elaboración de las preguntas. Discriminar sus

³Como ya se mencionó anteriormente las propuestas didácticas de Gallo se basan en su práctica específica en la enseñanza de la Filosofía para Educación Media en el Estado de San Pablo, Brasil. Si bien el nivel educativo en el que se inserta su propuesta teórica y didáctica difiere de la que presentamos aquí (Nivel Superior Universitario) considero que, en el caso específico de la enseñanza de la Antropología Filosófica en la Carrera de Servicio Social, sus propuestas son fértiles en tanto se trata de la formación general en Ciencias Sociales siendo ésta la única asignatura filosófica que contiene el actual plan de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar la propuesta del programa a un estudiantado que no tiene formación específica³ y supone el desafío de proponer herramientas teóricas para poder re pensar el campo de la práctica específica –el trabajo social– siempre anclando la reflexión teórica a las problemáticas socialmente relevantes del presente.

niveles de especificidad y generalidad y evitar la formulación de interrogantes que se agotan en sí mismos bajo la fórmula del *¿Por qué?* en pos de cuestionamientos que se acerquen al *¿Cómo es posible?* *¿Bajo qué condiciones?* *¿Desde qué supuestos?* Como sostiene Siede ningún saber es huérfano (Cfr. Siede, 2007, p.231) y en la *fase de problematización* como la denomina este último:

se presenta una situación, caso o pregunta que pueda ser asumido por los estudiantes y por el docente como motor y estructura básica de la propuesta de enseñanza. El propósito de esta fase es suscitar algún tipo de conflicto cognitivo, entendido como la necesidad de encontrar respuestas mas abarcadoras y argumentativamente sustentables frente al caso presentado (Siede, 2007, p.232)

Muy por el contrario, a la opinión dominante, formular una pregunta es ciertamente más difícil que esbozar una respuesta. El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación y allí, entiendo, radica el conflicto que menciona Siede. Implica también una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la duda que queda abierta. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere de esta apertura y cuando falta, no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el real sentido de una inquietud. Una de las mayores dificultades de la estructura *explicación- aplicación* desde el punto de vista epistemológico es que “desconoce la relevancia de las preguntas y los problemas en el conocimiento” (Cfr. Siede, 2007, p.230) lo que a su vez complejiza también la posibilidad de abordar aquellos problemas socialmente relevantes para nuestras y nuestros estudiantes alejándolos una vez más del anclaje que su propia práctica profesional demanda. Es por ello que en coincidencia con el planteo de Siede, es la estructura *problematización – conceptualización* la mas pertinente para mis propuestas de enseñanza.

Al abordar el tercer momento, el de *investigación*, Gallo sostiene:

busca los conceptos en la historia de la filosofía que puedan servir como herramientas para pensar el problema en cuestión. ¿Se habrá encontrado Platón con este problema? En caso afirmativo ¿Produjo algún concepto que haya dado cuenta de él? ¿El concepto platónico, todavía es válido en nuestro tiempo? ¿Da cuenta del problema tal como lo vivimos hoy? ¿En la modernidad, Descartes o Spinoza, lidiaron con el mismo problema? ¿Crearon sus conceptos? ¿Son esos conceptos más adecuados o menos adecuados que el creado por Platón? (2014, p. 89)

Es el momento de revisar la historia de la filosofía como una herramienta para un posible⁴ trazado cartográfico de los conceptos, los problemas y su posición en la historia de la Filosofía atendiendo siempre al propio presente, condición de posibilidad de ese trazado.

La cuarta y última etapa es la *conceptualización*. En este momento Gallo (2015) propone “*recrear* los conceptos encontrados en el texto abordado de modo que organicen nuestro problema” (p. 89) En apartados anteriores trabajamos con Deleuze & Guattari que hay cierto *aire de familia* en los conceptos y que es posible en ese desplazamiento de un contexto de creación conceptual a otro (de un plano de inmanencia a otro), la recreación conceptual ya que en ese paso de un plano a otro éste ya no es el mismo. Si en la historia de la filosofía encontramos conceptualizaciones que son significativas para nuestros problemas actuales, es posible trazar un desplazamiento y recrear (volver a crear) un concepto que acerque posibles soluciones al problema que nos ocupa. Podrá objetarse aquí que se pretende que los estudiantes sean de algún modo filósofos en tanto se promueve desde esta propuesta didáctica que sean creadores de conceptos. Y ciertamente de lo que se trata es de, siguiendo los pasos sugeridos, traccionar el entramado conceptual disponible de modo tal que nos permita pensar el presente y ampliar en andamiaje teórico disponible. Pensar los propios problemas, estar en condiciones de enunciarlos, someterlos a interrogación y buscar posibles soluciones es de algún modo lo que -no sin cierta aproximación al planteo de Deleuze & Guattari-, Foucault llama la *teoría como caja de herramientas*

Se trata de construir no un sistema sino un instrumento (...) Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. (Foucault, 1976 p.184)

Contra la universalización de las reflexiones, contra los esencialismos y en pos de un ejercicio del pensamiento sobre lo actual, entendiendo sus múltiples dimensiones y sus condiciones de posibilidad históricas es que proponemos la formación filosófica como una herramienta para pensar los propios problemas en su acuciante emergencia.

2.3 Pensamiento y emancipación: la actualidad de los propios problemas
Si entendemos la práctica filosófica como una herramienta para pensar el mundo que habitamos, el territorio, el presente, las instituciones y los modos de subjetivación (cómo somos estos sujetos que vamos siendo)

⁴ Posible en tanto cada propuesta de enseñanza podrá trazar sus propios mapas conceptuales dependiendo del problema filosófico que se trate y las fuentes o estudio de casos que decida abordar.

esto implica que la filosofía puede ampliar la posibilidad de pensar otros sentidos, desnaturalizando también modos y prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pero, sobre todo, abriendo hacia nuevas relaciones de los sujetos con el conocimiento.

Es importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención. Para mí, negar el riesgo es a mejor manera de negar la existencia humana. (Freire y Faúndez, 2013, p. 76)

Al caracterizarse la actitud filosófica como una disposición y una relación con el conocimiento, es necesario que la formación filosófica inicial en las carreras universitarias cree espacios, para estimular la actitud filosófica en los estudiantes, ya que esta permitirá propiciar la duda, la incertidumbre, el asombro y el cuestionamiento, los cuales se materializan en el pensamiento crítico, creativo y ético. Se establecen así diálogos que posibilitan diversas posturas, argumentos y perspectivas. El pensamiento crítico no puede ser sino emancipatorio en tanto el sujeto en actitud crítica hace un examen de los argumentos para tomar una postura y entrar en relación con el concepto saliendo de esta manera del universo de la opinión y la repetición ad infinitum del formato *noticia- información* de los medios masivos de comunicación y las redes sociales que suelen desdibujar los contornos de los problemas reales a los que el estudiantado asiste cotidianamente.

La enseñanza de la filosofía (en este caso de la Antropología Filosófica) en la formación universitaria debe ser un recurso más para la preparación de sujetos y ciudadanías críticas. Los *problemas heredados* que suelen poblar las estrategias de enseñanza de la Filosofía en particular, pero también de las Ciencias Sociales en general no hacen más que reproducir -consciente o inconscientemente- entramados conceptuales y modos de existencia que no se corresponden en absoluto con las determinaciones específicas de nuestro presente y nuestro territorio en el mundo global que habitamos. Es así que tener derecho a los propios problemas se hace una tarea urgente que tiene de por sí el carácter emancipatorio que demanda la formación de sujetos críticos capaces de interactuar con el medio en el que habitan diseñando estrategias que posibiliten un mejor vivir con nosotros mismos y con otros. Dilucidar las condiciones de posibilidad históricas de nuestros propios problemas será la tarea de la enseñanza de algunos de los problemas -y sus conceptos-

de la Antropología Filosófica en la formación, en este caso, de los futuros Trabajadores Sociales.

3. La enseñanza de la Antropología Filosófica desde una pedagogía del concepto

La problematización en torno a la pregunta por el hombre de la que se ocupa el área específica de la Antropología Filosófica ha sido elaborada y reelaborada a partir de la historia de la filosofía moderna -momento de su enunciación explícita con Kant- desde múltiples abordajes siendo estos de corte escencialista, positivista, hermenéutico, por mencionar sólo algunos. Cada uno de estos abordajes ha diseñado sus estrategias para dar respuesta a la inherente problematicidad del objeto de estudio del que se ocupa -el hombre-. La coexistencia de una multiplicidad de *antropologías filosóficas* -prevención que ya marcaba Heidegger a propósito en relación a los planteos de Max Scheler a finales del siglo XIX- dificulta la tarea siempre que se hace necesario delimitar los marcos desde donde se formula la pregunta fundamental por el *ser* del hombre. La pregunta bajo la fórmula *¿qué es?* pretende entonces delimitar, trazar los contornos, definir aquello por lo cual estamos preguntando. No hay bajo la interrogación por el *qué* dimensión temporal (o histórica), ni local (territorial) posible y quedando rápidamente entrampados en una delimitación del análisis de corte escencialista.

Es una decisión teórica abordar el campo problemático de la Antropología Filosófica desde un entramado conceptual que no pretende elaborar discursos de corte universalista sino más bien el presente de una cultura. Es el presente de la cultura y las condiciones de posibilidad histórica que lo constituyen aquello que delimita los contornos problemáticos y sus posibles soluciones. Y esto implica que la noción de experiencia que consideramos central para la problematización del presente desde la Antropología Filosófica, sólo puede ser pensada como experiencia de la cultura, entendiendo que estamos enfrentados a la necesidad de pensar un presente, que no se reconoce ya en los márgenes de la modernidad, y para esto hemos de identificar tanto el cambio en las disposiciones del saber, como dilucidar las nuevas relaciones constitutivas de lo humano, esto es, estamos ante el desafío de pensar la *experiencia de la cultura*, que habitamos.

Pensar el presente es plantear la pregunta *¿cómo es esto posible en tanto acontecimiento?*, determinar sus condiciones de posibilidad histórica, interrogar sobre las condiciones de la verdad y lo que permite al sujeto

tener acceso a la verdad. No es representación ni creación ideal de un objeto, sino un conjunto de prácticas que liberan nuevas formas de ser y pensar, de modo que la problematización no es lo que nos hace creer lo que nosotros pensamos ni admitir lo que nosotros hacemos, sino lo que nos hace problematizar incluso lo que nosotros mismos somos por tanto el trabajo que planteamos es de problematización y constante re-problematización. El objetivo no es que surja lo que se piensa, sino que se creen las condiciones para que sea posible pensar de otra forma.

Dos ensayos didácticos: enseñar desde la pedagogía del concepto y el método regresivo

Una clase es una experiencia que vale la pena vivir cuando encaramos en el ahora un problema social para el cual no hay una solución predeterminada.

Mariana Maggio
Reinventar la
Universidad

Se presentan a continuación dos ensayos didácticos que intentarán poner en funcionamiento los pasos del *método regresivo* para abordar didácticamente la enseñanza de la filosofía desarrollados en apartados anteriores. Sucintamente de lo que se trata es de partir del concepto para hallar el problema al que se intenta dar solución (pedagogía del concepto). Todo concepto tiene su historia y aunque esta *zigzaguee* (Deleuze & Guattari, 1991) y discurra por otros conceptos (se desplace hacia otros planos de inmanencia) es posible que los y las estudiantes realicen este trazado con la guía y el acompañamiento del docente en la clase. Se trata de cartografiar el recorrido del concepto hasta el problema objetivo y las condiciones empíricas que movilizan el pensar y la invención o reinención del concepto que ese acontecimiento expresa.

Primer Ensayo Didáctico: el Cógito cartesiano

Esta primera propuesta de enseñanza es central en corpus clásico en la formación filosófica inicial, especialmente en el área de la Antropología Filosófica, en tanto representa el momento de emergencia del *sujeto moderno* por excelencia. René Descartes y sus *Meditaciones Metafísicas* serán la fuente filosófica sobre la que este primer ensayo didáctico se centre. Para poder avanzar en unidades posteriores del programa en las críticas a la conformación moderna del individuo/sujeto y sus derivas en la organización de las sociedades occidentales, el ejercicio del poder y el saber, un acercamiento inicial a la filosofía cartesiana es indispensable.

Propósitos:

- Promover desde el *método regresivo* el reconocimiento del *concepto* cartesiano de Sujeto (Cógito) y su funcionamiento en el entramado conceptual cartesiano, para introducir a los y las estudiantes a la problemática filosófica y sus modos específicos de argumentación y presentación de ideas.
- Posibilitar el acercamiento al *problema* (apenas explicitado) que, en la selección de fragmentos escogida Descartes busca dar solución, para ejercitar las herramientas teóricas que les posibiliten en las sucesivas propuestas, la formulación y enunciación de problemas.

Recursos bibliográficos:

Selección de fragmentos de la Primera y Segunda Meditación de René Descartes.

Primer momento: Lectura en voz alta

La lectura compartida en el contexto del aula propicia el acercamiento al discurso y la argumentación filosófica de manera más acompañada ya que el trabajo sobre fuentes en solitario puede ser arduo, máxime si es una primera aproximación al pensamiento filosófico. En este primer momento leeremos en alternancia de lectores y lectoras los fragmentos seleccionados.

La tarea durante la lectura y escucha de estos fragmentos será la de identificar términos, expresiones y conceptos que les llamen la atención. Es sobre la extrañeza que trabajaremos principalmente. Hay que recordar que este texto fue escrito en el año 1641 y los giros, las expresiones y el vocabulario resultan por demás ajenos al registro discursivo que nuestros y nuestras estudiantes tienen hoy.

Segundo momento: Presentación del concepto Ego Cógito (“pienso, luego existo”)

En este segundo momento los y las estudiantes participan dictando aquellos términos, expresiones, conceptos, frases que les llamaron la atención mientras alguno de los estudiantes apunta en el pizarrón (sin orden alguno) aquello que se va enunciando. Suele suceder⁵, en este momento que la expresión “*pienso, luego existo*” aparece inmediatamente (junto con otras como la duda, el genio maligno, error o equivocación u opinión). Una vez que todas las expresiones o términos están presentes

⁵La propuesta que presento aquí relata mi experiencia en la enseñanza de este tema del programa de Antropología Filosófica para la carrera de Servicio Social. Es por ello que a lo largo de las últimas cursadas en las que he abordado esta clase puedo “esperar” que en el momento de socializar aquello que apuntaron en la fuente durante la lectura en voz alta, aparezcan los términos con los que seguiremos trabajando en la elucidación del concepto, en este caso, de sujeto cartesiano.

en el pizarrón es el momento de construir conceptualmente –con el acompañamiento de la docente– la definición de *sujeto cartesiano* (ego cógito) en tanto sujeto que fundamenta su existencia en el pensamiento. Es el momento de conceptualización o presentación del concepto central y los secundarios.

Tercer momento: Problematicación ¿a qué problema intenta dar solución el concepto presentado?

Hasta aquí hemos trabajado en la presentación del concepto pero aún resta la indagación en torno al ámbito problemático objetivo que este concepto resuelve. En este tercer momento de la clase les propongo a los y las estudiantes reunirse en pequeños grupos de discusión para trabajar en la indagación y posterior formulación del problema al que consideran Descartes busca atender o solucionar y al que la formulación “pienso, luego existo” responde.

Para este momento les propongo los siguientes interrogantes como posibles entradas para abordar nuevamente el texto:

- ✓ ¿Descartes presenta explícitamente alguna preocupación? Si es así transcríbanla textualmente o intenten expresarla con sus propias palabras.
- ✓ ¿Presenta un objetivo o fin en su indagación? ¿Lo hace explícitamente o lo inferimos?
- ✓ ¿Encontramos pasos o momentos en su exposición? Si es así, intenten enunciarlos en el orden en que son expuestos.

Cuarto momento: Puesta en común y cierre

En este momento de la secuencia trabajamos con la totalidad de la clase y cada pequeño grupo expondrá sus conclusiones en relación a lo trabajado en el paso anterior. Es momento de retomar la enunciación del *problema* que cada grupo pudo elaborar e ir armando colectivamente –y con la guía de la profesora– la formulación correcta del campo problemático al que el concepto de *sujeto* (Cógito) responde. Aquí la duda como método, el problema del acceso al conocimiento verdadero, Dios como límite y fundamento de ese conocimiento y la obsesión por la certeza se expondrán como las respuestas a las preguntas que fueron presentadas como disparadores del trabajo de discusión en pequeños grupos dando cierre de esa manera a un trabajo retrospectivo que continuamente en forma espiralada vuelve sobre los momentos previos para continuar con el trabajo filosófico de conceptualización.

Segundo Ensayo Didáctico: Estudio de caso. Biopolítica y eugenesia: Esterilizaciones forzadas en el Perú.

El segundo ensayo didáctico enlaza temas trabajados en la tercera unidad de enfoque centralmente foucaultiano como sociedad de normalización, modos de subjetivación, dispositivo de la sexualidad moderno (Foucault, 1973,1975,1976) y especialmente la emergencia y consolidación de la biopolítica (Foucault, 1976) como modo de gobierno de las poblaciones que emerge como estrategia totalizadora de los Estados Modernos que toma bajo su gobierno la vida (o la muerte en su expresión máxima) y se actualiza en el presente bajo nuevas configuraciones y modos de ejercicio gubernamental pero también empresarial neoliberal. En la última unidad del programa se presentan problemas contemporáneos que, si bien son abordados desde el cuestionamiento filosófico -desde los fundamentos y argumentación filosófica que los sustenta- responden a la categoría de *problemas socialmente relevantes* o *cuestiones socialmente vivas* (Pagés y Santisteban, 2011) siempre que tienen estrecha relación con nuestro presente, los modos en los que ese presente determina, condiciona y especialmente habilita modos de existencia y las resistencias que estas demandan.

Este aporte conceptual, de la didáctica de las Ciencias Sociales, ha sido una herramienta de suma importancia para poder acercar a los y las estudiantes de Servicio Social la posibilidad de una mirada crítica, pero también activa en su formación. Si la filosofía es tenida como un ámbito del pensamiento y de reflexión que se basta a sí mismo -sin contacto con el mundo real, con los problemas reales- una materia como Antropología Filosófica en la formación de los y las estudiantes de Servicio Social (o en cualquier formación académica en el ámbito de las Ciencias Sociales) carece de sentido. Y es que como afirman Pagés y Santisteban “el pensamiento social, crítico y creativo se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela.” (2014, p. 26). Si bien los autores se refieren aquí a la formación del profesorado en Ciencias Sociales, considero que esta afirmación puede hacerse extensiva al ámbito de la formación de los futuros Licenciados en Trabajo Social, que de hecho en nuestra región son titulaciones que habilitan el ejercicio de la docencia.

Presentaremos en esta propuesta didáctica el *estudio de caso* como herramienta central para poner en tensión el corpus teórico planteado por Foucault (Biopolítica y Gobierno de las poblaciones). Como sostiene Wassermann:

Las ciencias sociales y las humanidades parecen ser las áreas de contenidos más adecuadas para la enseñanza con casos. Es relativamente fácil hallar o escribir casos basados en cuestiones históricas, geográficas, económicas, gubernamentales, legales, educacionales, empresariales o vinculadas con las relaciones humanas. Después de todo, las ciencias sociales son disciplinas relacionadas con la gente. Tiene sentido que en áreas temáticas los casos sean aceptados con facilidad y que resulten instrumentos útiles y valiosos para promover el aprendizaje de los alumnos (Wassermann, 1999, p. 5-6).

La elección de este caso -la esterilización forzada de mujeres campesinas indígenas en Perú durante el gobierno de Fujimori- responde a la necesidad de situar histórica y territorialmente las herramientas teóricas que con la lectura de Foucault presentamos. Suelen asociarse casi exclusivamente los ejemplos históricos de las políticas eugenésicas y de exterminio de poblaciones con el caso del Nazismo (en parte porque en las fuentes que trabajamos este es el caso que el autor francés expone como ejemplo paradigmático de las vinculaciones entre el paradigma biopolítico y el racismo nazi).

En esta última unidad los y las estudiantes suelen desenvolverse con más fluidez ya que las problemáticas abordadas les son más cercanas y luego de haber atravesado casi la totalidad de la cursada, cuentan con más herramientas para el análisis y el desarrollo de sus propias argumentaciones y revisión de juicios y preconceptos.

Propósitos:

- Analizar la aplicación de las políticas eugenésicas en el seno de una política estatal reciente en el territorio latinoamericano para comprender las dimensiones conceptuales de una práctica actual.
- Investigar sobre otros casos regionales recientes (finales del S. XX y el actual S. XXI) que respondan a las definiciones de gubernamentalidad biopolítica en la aplicación de políticas eugenésicas o sus derivas para ampliar las perspectivas y el análisis de casos desde el enfoque teórico trabajada en esta propuesta.

Recursos bibliográficos:

Nota Diario Página 12: “Tras dos décadas de impunidad: Esterilizaciones forzadas en Perú: demanda ante la ONU” (Anexo 1.3).

Fragmento breve del capítulo *Eugenesia* del texto *Bíos. Biopolítica y Filosofía* de Roberto Espósito (la lectura de este capítulo fue pautaada para esta clase y corresponde la bibliografía obligatoria de la Unidad 4 del programa vigente Anexo 1.1).

Primer momento: Lectura compartida

Se organizará la clase en grupos pequeños y se les entregarán ambos recursos bibliográficos.

Segundo momento: Análisis y discusión teórica

Orientaciones para el estudio de caso:

Luego de la lectura compartida de ambos textos y a partir de la definición de *biopolítica* que trabajamos desde Foucault y la de *eugenesia* que plantea Espósito los y las estudiantes aún reunidos en pequeños grupos trabajarán sobre los siguientes interrogantes que funcionarán como apertura para la discusión al interior del grupo.

- ✓ ¿Es posible pensar la inversión biopolítica *hacer vivir, dejar morir* (Foucault 1976) en el caso Perú? ¿A quiénes se *hace vivir* y a quienes *morir*?
- ✓ Las relaciones entre estado-normalización-regulación ¿qué dimensiones cobran en este caso específico?
- ✓ Foucault afirma que el sexo se encuentra en el cruce entre la tecnología individualizante (la disciplina del cuerpo individual) y la totalizadora (la regulación de las poblaciones) en tanto es acceso a la vida del cuerpo y de las poblaciones. ¿Es posible leer este caso en esta misma clave teórica? ¿Qué rol juega la política de esterilización en esta misma clave?

Tercer momento: Puesta en común

En esta instancia de la propuesta los pequeños grupos de trabajo y discusión volverán al pleno del grupo clase para exponer y poner en común sus análisis y argumentos respecto a la consigna anterior.

Cuarto momento: Exploración de otros casos

A partir de lo trabajado en esta propuesta los pequeños grupos se sostendrán para el trabajo en la próxima clase. La propuesta es que realicen un trabajo de exploración y búsqueda sobre la existencia de casos que puedan leerse en estas claves teóricas. El recorte temporal será desde mediados del S. XX y hasta nuestro presente. Podrán abordar casos sin restricciones territoriales. Las fuentes podrán ser artículos periodísticos, páginas web, videos breves en el soporte que decidan trabajar. En la siguiente clase expondrá cada grupo el caso y haremos el análisis y la discusión en una puesta en común.

4. Notas finales para pensar un futuro posible en la formación inicial del profesorado

El modelo didáctico tradicional y hegemónico, en la formación universitaria suele ser el de la *explicación*. Esto es básicamente la exposición, a cargo del docente, del entramado teórico-conceptual del filósofo⁶ que se estuviera abordando; generalmente sin historizar ni ubicar este pensamiento en un entramado social y político que evidenciara su propia condición de posibilidad y los vínculos con otros modos de problematización de problemas similares. La *explicación* y el *comentario* de las fuentes son los modos en los que gradualmente vamos transitando la formación del profesorado y la licenciatura en filosofía. Ambas compartiendo un tronco común de asignaturas filosóficas hasta el momento en que el profesorado cursa sus materias pedagógicas y didácticas y la licenciatura avanza sobre problemas específicos de la filosofía dependiendo de la orientación elegida. Esto ocurre en el cuarto año de la carrera. Este modelo de formación, el explicativo, responde según Pagés (1994) al modelo de *currículo técnico* que, si bien está planteado para la enseñanza de la historia, la geografía, y las ciencias sociales considero puede aplicarse a la generalidad de la enseñanza universitaria en filosofía. El estudiantado no tiene mas que un rol pasivo en el que, siguiendo al didacta catalán, “El conocimiento se sitúa en una posición externa al alumnado y sólo a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquel puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado” (Pagés, 1994, p.38).

Es quizás pertinente en esta instancia de reflexiones finales volver al título de este trabajo para definir qué implica *pensar didácticamente* (Jara 2017) la enseñanza de la Filosofía y mas específicamente de la Antropología Filosófica en la formación universitaria de los futuros trabajadores y trabajadoras sociales. En *Formar para el desarrollo del pensamiento didáctico* (Jara 2017) sostiene que pensar didácticamente presupone en primer lugar “una síntesis de opciones de orden epistemológico y metodológico”, en segundo lugar, presupone también “identificar claramente las finalidades de la enseñanza” y finalmente “la identificación de los contextos de las prácticas y las prácticas en contextos” (Jara, 2017, p. 58). Esto ultimo resulta central para un aprendizaje situado que sea relevante para los y las estudiantes en sus trayectos de formación atendiendo a las particularidades de su proyección profesional fuertemente vinculada con el territorio y los

⁶ La referencia al masculino exclusivamente se debe a la nula presentación de otra perspectiva de género en el corpus bibliográfico lo largo de la totalidad de mi trayectoria de formación universitaria de grado.

problemas sociales urgentes que serán su problemática laboral inmediata. He intentado a lo largo de esta investigación sobre mis propias prácticas en el contexto específico de enseñanza de la Antropología Filosófica para la carrera de Servicio Social re-pensar y problematizar didácticamente mis prácticas de enseñanza. El trabajo en el aula, mis propias prácticas de enseñanza y la problematización y revisión de las mismas atendiendo a las cambiantes urgencias y necesidades en la formación de mis estudiantes se ha modificado a partir del trabajo sobre perspectivas teóricas como las planteadas por la didáctica de las Ciencias Sociales. Quizás podría objetarse que el ámbito de las problemáticas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía debería atenderse, desde la Didáctica de la Filosofía, exclusivamente siendo este su ámbito disciplinar específico. Objeción a la que podría responder afirmando que no es suficiente. Son tiempos en los que las Humanidades -como ámbito específico del saber- deben entrar en diálogo constante con otras disciplinas, ciencias, saberes y prácticas para pensar, problematizar y desplegar nuevos saberes en torno a nuevas preguntas.

Si la filosofía, el pensamiento filosófico, los conceptos filosóficos siempre intentan responder, dar solución a un problema y si entendemos que los problemas son empíricos, reales y objetivos, históricos y contingentes, entonces las prácticas de enseñanza en la formación filosófica inicial deben diagramar instancias de formación que no olviden este punto de partida. Si esto sucediera entonces la reflexión filosófica perdería toda su potencia y su capacidad de problematizar su propio tiempo. Pensar el presente de la cultura, interrogarse por los modos de subjetivación emergentes y siempre en devenir demanda la interrelación de múltiples discursos y disciplinas ya que ha quedado claro hace tiempo que los compartimentos estancos y la hiperespecialización en todos los ámbitos de la formación no hacen más que fomentar un diálogo sordo imposibilitando la tan urgente lectura y trabajo de diagnóstico sobre esto que somos, pero, sobre todo, aquello contra lo que nos resistimos y no queremos de ningún modo ser.

Referencias Bibliográficas:

- Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) (2020). La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W. [et. al.] (comp.) (2017). Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. CABA. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Deleuze, G. (2009). Diferencia y Repetición. Buenos Aires, Amorrortu Editores

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona, Anagrama.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1996). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Madrid, Escafandra.
- Foucault, M. (1976). *Las redes del poder*. Buenos Aires, Ed. Almagesto.
- Freire, P. - Faundez, A. (2013). *Pedagogía de la pregunta. Crítica a una ecuación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gallo, S. (2015). *Metodología de la enseñanza de la filosofía: una didáctica para la enseñanza media*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Jara, M. A (2017). *Formar para desarrollar el pensamiento didáctico*. En : Salto, V.A. (comp.) (2017) *Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. Cipolletti, R.N.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires, Paidós
- Ranciére, J. (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. CABA, Libros del Zorzal.
- Siede, I., Schujman, G. (comps.) (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*.
- Pagés, J. (1994) "La didáctica de las ciencias sociales: el currículum de historia y la formación del profesorado." *Signos. Teoría y práctica de la educación XIII*.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona, UAB.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires Amorrortu.

Capítulo 6

Historias sociales y enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de docentes de educación especial

Marina Copolechio Morand

Introducción

Este trabajo articula los contenidos abordados en los seminarios Ciencias Sociales y su Didáctica en el Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

Sostenemos la tesis que la formación docente en didáctica de las ciencias sociales adquiere particularidades en función del profesorado para el cual se está formando. Por ello, en el marco de la educación inclusiva, la modalidad de educación especial ofrece aportes para repensar la enseñanza de las ciencias sociales en cualquier nivel y modalidad educativa, como así también en la formación docente.

En el primer apartado se despliegan reflexiones en relación a la educación, la educación inclusiva, el trabajo docente y las concepciones acerca de la discapacidad intelectual. Estas permiten comprender la fundamentación de este trabajo y situar a la formación docente inicial en educación especial en un marco más amplio. A continuación, se proponen algunas ideas a partir de la pregunta ¿Qué didáctica de las ciencias sociales es necesaria en la formación docente de educación especial con orientación en discapacidad intelectual? Luego se presenta un recorte de la propuesta de enseñanza de didáctica de las ciencias sociales construida para quienes se están formando como profesores de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, a partir de la construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en y desde la educación especial en el marco de la educación inclusiva. Por último, se incluyen algunas reflexiones finales a modo de cierre provisorio.

1. La formación docente en educación especial en la actualidad

En este apartado se presentan y desarrollan cinco afirmaciones que se asumen como puntos de partida para pensar la formación docente en educación especial en el contexto actual.

1.1 La educación es un derecho social y un bien público.

La educación es un derecho social y un bien público que “*exige que el Estado sostenga la educación pública, la promueva y la extienda*” (Barco, 2008, p.25). No se trata de un derecho privado, ni de un bien que puede ofrecerse y comprarse en el mercado, sino de un derecho social que, como tal, obliga al estado a asumir la función educativa y un rol principal para garantizarlo.

En nuestro país, está garantizado en la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006 y, en la provincia de Río Negro, en la Ley Orgánica de Educación N°4.819 del año 2012. En ambas normativas se enfatiza la necesidad de brindar a las personas en situación de discapacidad, temporal o permanente, una propuesta pedagógica que permita el desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

Además, para el colectivo de las personas con discapacidad, el derecho a la educación, junto a otros, se encuentran garantizados en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) aprobada, en Argentina, por Ley N° 26.378 del año 2008. Que estos derechos estén establecidos en normativas nacionales e internacionales no es algo menor ya que, por un lado, reafirma la responsabilidad del estado y, por el otro, habilita a las personas con discapacidad a iniciar reclamos y denuncias para que su cumplimiento sea efectivo.

En una sociedad desigual, los derechos humanos constituyen una categoría y una realidad sumamente dinámica. Su mera enunciación no supone su efectiva concreción, sino que, para que esto suceda, se requiere de la observancia, de acciones de defensa y garantía constantes y también de su práctica efectiva. Para quienes trabajan o trabajarán en educación esa es una tarea ineludible sobre todo cuando se comprende el carácter particular de la educación en tanto derecho que da derechos (Portilla Faican, 2019).

1.2 La educación inclusiva como enfoque filosófico, político, pedagógico y didáctico invita a revisar las instituciones educativas, sus discursos y prácticas

La educación como derecho social y bien público supone el compromiso con el principio de igualdad educativa y requiere de políticas que

garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho (Barco, 2008). Las políticas educativas inclusivas constituyen un camino en ese sentido.

La inclusión no es exclusiva de la educación especial ni se dirige sólo a las personas con discapacidad intelectual, sino que es una estrategia global de todo el sistema educativo asociada a la búsqueda del incremento de la participación de los estudiantes y de la reducción de su exclusión del currículum común, de la cultura y la comunidad (Ainscow, 2004). Como enfoque filosófico, político, pedagógico y didáctico, promueve la redistribución de los bienes simbólicos, el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, principalmente cuando se trata de estudiantes que, en el marco de la escuela, se encuentran en situación de desventaja (Coincaud y Díaz, 2012).

Concebir a la educación inclusiva en un sentido amplio supone reconocer que muchos estudiantes¹ experimentan dificultades porque no se consideran sus diferencias y particularidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, María José Borsani (2018) señala que la inclusión refiere a *“la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo”* ya que se trata de que todos los estudiantes *“aprendan juntos independientemente de sus condiciones sociales, personales y culturales”* (Borsani, 2018, p.5).

En definitiva, la educación inclusiva invita a repensar las instituciones educativas, sus discursos y prácticas en términos de accesibilidad, barreras y apoyos, aspectos en los que la educación especial tiene un largo camino transitado y muchos aportes para brindar a la educación común.

1.3 En el contexto actual de las políticas educativas inclusivas la educación especial es en una modalidad del sistema educativo

En este marco, la educación especial también se redefine, ya no es un sistema paralelo al de la educación común al que asisten quienes no “encajan” en este último, sino una modalidad del sistema educativo que se constituye en un sistema de apoyo para la inclusión educativa de las

¹En este trabajo se utiliza el lenguaje inclusivo a partir del uso de la “e” principalmente por dos motivos: porque es el que permite visibilizar la diversidad sexo-genérica y porque es accesible para quienes utilizan lectores de pantalla por estar en situación de discapacidad u otras razones (Theumer, 2018). Asumir que el lenguaje es performativo permite trascender las discusiones que giran en torno a lo correcto, lo aceptado, lo permitido y apostar al carácter cuestionador y retórico del lenguaje inclusivo y la posibilidad que conlleva en miras a la construcción de otros mundos posibles, más justos e igualitarios.

personas con discapacidad (Divito, 2005). La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo N°42 establece que:

la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 de 2016 en su artículo N°9 explicita que:

la intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.

Lo anterior supone resignificar el origen y sentido de las escuelas especiales. Éstas fueron creadas para sostener ámbitos educativos paralelos (educación especial y educación común) debido a la convicción de que a niños diferentes les convenían ámbitos escolares diferentes (Pérez de Lara, 1998). Esto, entre otras razones, ha llevado a que la práctica docente en educación especial estuviera signada por una pedagogía que intentaba compensar el déficit, sostenida en un enfoque segregador que consideraba como una “mejor atención” aquella que se brindaba de manera aislada. En la práctica esto daba lugar a una segregación de los estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas especiales y también dentro de la escuela común con trayectorias educativas paralelas y diferenciadas de las de sus compañeros, abordando, en muchas oportunidades, contenidos que no tenían que ver con los prescriptos en los diseños curriculares. Al mismo tiempo, esta mirada acerca de la educación especial y sus actores se sostenía desde los docentes de sala o grado, quienes delegaban el acompañamiento de estudiantes con discapacidad intelectual en los profesores de educación especial.

Sin lugar a dudas, alojar en las aulas a estudiantes con discapacidad intelectual, que solían transitar su escolaridad (e incluso su vida) por otros circuitos educativos, considerarlos como verdaderos sujetos pedagógicos, como parte del grupo y enseñar de manera inclusiva, supone varios desafíos que es necesario enfrentar.

1.4 La educación inclusiva reconfigura el trabajo docente en general y el de la educación especial en particular

Si bien la educación inclusiva interpela el trabajo docente en general, en este escrito interesa focalizar en la modalidad de educación especial y en el trabajo de docentes que acompañan a estudiantes con discapacidad intelectual. Dentro del sistema educativo, los profesores de educación especial pueden trabajar en las escuelas especiales y también en las escuelas “comunes” de los tres niveles obligatorios (inicial, primaria y secundaria) como Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI). En estas instituciones pueden desempeñarse como MAI acompañando a varios estudiantes de una misma escuela o en escuelas distintas, multiplicándose así los actores con quienes articula. Se trata, por lo tanto, de un trabajo sumamente complejo, variable en función de las instituciones y contextos en los cuales se desarrolla, que atraviesa todos los niveles obligatorios del sistema educativo y sus modalidades y que está dirigido a sujetos con discapacidad intelectual que pueden ser niños, jóvenes o adultos.

En la provincia de Río Negro, la Resolución N°3.438 del año 2011 establece los lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos de los tres niveles. En relación al trabajo docente en educación especial, el Anexo II, subtítulo “funciones específicas” de los MAI da cuenta de la reconfiguración que se produce en un triple sentido: a) se revaloriza su rol como especialista para orientar institucionalmente en temas relacionados a la inclusión de estudiantes; b) se considera que su práctica docente debe ser compartida y co-construida con los maestros de sala, grado o año y otros miembros del Equipo de Apoyo a la Inclusión (EAI); y c) su práctica de enseñanza debe dirigirse a todo el alumnado, con lo cual, si bien aumenta su responsabilidad en relación a la totalidad del grupo del aula, deja de ser responsable exclusivo del estudiante con discapacidad (Copolechio Morand, Palacios, Solanes, Biotti y Monti, 2016).

Esta normativa también detalla las funciones de los maestros de ciclo, grado o sección quienes, en la construcción del aula inclusiva, forman parte del EAI y, en tanto pares del MAI, deben trabajar conjuntamente abordando las problemáticas vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de todos los estudiantes. Esto significa que los docentes de sala o grado y los MAI deben trabajar en pareja pedagógica y enseñar a todo el grupo. Sin embargo, aún es frecuente escuchar en las escuelas frases como “ese es el niño integrado”, “esa es la maestra integradora”, que sitúan al estudiante con discapacidad como propiedad de la docente de educación especial, limitan su trabajo de enseñanza a la adecuación de la planificación del o de la docente de sala, grado o año y desvirtúan los

sentidos y alcances de la educación inclusiva (Copolechio Morand, Solanes y Palacios, 2019).

A partir de estas breves referencias, se evidencia que el trabajo docente en educación especial en el marco de la educación inclusiva se ha reconfigurado, es complejo y diverso. Por lo tanto, en el campo de la formación docente inicial, es necesario conocer y tener en cuenta estas características, para ofrecer propuestas de enseñanza acordes y situadas.

1.5 La concepción actual de discapacidad intelectual destaca los vínculos entre las personas y el contexto, sus posibilidades y derechos e interpela el capacitismo
Las concepciones acerca de la discapacidad intelectual han ido variando a lo largo del tiempo y han dado lugar a distintos modelos que deben ser pensados en términos de coexistencia. Según Indiana Vallejos (2012), se pueden identificar dos grandes modelos: el médico y el social. Desde el modelo médico, la discapacidad es entendida como un problema individual y personal, que requiere de cuidado, tratamiento médico y rehabilitación. Por el contrario, desde el modelo social, la discapacidad es considerada como un problema social, colectivo, una forma de opresión social a quienes tienen un déficit, que requiere de transformaciones sociales y de los ambientes para favorecer la inclusión de las personas y la garantía de sus derechos. El modelo social da cuenta de que la discapacidad no es algo individual, sino que se encuentra social y culturalmente construida y atravesada por relaciones de poder. Son las barreras y restricciones que la sociedad impone las que incapacitan a ciertos sujetos que se consideran “discapacitados”.

Si bien el modelo social constituye un avance respecto del modelo médico ha sido cuestionado por mantener una esencia dualista (biología –cultura) y una concepción del impedimento, de la insuficiencia o del déficit cercano a la normalidad biomédica.

En los últimos años, emergieron nuevas interpretaciones en relación a la discapacidad que pretendieron sustraerse de las limitaciones de los modelos antes desarrollados. Avanzando en esta línea, Ana Rosato y María Eugenia Angelino (2009) proponen pensar a la discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad y como *“una forma particular de “construir” al otro, distinto al nosotros en términos de desigualdad”* (Rosato y Angelino, 2009, p. 52).

Estas ideas pueden pensarse en relación al movimiento y la teoría Crip (diminutivo de cripple: tullido, en inglés) que se inspira y retoma aportes

del movimiento y la teoría Queer. Andrea García-Santesmases Fernández (2017) señala que Robert McRuer, exponente estadounidense de la teoría Crip, advierte que, así como la heterosexualidad obligatoria demarca cuerpos normales y cuerpos abyectos, “*existe una “capacidad obligatoria” (able-bodiedness) que es la que marca ciertos cuerpos como (in)capaces*” (p. 30). La discapacidad se construye desde un modelo aparentemente neutro: el capacitismo que presenta ideas, actitudes y discursos para legitimar y justificar distintas formas de violencias, desigualdad y discriminación a quienes no se ajustan a las características corporales que marca la norma social.

La propuesta es correr el foco desde la discapacidad hacia la capacidad, desestabilizar el capacitismo, es decir, interrumpir la norma que nos constituye como sujetos y señalar que es ese cuerpo “capaz” el imposible de encarnar. Se trata de subvertir la “*integridad corporal y mental obligatoria*” que busca imponer el capacitismo (Moya, 2019), así como desnaturalizar los procesos y mecanismos que lo gestionan y mantienen (también en las escuelas) y dar cuenta de la vulnerabilidad de todes les sujetos y de las interdependencias.

Este breve recorrido permite problematizar el campo educativo ya que usualmente las causas del “fracaso escolar” han focalizado en aspectos individuales y biológicos que se naturalizaban y se presentaban como determinantes de las posibilidades de los sujetos. Así mismo, a muchos docentes, algunas de las concepciones, les ha permitido escudarse en discursos que afirmaban no saber cómo relacionarse o enseñar a las personas con discapacidad por no haber sido formadas para ello.

La manera en que concibamos a las personas en situación de discapacidad intelectual será performativo de nuestras prácticas y modos de vincularnos. Es por ello que, en los profesorados de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, reflexionar respecto de las concepciones acerca de la discapacidad intelectual resulta fundamental. Los aportes actuales del campo de los estudios de la discapacidad permiten cuestionar aquellas centradas en los límites del sujeto, atender a las condiciones institucionales, de enseñanza y de aprendizaje disponibles, revisar las propuestas educativas que se ofrecen y analizar las condiciones pedagógicas propias del proyecto escolar en miras a garantizar el derecho a la educación de todes.

2. ¿Qué didáctica de las ciencias sociales es necesaria en la formación docente de educación especial con orientación en discapacidad intelectual?

Pensado en el campo de la formación docente, las propuestas de didáctica de las ciencias sociales deben adquirir matices particulares en función de la titulación que obtendrán los estudiantes, de las características del trabajo docente, de los contextos institucionales, niveles y modalidades educativas en los cuales trabajarán y de los destinatarios de su práctica de enseñanza. Por lo tanto, la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales para educación especial con orientación en discapacidad intelectual no puede ser la misma que la que reciben estudiantes que se forman para otros profesados. Sin embargo, tampoco puede ser tan distinta o específica ya que se correría el riesgo de obturar el diálogo y el trabajo articulado con otros actores del campo educativo, imprescindible en el contexto de la educación inclusiva.

Antoni Gavaldá y Antoni Santisteban (1998) señalan, en un artículo que ya tiene sus años, que, en el contexto español, las propuestas de formación docente en didáctica de las ciencias sociales en los profesados de educación especial han oscilado entre una formación generalista y una formación específica. La primera no contempla la especificidad para la cual se forman los docentes y ofrece la misma propuesta de enseñanza de ciencias sociales sea cual sea el profesado. La segunda ahonda en el abordaje de las problemáticas y dificultades de los estudiantes con discapacidad, priorizando un abordaje patológico e individual y médico rehabilitador en la educación, llevando la formación a un extremo tan específico que no permite el contacto con otros actores educativos y distanciándola de sus aspectos pedagógicos y didácticos.

Particularizando en Argentina, Marta Sipes (2009) señala que la formación de docentes de educación especial *“entendió que el conocimiento de las diversas patologías clasificadas por la medicina o la psicología de los alumnos, redundaría en un beneficio para la práctica docente cotidiana”* (Sipes, 2009, p. 2). Por ello, advierte que hoy en día se requieren otras perspectivas para la formación docente que combinen tareas constructoras y deconstructivas. Las primeras implican dotar a los futuros docentes de los saberes que requerirán para enseñar en las escuelas y la tarea deconstructiva se vincula al intento de quebrar lógicas y conceptualizaciones en torno al trabajo docente en educación especial y a los estudiantes con discapacidad intelectual que limitan las posibilidades de enseñar y de aprender en educación especial.

En un sentido similar, Carlos Skliar, Pablo Gentili y Florencia Stubrin (2008) plantean que es necesario promover reflexiones y propuestas que nos permitan superar modelos de formación anacrónicos, con foco en lo médico y terapéutico y la identificación de aspectos negativos de la población con discapacidad. Y al mismo tiempo alertan acerca del peligro de caer en una formación tan general que no deje en claro *“lo que hay de común y lo que hay de particular en las poblaciones con discapacidad”* (p.6).

La educación especial es una modalidad transversal del sistema educativo orientada a brindar herramientas y a acompañar los procesos educativos en miras a la inclusión de todos los estudiantes. En el marco de la educación inclusiva, la educación especial tiene valiosos aportes para realizar a la educación común ya que posee una vasta experiencia de trabajo desde el campo de lo simbólico y también desde lo experiencial, como así también en relación a la enseñanza de contenidos académicos, de contenidos funcionales y ejes transversales necesarios para la inclusión educativa y social de todas las personas.

Hoy en día, la educación especial no supone la enseñanza de contenidos específicos, sino que se espera que se enseñen aquellos prescriptos por los diseños curriculares jurisdiccionales del nivel correspondiente. Por ello, la enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial comparte fundamentos y sentidos de la enseñanza de esta área en la escuela “común”, pero también, le añade algunas particularidades. Pero ¿cuáles serían esas particularidades? Tal como se adelantó es necesario repensar qué es lo particular en términos pedagógicos y didácticos. Esto es así ya que cuando se ha tratado de estudiantes con discapacidad intelectual, la educación especial ha focalizado en la enseñanza de ciertos ejes que se consideraban prioritarios (tales como las habilidades sociales, habilidades prácticas, habilidades comunicativas, actividades de la vida diaria, entre otros), relegando, en muchos casos, a un segundo plano la enseñanza de contenidos de las áreas curriculares.

Ahora bien, ¿qué implicancias tiene lo anterior para pensar las propuestas de formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales en los profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual?

En estas propuestas se debe enfrentar el desafío de articular los ejes transversales que suelen estar presentes en educación especial con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales propias del enfoque crítico y/o con contenidos de enseñanza escolares del campo de lo social. Esto permitiría trascender un abordaje y una enseñanza instrumental, repetitiva o mecánica de dichos ejes, que sitúa a la persona con

discapacidad en un lugar pasivo y ofrecer situaciones de enseñanza que posibiliten el conocimiento, la comprensión, la participación activa y las posibilidades de intervenir y transformar la realidad social de las personas con discapacidad. Así mismo, implicaría confiar en las posibilidades de aprender ciencias sociales de todas las personas y garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual.

En el contexto de la educación inclusiva, es necesario ampliar la mirada de lo que se enseña y de cómo se enseña ciencias sociales en las escuelas y en la formación docente. Esto supone considerar que todas las situaciones de enseñanza que les permitan a los estudiantes (con y sin discapacidad intelectual) comprender, participar y transformar la realidad social y ejercer sus derechos, deberían formar parte de la enseñanza de las ciencias sociales. Y no olvidar que para hacerlo es preciso brindar experiencias de aprendizaje acordes a los destinatarios y en las cuales se desplieguen los apoyos que se consideren necesarios para que todos puedan aprender y participar en la vida escolar y social. Desde este marco fue diseñada la propuesta de enseñanza que se presenta a continuación.

3. Acerca de las historias sociales y la enseñanza de las ciencias sociales

Esta propuesta de enseñanza tiene como destinatarios a estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. Constituye un recorte de una más amplia y se centra en la construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en y desde la educación especial. Busca articular la enseñanza de las habilidades sociales (HS) y de las actividades de la vida diaria (AVD) con finalidades y contenidos de las ciencias sociales.

Las historias sociales son guiones que narran con pictogramas o dibujos sencillos situaciones que suceden y/o van a suceder, por lo que se constituyen en facilitadores para la enseñanza de ejes transversales y de contenidos que forman parte de lo social. El clásico texto de Carol Gray (1995) define a las historias sociales como: *“un cuento corto ajustado a un formato y directrices específicas que se utilizan para describir: personas, eventos sociales, situaciones y destrezas”* (p.4). Se trata de una secuencia que define situaciones sociales y claves contextuales, describe convenciones y rutinas, analiza y explica emociones y sentimientos de otras personas en interacciones sociales, y detalla los momentos o pasos de esa situación favoreciendo la comprensión y anticipación.

Ahora bien, ¿qué aspectos centrales se sugiere considerar para elaborar historias sociales? Especialmente, se recomienda transmitir información importante, dar cuenta de dónde y cuándo ocurre u ocurrirá esa situación, quién o quiénes están o estarán involucrados, qué está ocurriendo o va a ocurrir y por qué.

En la bibliografía especializada en el tema se detallan algunas sugerencias para diseñar, escribir e implementar historias sociales adecuadas a las situaciones educativas:

a.- **Determinar el tema.** Definir el eje de la misma, considerando los intereses, necesidades y contextos de sus destinatarios. Construir una historia social supone siempre considerar a las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho capaces de elegir, de desear y de decidir por sí mismas.

b.- **Reunir información individualizada teniendo en cuenta al estudiante y su situación.** Cada persona percibe e interpreta el mundo de distinta manera por lo que en las historias sociales debe incluirse información detallada y particularizada que permita evidenciar pistas o claves relevantes que servirán de guión y de anclaje en la historia social.

c.- **Considerar las directrices de escritura para personas con discapacidad intelectual adecuadas a las particularidades del sujeto.** En las historias sociales se debe considerar el tipo de letra, el tamaño, los márgenes en el texto, el interlineado, la claridad de las imágenes, el conocimiento y manejo de los pictogramas que se incluirán, entre otros aspectos. Además, se debe chequear que el contenido sea el adecuado, que sea relevante, y que resalte aquellos eventos, palabras, actitudes centrales. Por otra parte, suele recomendarse que las historias sociales sean escritas en primera persona, de modo que su destinatario se identifique como protagonista de la situación o aludiendo al grupo, cuando éste es el destinatario.

Además, se requiere considerar los tipos de oraciones que se incluirán: descriptivas, directivas, de perspectiva y de control.

d.- **Respetar cierta proporción entre los diferentes tipos de oración.** Se sugiere “describir más que prescribir”, es decir, incluir mayor cantidad de oraciones descriptivas y de perspectiva que directivas y de control.

e.- **Incorporar los intereses particulares del o de la estudiante.** Convocar a los destinatarios de las historias sociales incluyendo aquello que les interesa, incorporándoles como protagonistas, desarrollándolas en contextos conocidos y confortables.

f.- **Poner en práctica, revisar, y supervisar la historia.** Es decir, evaluar lo que hemos construido y mejorarlo en caso de ser necesario. En general, para confeccionar historias sociales se utilizan pictogramas conocidos y utilizados por los estudiantes y se sugiere que ellos participen en su elaboración. Los pictogramas son imágenes o dibujos sencillos que representan conductas, estados de ánimo, necesidades o hábitos, objetos, acciones, etc. y que se utilizan como apoyo para la comprensión y la expresión de personas con necesidades complejas de comunicación. Según las funciones que asumen las imágenes en diferentes recursos o programas podemos hablar de pictogramas para elegir, para pedir, para anticipar, para armar comunicadores visuales, guías de secuencia de actividad o, como en nuestro caso, para construir historias sociales (Valdez, 2019).

Tanto las AVD como las HS son ejes transversales que ocupan un lugar central en la educación especial y que, en el marco de la educación inclusiva se constituyen en aportes para la educación en general. Esto es así porque poder desplegar habilidades sociales y realizar actividades de la vida diaria nos permite participar en la vida social y en diversas instituciones, interactuar con otras personas, construir vínculos y redes de contención y apoyo. Ambas suelen estar presentes en las planificaciones de los profesores de educación especial y en los proyectos curriculares institucionales de escuelas especiales. Por lo tanto, es necesario incluir su abordaje en la formación de docentes de educación especial y, para este caso, hacerlo de manera articulada con las finalidades de las ciencias sociales y con contenidos escolares del área.

Pero ¿a qué nos referimos con actividades de la vida diaria y con habilidades sociales? Las AVD son actividades comunes y compartidas de la vida cotidiana, colaboran con la construcción de la propia identidad y se relacionan con determinadas responsabilidades personales y sociales. En función de su complejidad, Romero Ayuso (2007) distingue entre las Actividades Básicas de la Vida Diaria y las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria. Las primeras se ligan a la supervivencia y condición humana, a las necesidades básicas, se dirigen a uno mismo y suponen un mínimo esfuerzo cognitivo, automatizándose su ejecución, con el fin de lograr la independencia personal. Según Moruno (2006) constituyen un soporte mínimo para las relaciones sociales y la inclusión social ya que mediante su realización la persona puede realizar actividades que lo incorporan a su contexto socio-cultural. Algunos ejemplos son alimentarse, asearse, bañarse, vestirse, descansar, etc.

Las segundas, suponen mayor complejidad cognitiva, están ligadas a aspectos culturales de la sociedad, constituyen un medio para obtener o realizar otra acción e implican la interacción con el contexto y con otras personas, por lo que suelen requerir de habilidades sociales. Algunos ejemplos son: hablar por teléfono, comunicarse con otra persona y ser comprendido, utilizar el transporte, realizar compras, manejar dinero, conocer y utilizar procedimientos de seguridad, responder ante emergencias, entre otras.

Por su parte, las HS son conductas, conocimientos y destrezas necesarias para la interacción social y la participación en diversos contextos sociales. Están asociadas a la capacidad de entender las expectativas sociales y las conductas de otras personas para poder participar en intercambios, interacciones, relaciones sociales. Según García Ramos (2011) permiten expresar *“los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás”* (p.11).

Algunos ejemplos son: iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes; reconocer y expresar sentimientos; calibrar la cantidad y tipo de interacción con otros; ayudar a otros; hacer y mantener amistades; conocer y reconocer las normas sociales, etc.

Comprender y participar en la realidad social, así como, relacionarnos con otras personas supone un amplio conocimiento de cómo se organizan los intercambios, cómo se supone (o se espera) que nos vinculemos con otros o nos comportemos según el ámbito en el que estemos o la situación que ocupemos, es decir, suponen el conocimiento y la puesta en práctica de diversas habilidades sociales.

En líneas generales, solemos pensar que las AVD y las HS forman parte de los conocimientos cotidianos y que las aprendemos sin que nadie nos las enseñe. Por ello, puede resultar llamativo pensar que sean o puedan ser enseñadas en las escuelas. Sin embargo, es importante destacar que no todas las personas las aprendemos por el mero hecho de vivir en sociedad y por estar en contacto con otros. Muchas veces las personas con discapacidad intelectual (pero también muchas otras personas sin discapacidad) requieren de una enseñanza explícita y sistemática de estos ejes que les permiten comprender la realidad social, formar parte de la sociedad, participar de distintos eventos, utilizar servicios e instituciones sociales e interactuar con otras personas en diversos contextos.

Entonces, si una de las finalidades centrales de la enseñanza de las ciencias sociales es conocer la realidad social, participar en ella y transformarla, como así también ampliar nuestros conocimientos y experiencias sociales, trascender el marco de lo conocido y de lo concebido como posible, explorar otras perspectivas, enseñar a leer la realidad social desde diversos ángulos y, sobre todo, aprender a leer otras realidades, dar herramientas para vivir en la sociedad, entender el mundo en que vivimos y operar sobre él (Siede 2010; Pagès, 2012), la enseñanza de las HS y las AVD pueden constituir una oportunidad para enseñar también contenidos de las ciencias sociales y acercarnos a las finalidades que se proponen desde un enfoque crítico.

4. Desarrollo de la propuesta de enseñanza

Los propósitos de esta propuesta son:

- Profundizar en el conocimiento de las historias sociales, su construcción y sus usos para la enseñanza de las habilidades sociales y de las actividades de la vida diaria en articulación con finalidades y contenidos de las ciencias sociales.
- Diseñar historias sociales en tanto materiales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial, considerando sus destinatarios y las decisiones didácticas que los fundamentan.

Primer momento:

Se busca promover un contacto inicial con los pictogramas, conocerlos y concebirlos como recursos para enseñar en las escuelas.

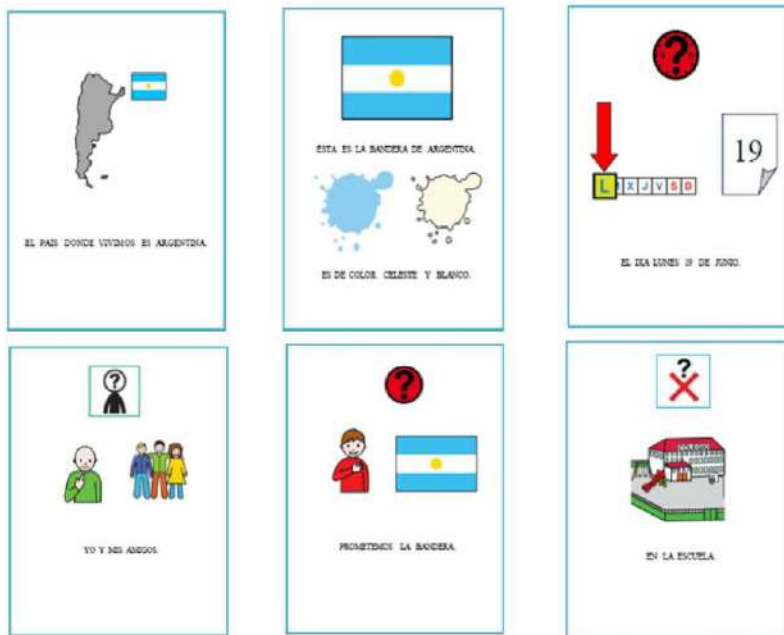
Actividad 1:

- Recorrer el sitio web del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (<http://www.arasaac.org/>) para conocer diversos pictogramas.
- Seleccionar cinco pictogramas y clasificarlos de acuerdo a las funciones que podrían tener (elegir, pedir, anticipar, etc.)
- Pensar en qué situaciones escolares podrían utilizarse y cómo.
- Compartir en parejas la resolución de esta actividad y retroalimentar la actividad del compañero.

Segundo momento:

Se analiza una historia social para trabajar de manera anticipada el evento escolar del compromiso a la bandera en una escuela de Bariloche, Río Negro, Argentina.

Material didáctico: Historia Social para la promesa a la bandera, escuela primaria de Bariloche, Río Negro, Argentina.
Autora: Esp. Mariela Diep



Actividad 2:

- Para elaborar historias sociales se sugiere que la información dé cuenta de la situación, qué ocurrirá, por qué, dónde, cuándo y quién o quiénes estarán involucrados. Escribir en un párrafo de no más de 500 palabras lo que podés reconstruir en relación a esos aspectos a partir del análisis de la historia social presentada.
- Teniendo en cuenta las sugerencias para diseñar historias sociales, ¿Qué tipo de información individualizada considerarás que se reunió para su construcción?
- En función de las directrices de escritura para personas con discapacidad intelectual que se sugiere considerar para elaborar historias sociales, ¿qué características identificarás en esta historia social en relación a la escritura?
- ¿Qué tipo de oraciones se utilizan en esta historia social? ¿Qué podés decir acerca de la proporción entre los distintos tipos de oraciones (descriptivas, directivas, de perspectiva y de control) y lo sugerido para la construcción de las historias sociales? ¿Realizarías alguna modificación? ¿Cuál/les?

Tercer momento:

Se presentan tres casos de elaboración personal que reconstruyen situaciones que suelen suceder en las escuelas rionegrinas. En pequeños grupos se analiza un caso y se construye una historia social. Para enriquecer el intercambio final, cada caso será trabajado por, al menos, dos grupos de modo de contar con propuestas de historias sociales diferentes.

Caso N° 1:

R. Asiste a cuarto grado de una escuela primaria con acompañamiento de MAI pública y privada.

R. es un niño activo, inquieto y desafiante; todo el tiempo está en movimiento, tocando y explorando los materiales o elementos que están a su alcance. Siempre busca hacer lo que él desea y cuando no lo consigue, los llantos, gritos y golpes contra objetos, aparecen como una manera de manifestar su descontento.

Su predisposición a las actividades o propuestas está en estrecha relación con su estado de ánimo, cuando llega de buen humor, se muestra permeable, dispuesto a participar y compartir. Si, por el contrario, llega irritado o de mal humor, es más difícil lograr que pueda participar de alguna actividad. En estas circunstancias aparecen conductas como: tirarse al piso, dar golpes, gritar y fingir que llora, tornándose difícil para los docentes manejar esta situación.

Ante estas conductas es retirado del aula por un preceptor, quien trata de calmarlo negándole ir al recreo a jugar, situación que refuerza lo negativo e incrementa estas conductas.

R. es aceptado como compañero en el grupo. La mayoría lo conocen desde primer grado, por lo que saben cómo vincularse con él y tiene una relación especial con C. y M.

R. comprende consignas sencillas con apoyatura visual de pictogramas, los que son usados cotidianamente con todo el grupo desde que ingresó a la escuela. Es decir, que todo el grado está acostumbrado a utilizarlos como parte de las propuestas de enseñanza.

Como parte del trabajo que se viene realizando en torno a circuitos productivos, se prevé realizar una salida al Mercado de la Estepa, situado en la entrada a la ciudad de Bariloche, para trabajar el circuito productivo de la lana. La propuesta que vienen elaborando en conjunto la maestra de grado y la MAI pública, en tanto pareja pedagógica, prevé el trabajo dentro del aula previo a la salida, durante la salida en sí y un trabajo posterior de cierre.

En la salida al Mercado de la Estepa están programadas algunas charlas con productores locales y la intención es que, en parejas, los estudiantes les realicen preguntas en relación al tema.

Caso N° 2:

L. tiene una trayectoria complementaria, por lo que asiste a la escuela especial dos veces por semana y a la escuela primaria (primer grado) el resto de la semana.

A L. le agrada deambular, trepar, saltar y correr en los espacios sin poder controlarse. Intenta escaparse por las puertas de salida de emergencia. Cuando está tranquila, comprende consignas simples y las lleva a cabo.

L. no busca a sus pares para jugar, prefiere jugar sola con objetos de su interés. Cuando la docente interviene, puede sostener momentos de juegos con otros, pero presenta poca tolerancia para esperar turnos y compartir juguetes y materiales, frustrándose ante dichas demandas. Ante actividades, juegos o propuestas nuevas, lo primero que manifiesta es la negación, pero luego, con ayuda de la docente, las realiza y disfruta.

Posee un vocabulario rico, el que utiliza para realizar intercambios comunicativos con pares y docentes. Cuando se enoja insulta y dice palabras inapropiadas.

En las dos instituciones a las que asiste L. se está trabajando en torno a las configuraciones familiares, sus formas de organización, en distintos tiempos y espacios. Como parte de este trabajo, en la escuela primaria se prevé la visita de distintas personas para contar sus experiencias, compartir algunas actividades y dialogar con los estudiantes.

Caso N° 3

J. asiste a 5° grado de escuela primaria y es acompañado por MAI pública dos veces por semana.

A J. le agrada investigar en google temas de su interés como: el universo, Egipto y el cuerpo humano. Todas sus conversaciones rondan en esas temáticas, por lo que sus compañeros se cansan de escucharlo y cuando se lo manifiestan, se muestra inflexible e insiste en sus comentarios.

En los intercambios comunicativos, invade a las personas (tanto corporal como espacialmente). Se le debe recordar que no toque a las personas cuando les habla y sobre todo que tenga en cuenta: escuchar al otro, darle lugar para expresarse, mirarle a los ojos y que no siempre encontraremos a personas con los mismos intereses que nosotros.

J. tiene buena memoria visual, por lo que se brindan apoyos visuales para situaciones en las que prime lo social.

Toda la escuela viene trabajando desde el mes de septiembre en un proyecto institucional que propone el abordaje de las efemérides desde una perspectiva que busca pensarlas en el contexto actual y situadamente. Además, se propone un abordaje institucional en el cual cada grado profundiza en algunos aspectos. En el grado de J. se ha estado trabajado particularmente sobre el pueblo mapuche en el presente y en el contexto local atendiendo a lo propuesto por el diseño curricular del nivel primario.

Se acerca la conmemoración del Día de la Diversidad Cultural y la escuela compartirá una muestra del trabajo realizado en los distintos grados con la comunidad educativa.

Para ello cada grado debe pensar la manera de presentar el trabajo y de comunicarlo a los asistentes que, se prevé, serán muchos.

Actividad 3:

En función del caso:

- Discutir y acordar qué se proponen enseñar, por qué y para qué. Tener en cuenta los documentos curriculares (Diseño curricular de educación primaria de la provincia de Río Negro de 2011 y proyecto curricular institucional de la escuela especial N°6 de Bariloche de 2019).
- Construir en un afiche una historia social coherente con sus respuestas.
- Describir cómo, con quién/es, en qué momento se imaginan que usarían esa historia social y argumentar sus decisiones.

Cada grupo comparte su producción, explica y argumenta sus decisiones didácticas en torno al propósito del material construido (la historia social), el contenido que trabajarían y cómo lo harían. Se propone una instancia de coevaluación entre los distintos grupos focalizado en el análisis de los aspectos positivos de la producción y en la identificación de aspectos que podrían mejorarse o incluirse. En este momento también será pertinente la intervención docente para destacar aspectos necesarios a considerar en la construcción y uso de las historias sociales, como así también para explicitar vínculos con finalidades y contenidos de las ciencias sociales.

5. Consideraciones finales

En esta propuesta se incluyeron reflexiones para pensar la formación docente inicial en asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales cuando se trata de profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.

En relación a ello, se sostuvo que la formación en didáctica de las ciencias sociales adquiere particularidades en función del profesorado para el cual se está formando. Y se argumentó que en la formación docente es preciso dotar a los futuros docentes de los saberes que requerirán para enseñar ciencias sociales en las escuelas desde una perspectiva inclusiva y cuestionar lógicas y conceptualizaciones tradicionales en torno al trabajo docente en educación especial y a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Desde allí se presentó una selección de una propuesta de enseñanza de ciencias sociales para quienes se están formando como profesores de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. La misma abordó la construcción y el uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en y desde la modalidad de educación especial, buscando articular ejes transversales (habilidades sociales y

actividades de la vida diaria) con finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales propias del enfoque crítico y/o con contenidos de enseñanza escolares del campo de lo social. De esta manera, la propuesta de enseñanza pretendió dar cuenta de las características que puede asumir lo particular, lo singular, lo específico de la formación docente en profesorado de educación especial cuando se lo piensa desde un enfoque pedagógico y didáctico.

Por último, sólo resta realizar dos aclaraciones importantes. En primer lugar, que se trata de una propuesta particular y situada que podrá resignificarse y mejorarse a partir de nuevas perspectivas y enfoques, como así también de los aportes de la práctica misma. Y, en segundo lugar, que este es un escrito que busca hacer frente a los desafíos que me interpelan como docente formadora y que da cuenta de que es posible construir propuestas de enseñanza (siempre mejorables) que colaboren con la formación de profesores de educación especial en didáctica de las ciencias sociales y que lo hagan desde una perspectiva crítica, actualizada y contextualizada.

Referencias Bibliográficas:

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio? En *Journal of Educational Change*. Reino Unido.
- Barco, S. (2008). *El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político-educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. CLACSO. Buenos Aires.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista Ruedes*. 2 (3), 18-39.
- Copolechio Morand, M.; Palacios, A.; Solanes, G.; Biotti, C. y Montti, J. (2016). "La reconfiguración de las prácticas de los profesores de educación especial de Río Negro. Análisis de la Resolución 3438/2011 sobre lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo." V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, IICE, UBA, Buenos Aires. pp. 793-800 Disponible en: <http://jornadasinvestigadoresenformacion.filo.uba.ar/content/ponecias-0>

- Copolechio Morand, M.; Solanes, G. y Palacios, A. (2019). El rol de las Maestras de Apoyo a la Inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. *Novedades Educativas*, junio 2019, Sumario 342, año 30. ISSN 0328-3534, 12-17.
- Divito, M. I. (2005). Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes. *Revista Pedagogía y Educación*, Vol. XVII, N°41, 25-37.
- García Ramos, M. (2011). *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Editorial Eduinnova. Barcelona.
- García-Santesmases Fernández, A. (2017). *Cuerpos (im)pertinentes. Un análisis queer-crip de las posibilidades de subversión desde la diversidad funcional*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402146/AGSF_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gavaldá, A. y Santisteban, A. (1998). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del Profesorado de Educación Especial. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. ISSN-e 1316-9505, N° 3, 34-61.
- Gray, C. (1995). Historias Sociales y Conversaciones en forma de Historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento. En Schopler, E., Gary B., y Linda J. (eds.) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*. Traducción de Marcelo Dantur y revisión de Ana González Carvajal.
- Moruno, P. (2006). Definición y clasificación de las actividades de la vida diaria. En Moruno y Romero (eds.) *Actividades de la vida diaria*. Masson. Barcelona.
- Moya, L. (2019, 25 de noviembre). *Congreso "Debates feministas en torno a la discapacidad"*, Universidad Carlos III de Madrid, España. [Archivo de video]. Recuperado de: https://media.uc3m.es/video/5dde4cc68f420866458b45b5?track_id=5dde5f828f420804488b4567
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n°3, 5-14.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Editorial Alertes. Barcelona.
- Portilla Faicán, G. (2019). Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos. En Loys G., *Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación*, UNSE.
- Romero Ayuso, D. M. (2007). Actividades de la vida diaria. *Anales de Psicología*, Vol. 23, N°2 (diciembre), 264-271.

- Rosato, A. y Angelino, M.A. (coordinadoras). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc. Buenos Aires.
- Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela, propuestas y criterios para su enseñanza*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Sipes, M. (2009). *Banco de recursos para el acompañamiento de docentes noveles en educación especial*. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.
- Skliar, C.; Gentili, P. y Stubrin, F. (2008). El derecho a la educación de niños y adolescentes con discapacidades. *Novedades Educativas*, N° 210.
- Theumer, E.. (2018). Lenguaje incisivo. Disponible en: PAROLE DE QUEER: LENGUAJE INCISIVO por EMMANUEL THEUMER [Consultado en mayo 2018].
- Valdez, D. (2019). *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Vallejos, I. (2012). Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas. Exposición en el marco de la Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf>

Normativas y documentos provinciales, nacionales e internacionales

- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución N° 311. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Boletín oficial n° 31062.
- Ley Nacional N° 26.378 (2008, 6 de junio) que aprueba la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 (2012, 20 de diciembre). Legislatura de Río Negro.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, Argentina. (2011). Resolución 3438. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio.

Capítulo 7

La dimensión urbana y natural del concepto de extractivismo. Una propuesta para enseñar geografía

Ariana Chialvo

La tarea en el aula nunca implica un único camino ni una única opción. (Zenobi, 2000)

Introducción

En este capítulo se presenta una propuesta de enseñanza para geografía de 1° año, inscripta en la renovación curricular, en las finalidades de la geografía escolar y de las Ciencias Sociales, que permita problematizar los contenidos escolares, que contribuya a una participación activa en los procesos de aprendizaje y colabore en la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

Se presenta una problematización del modelo extractivista como lógica productiva y como la misma produce desigualdades y conflictos en los territorios. La secuencia didáctica se organiza en dos estudios de caso, con el propósito de comprender la dimensión social, ambiental, económica y política. El primer estudio de caso elegido es el análisis de la producción de litio en los salares Altoandinos, el cual permite contextualizar la expansión del extractivismo en América Latina. El segundo estudio de caso elegido es el espacio urbano neuquino desde la perspectiva del Extractivismo Urbano el cual permite visibilizar otras modalidades que adopta el extractivismo.

1. Contribuciones del saber pedagógico y reflexiones de la práctica docente

La tarea docente es una actividad compleja que requiere permanente reflexión sobre nuestras propuestas y prácticas de enseñanza, siguiendo a Edelstein (2008) las decisiones que adopta el/la docente respecto a la enseñanza y el aprendizaje es una actividad situada que se relaciona con el campo de conocimiento de la disciplina, con el entramado particular de su trayectoria tomando por lo tanto una característica singular en relación al contexto áulico, institucional, social y cultural.

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 2008, p. 85)

A partir de la propia experiencia he evidenciado, particularmente en la geografía de 1° año, un abordaje de los aspectos naturales, cartográficos y de ubicación, como contenidos curriculares dominantes disociados de problemáticas sociales, ambientales y territoriales a fin de permitir el desarrollo de la capacidad de análisis, pensamiento complejo y crítico en el estudiantado.

En este sentido, Zenobi (2009) pone el foco en como las tradiciones disciplinares han determinado que la geografía enseñada se inscriba en los lineamientos tradicionales, haciendo en foco en contenidos vinculados con la geografía física, con un énfasis en la cartografía y localización y en la que los contenidos se encuentran fragmentados y la problematización está ausente.

Esta epistemología escolar se encuentra estrechamente relacionada con las finalidades educativas históricamente asignadas.

La geografía escolar se instaló en el sistema escolar para cumplir con el mandato de transmitir una herencia cultural, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y una conciencia nacional, desarrollar ciertas capacidades intelectuales y científicas, por ejemplo, para familiarizar a los alumnos con el razonamiento científico, y también unas competencias prácticas específicas, como leer un mapa o tener elementos de referencias para los viajes. (Fernández Caso, 2007, p.23)

En términos de André Chervel (1991) *la vulgata* que se ha configurado y que se observa a partir de la revisión de las propuestas para primer año, muestra el desarrollo de explicaciones y actividades áulicas orientadas en su mayoría a los procesos de orden natural, sin integrar los mismos en propuestas didácticas que apunten al análisis y explicación crítica de la relación sociedad y naturaleza.

Los aportes de la investigación de Ajón et al. (2014) plantea, por ejemplo, que los contenidos físicos no deben ser enseñados en sí mismos, sino que deben ser resignificados en relación a las problemáticas a enseñar.

Pensar en estos contenidos instituidos para 1° año me han permitido reflexionar acerca de la significatividad de los mismos ¿En qué sentidos

poner en diálogo los aportes de la Geografía renovada en propuestas de enseñanza que favorezcan una ciudadanía activa y participativa? ¿Cómo generar propuestas de enseñanza que colaboren con la participación activa del estudiantado en las clases de Geografía? Los contenidos presentes en la Geografía de 1° año, ¿contribuyen a pensar críticamente la realidad social?

Estos cuestionamientos son los que me han llevado a la búsqueda de otros caminos para realizar mis propuestas de enseñanza, ante la necesidad de incorporar los enfoques innovadores en mi práctica escolar. La renovación de la enseñanza de la geografía escolar requiere la selección y secuenciación de contenidos que sirvan de anclajes para comprender el mundo a partir de la selección de problemáticas sociales y territoriales como ejes organizadores de los contenidos curriculares para promover, a diferencia de una narrativa lineal de los procesos naturales, la comprensión del espacio que habitamos desde una mirada crítica e integral y, fundamentalmente, ser conscientes de los cambios producidos.

Frente a una realidad compleja y cambiante, se hace necesario buscar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender, contextualizar y explicar los nuevos fenómenos, a la vez que puedan imaginar otras realidades posibles; al respecto, sostenemos que la Geografía puede ser un instrumento valioso para estimular el pensamiento crítico en los alumnos porque trata temáticas intrínsecamente polémicas y políticas y porque puede propiciar situaciones de aprendizajes que quiebren la tendencia de considerar la Geografía escolar como algo tedioso, poco útil y desligado de lo cotidiano. (Zenobi, 2009, p. 108).

Pensar la práctica escolar que dialogue con los nuevos conocimientos científicos, en el marco un currículo crítico, contribuye a distanciarse de las finalidades tradicionales de la enseñanza de la geografía escolar y permite proponer una mirada problematizadora de la realidad. Así mismo es posible vislumbrar las razones de su inclusión en la escuela media, como propone Benejam (2011) para qué enseñar Geografía: para comprender el mundo, para pensar por sí mismos, ser personas dialogantes y participativas y colaborar en la formación de valores y actitudes.

La geografía escolar debe orientarse a la explicación de los fenómenos y la comprensión de la realidad con la finalidad principal de formar ciudadanos activos, participativos que puedan contribuir a una mirada crítica de la realidad que las y los rodea.

Las y los estudiantes son actores sociales que al comprender las dinámicas sociales y espaciales brinda la posibilidad de que puedan construir alternativas en la construcción y apropiación de los territorios.

La geografía colabora decisivamente en la formación de valores y actitudes porque plantea, trabaja y debate problemas relevantes y busca alternativas de conciencia cívica, de justicia social, de equilibrio medioambiental, de identidad cultural y solidaridad planetaria. (...) abre caminos de reflexión, diálogo y debate para favorecer actitudes comprensivas, solidarias, cooperativas y sostenibles. (Benejam, 2011, p. 2)

Repensar los contenidos escolares permite incluir nuevas formas de comprender el espacio para acercar a los y las estudiantes a los avances teóricos de la ciencia geográfica.

Entre los propósitos educativos que han motorizado esta renovación, se destaca la necesidad de desarrollar competencias que posibiliten a los alumnos ampliar sus horizontes culturales, trascender su localización personal en el tiempo y en el espacio, alcanzar autonomía intelectual, participar como ciudadanos con sentido de responsabilidad cívica y con capacidad para tomar sus propias decisiones (Camilloni, 1998, citada en Fernández Caso, 2007, p. 26)

Uno de los posibles caminos a seguir para pensar la transposición didáctica es la selección de problemas de relevancia social, para ello es necesario definir los marcos teóricos desde donde son pensados su abordaje.

Una condición para la selección y el tratamiento de los temas que dé cuenta del mosaico geográfico, en permanente transformación, es apelar a un modo de conocer atento a esos movimientos desde los principios de complejidad, multiperspectividad, diversidad, cambio, incertidumbre, controversia y pluralismo” (Fernández Caso, 2007, p. 22)

Una enseñanza que problematiza los contenidos a partir de problemáticas socialmente relevante posibilita la comprensión de los problemas socioterritoriales al abordar las estructuras socioeconómicas dominantes y las racionalidades y tensiones entre los actores sociales. Diseñar una propuesta de enseñanza desde este enfoque permite utilizar diversas estrategias y recursos que favorezca el abordaje de la complejidad, multiperspectividad y multiescalaridad.

Decido utilizar como estrategia didáctica el estudio de casos dado que como plantea Gurevich (2015) el recorte que se realiza posibilita trabajar con diferentes niveles de generalidad y abstracción, favorece el tratamiento de temas complejos desde múltiples dimensiones y

perspectivas que favorecen conceptualizaciones que permite abordar otras situaciones.

Por último, la propuesta de enseñanza promueve el uso de tecnologías de la información y comunicación como recursos o herramientas que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera colaborativa.

2. Referencias teóricas para pensar la propuesta de enseñanza

A la luz de las revisiones teóricas se retoma para la siguiente propuesta de enseñanza la conceptualización de espacio geográfico planteada por Massey (2007, 2008). El discurso de las geografías posmodernas reivindica el espacio y el lugar, oponiéndose a todo intento de representación unificada del mundo, aboga por respetar las variaciones locales en sí mismas y no como subsidiario de los sistemas globales. En esta reconceptualización Massey (2007, 2008) plantea tres proposiciones:

- a. El espacio es producto de interrelaciones.
- b. El espacio en la dimensión de la multiplicidad, de la pluralidad. Es la dimensión de lo social.
- c. El espacio siempre se está construyendo, no es una totalidad cerrada; es un producto en proceso. “

Considerando que el lugar es una articulación particular. Las relaciones sociales existen en y a través de espacio, por lo que sugiere una noción del lugar como un elemento particular en la intersección de relaciones sociales. (Massey, 2008)

El espacio local permite explicar los problemas concretos que perciben los alumnos. Los contenidos seleccionados y secuenciados en esta propuesta permiten la enseñanza y el aprendizaje desde categorías y análisis que no son de uso común en las propuestas de enseñanza que se visualizan en 1° año.

El análisis de la lógica extractivista se concreta en una secuencia didáctica en la que se diseñan actividades que permitan el análisis del espacio local al identificar, analizar y explicar las problemáticas sociales, ambientales y territoriales que la configuran desde un abordaje de la multicausalidad, multiperspectividad y multiescalaridad.

El sentido global del lugar hace referencia a que la identidad de un lugar se adquiere por las relaciones que se dan dentro de ese lugar y por las relaciones con otros. Esta manera de conceptualizar la identidad del lugar permite valorar su complejidad interna, es decir considerar la

multiplicidad de cada identidad. Así mismo permite que cada lugar se construya a través de las relaciones con las que se vincula a otros lugares.

No existe lo global, no existe el espacio en el sentido de relaciones espaciales, si no están localizadas en un lugar, sin que se les conceda esa realidad cotidiana (Massey, 2008, pp. 334-335).

Considerar el espacio desde esta postura implica reconocer las desigualdades en los procesos de espacialidad y espacialización coexistiendo en secuencias temporales.

En los lugares seleccionados para la propuesta didáctica se materializan las relaciones de producción del sistema capitalista, marcadas por las desigualdades producidas por las relaciones de poder, los que la autora denomina las geometrías del poder.

2.1. Lógica extractivista y apropiación de los recursos naturales

A principios del S. XXI América Latina se caracterizó por el avance del modelo de desarrollo extractivista en el que se consolida la apropiación privada de la naturaleza.

Algunos autores (Gudynas, 2013; Machado Aráoz, 2016; Svampa, 2019) plantean diferencias en relación al significado, pero reconocen que las raíces históricas del extractivismo se remontan a la conquista y colonización de América Latina de parte de Europa en los inicios del capitalismo.

En suma, por encima de las diferencias que es posible establecer en términos político-ideológicos y los matices que podamos hallar, el escenario latinoamericano muestra la consolidación de un modelo de apropiación y explotación de los bienes comunes, que avanza sobre las poblaciones a partir de una lógica vertical, colocando en un gran tembladeral los avances producidos en el campo de la democracia participativa e inaugurando un nuevo ciclo de criminalización y violación de los derechos humanos. (Svampa, 2019, p. 30)

El resultado de la expansión del extractivismo es la creciente conflictividad socioambiental que se visibiliza en los movimientos de lucha y resistencias colectivas en defensa de los bienes comunes. Se producen conflictos sociales y un crecimiento de la criminalización de las resistencias. Entre los distintos movimientos de lucha y resistencia se va entretejiendo redes que favorecen el diálogo con saberes locales.

Este giro ecoterritorial se visibiliza a través de algunos conceptos claves que construye una matriz diferente, ellos son bienes comunes, soberanía alimentaria, justicia ambiental y “buen vivir”. A efectos de la propuesta

de enseñanza profundizo en los conceptos de Bienes Comunes y “Buen Vivir”.

El extractivismo es una categoría potente para abordar en una propuesta de enseñanza ya que es un anclaje que permite explicar las condiciones en cómo se expresa la desigualdad en los territorios y a su vez posee un poder movilizador controversial que constituye un punto de partida para que las y los estudiantes puedan posicionarse críticamente ante las problemáticas territoriales, poder participar de manera activa ante las denuncias de degradación de los bienes comunes y conflictos sociales que son producidos por el extractivismo.

Así mismo el abordaje de las diferentes racionalidades de los actores sociales que interviene permite comprender que los procesos sociales y territoriales pueden ser explicados y entendidos desde múltiples saberes. Por ejemplo, los conocimientos y saberes de los pueblos originarios para buscar alternativas.

El extractivismo actual es condición del capitalismo actual, dado que los extractivismos están localmente anclados, pero dependen de los procesos globales. En este sentido podemos retomar la concepción de espacio de Massey (2007,2008) al considerar al espacio como una complejidad de relaciones, que se manifiesta en la temporalidad de las desigualdades producidas por el actual proceso de globalización capitalista, lo que la autora denomina un sentido global del lugar.

2.2 Extractivismo urbano: materialización en la ciudad de Neuquén

Un concepto en el que considero relevante realizar el anclaje teórico es extractivismo urbano, pensar lo urbano desde este concepto permite investigar sobre fenómenos concreto a través de la lupa del modelo económico que los produce. (Vázquez Duplat, 2017)

La comprensión de las dinámicas del extractivismo tradicional y de los fenómenos propios de las ciudades neoliberales, nos ha llevado a confirmar que lógicas, prácticas y consecuencias propias de la mega minería, la extensión de monocultivos y el fracking, son asimilables a las que se originan como resultado de la especulación inmobiliaria y otras dinámicas persistentes en nuestras grandes ciudades. (Vázquez Duplat 2017, p.106)

En el caso de las ciudades latinoamericanas la especulación financiera actúa con la lógica extractivista generando destrucción de la multiplicidad, acumulación y reconfiguración negativa de los territorios urbanos. El recurso natural es el suelo urbano convirtiendo a los inmuebles en un commodities, se convierten en bienes de cambio

favoreciendo la especulación inmobiliaria. Las ciudades se convierten en centros de las economías de enclave al ser centros administrativos y logísticos de la actividad. (Viale, 2017).

La idea del extractivismo urbano permite observar las huellas del neoliberalismo en el espacio urbano, desde una mirada crítica, en el que se materializan relaciones injustas producidas por las relaciones de poder. Esta mirada sobre los espacios urbanos permite dialogar con el concepto de geometría del poder propuesto por Massey (2007) en el sentido que es resultado del modelo capitalista que sostiene y reproduce estas desigualdades.

El concepto de extractivismo urbano busca aportar una nueva matriz explicativa que permita atender a las problemáticas y las desigualdades en las ciudades, no como elementos aislados entre sí, sino como resultado de un modelo de desarrollo determinado y planificado. Pensar los contextos urbanos en la clave del extractivismo nos abre la posibilidad de ver fenómenos concretos bajo la lupa del modelo económico-financiero que las sostiene y produce. (Viale, 2017, p.09)

El extractivismo urbano se manifiesta en el aumento de la especulación inmobiliaria y de la valoración del suelo urbano cuya tendencia se materializa en la creciente degradación social, ambiental e institucional de las áreas urbanas. El principal bien de cambio es la vivienda, los inmuebles son el commodities que moviliza la lógica del extractivismo urbano.

Varios autores (Landriscini, 2017; Perrén, 2020; Pérez, 2018,) dan cuenta de los cambios que se producen en el espacio urbano neuquino a partir de la consolidación de Neuquén como provincia petrolera. La ciudad de Neuquén se destaca por su ritmo de crecimiento poblacional y el tamaño de la urbanización que tiende a la fragmentación interna y la segregación territorial y el cambio de funcionalidad como centro de la conurbación neuquina.

El estado de situación actual es el de una ciudad que es exprimida económicamente bajo el supuesto del desarrollo, dejando a su paso dramáticas desigualdades territoriales y sociales que permite ser tomada como estudio de caso para poder ser enseñando en la escuela secundaria. En el caso particular de esta propuesta acercar a las y los estudiantes a entender la ciudad que habitan y comprender que algunas de las problemáticas que transitan en su cotidianeidad pueden ser explicadas a partir de que son la expresión de un modelo de acumulación particular. Ser conscientes de esta situación podría ser un puntapié que les permita participar activamente del espacio que habitan. Más aún considerando

que la mayoría suele residir en las zonas alejadas del centro que crece en altura pero que ven sus barrios a veces abandonados y faltos de servicios.

3. Organización y secuenciación de la propuesta

Los contenidos seleccionados se organizan en unidades didácticas estructuradas en una idea básica que posibilita al estudiantado captar de un modo global la problemática que abarca la unidad, que en conjunto con los organizadores previos permite hacerse una idea de la temática, en relación con conocimientos y saberes que ya posee.

En la propuesta presentada la selección de temas/contenidos tienen su anclaje en la geografía como ciencia social, desde una propuesta teórica de la geografía radical centrada en la espacialidad de los procesos sociales. Se propone una selección de contenidos escolares que permitan problematizar la realidad y comprender el espacio geográfico en su concreción y en sus contradicciones.

El propósito de la propuesta de enseñanza aquí pensando es que por medio de un problema relevante y de significatividad social como son los conflictos y problemáticas sociales, ambientales y territoriales producida por la lógica extractivista, sea posible brindar a las y los estudiantes oportunidades para lograr aprendizajes que les permita aprender a pensar libremente, a dialogar respetando las posiciones, a ser personas participativas, críticas y comprometidas. (Benejam P., 2011, pp. 1-2).

En la propuesta se realiza un recorte temático que permite abordar el extractivismo como modelo económico que se instala en América Latina a partir de fines de los años '90 y que concreta en los territorios generando problemáticas ambientales, sociales, desigualdades y resistencias.

La selección y secuenciación de contenidos de la propuesta se realizó a partir de la problematización de dos estudios de casos para abordar la dimensión natural a partir de la producción de litio en la zona alto andina y la dimensión urbana del extractivismo en la ciudad de Neuquén.

La metodología de trabajo que aquí se plantea tiene por objetivo que las y los estudiantes tengan una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se han seleccionado diversas ayudas didácticas que orientan el trabajo áulico.

Se utilizarán diversas fuentes de información (textos, artículos periodísticos, audiovisuales) que serán seleccionados previamente por la

docente como así también se promoverá la búsqueda de información. Para tal fin será necesario dar marcos de referencia para analizar la validez e intencionalidades de las mismas.

Se promueve a integración de las TIC en las clases pudiendo cumplir variadas funciones ya que es posible utilizarlas como recursos para la investigación, acceder a herramientas básicas como imágenes satelitales, intercambiar y crear contenido entre otros, así mismo es posible utilizarlas en diferentes contextos de aprendizaje.

Se diseñan actividades que permitan el trabajo colectivo en el que las y los estudiantes puedan realizar diversos recorridos de acuerdo a sus intereses. En ellos se pone en juego diversas estrategias como la búsqueda de información, lectura compartida, puesta en común, debates acompañados. Comunicar los resultados. La clase expositiva de la manera tradicional se pone en tensión y se piensa más en intervenciones que colabore en la construcción del conocimiento.

La evaluación y acreditación, en este espacio curricular se pretende que la evaluación sea auténtica ya que proporciona instrumentos referidos a los aspectos conceptuales, incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. (Anijovich y González, 2015). La evaluación podrá ser en instancias individuales y/o colectivas. Para ellos se sugiere construir herramientas de seguimiento en relación a la participación e intervenciones en clase, la resolución de tareas, respeto a los tiempos de trabajo y comprensión y expresión de los conceptos, procesos y de sus ideas.

| Eje central ¿Cómo se manifiesta, en los distintos territorios, el extractivismo desde la apropiación de los recursos naturales y en su dimensión urbana? | | |
|---|---------------------------|------------------------|
| <p style="text-align: center;">Propósitos:</p> <p>Analizar las múltiples dimensiones de las problemáticas relacionadas a la producción minera y al espacio urbano para evidenciar su relación con el extractivismo.</p> <p>Visualizar y analizar las diferentes tensiones y conflictos que se suceden entre los actores sociales para promover una participación activa y comprometida.</p> <p>Comprender los problemas socio espaciales para interpretar críticamente la realidad.</p> <p>Integrar el uso de las Tecnologías de la información y comunicación para fomentar el trabajo colaborativo y la elaboración de materiales digitales.</p> | | |
| Subejos | Organizador previo | Temas sugeridos |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Eje 1: ¿Qué conocemos acerca del extractivismo?</p> | <p>El extractivismo es un modelo de acumulación que se concretiza en los territorios latinoamericanos desde la conquista y colonización y que en la actualidad adquiere graves consecuencias sociales y ambientales a partir de las cuales surgen movimientos de resistencia colectivos.</p> | <p>Recursos naturales y bienes comunes. Extractivismo Neoextractivismo. Contexto. Consecuencias sociales y ambientales. Efectos del extractivismo desde la perspectiva de género e intercultural.</p> |
| <p>Eje 2: Modelo minero extractivista y de enclave.</p> | <p>El Neoextractivismo en América latina es un modelo que se centra en la extracción de los recursos naturales orientados a la exportación el cual origina diferentes problemas sociales y ambientales que se manifiestan a distintas escalas, con consecuencias diferenciales para los distintos actores sociales y a los sistemas naturales.</p> | <p>La producción de litio en los salares alto andinos de Argentina, Chile y Bolivia. Características de la extracción minera de litio. Cambios directos o potenciales sobre el sistema natural. Problemáticas sociales y ambientales. Actores sociales. Desigual participación, racionalidades y perspectivas. Efectos sobre la calidad de vida y profundización de las desigualdades sociales. Procesos de movilización y resistencias territoriales</p> |
| <p>Eje 3 Extractivismo Urbano: materialización en el espacio urbano neuquino</p> | <p>La ciudad de Neuquén es un centro político, administrativo y comercial que creció a la par de la expansión productiva petrolera y de las obras hidroeléctricas. Emplazada entre el río Limay y las bardas, la ciudad se consolida de forma segregada y fragmentada producto de la creciente aumentos de la especulación inmobiliaria.</p> | <p>El emplazamiento de la ciudad. Crecimiento y expansión de la ciudad. Segregación social y espacial. Consecuencias de la mercantilización del espacio urbano: la especulación inmobiliaria y los proyectos urbanísticos. Los procesos de renovación urbana. Expansión y fragmentación urbana. Conflictos y riesgos ambientales. Derecho a la ciudad. Problemas y desafíos de la vida en las ciudades.</p> |
| <p>Eje 4 Alternativas al extractivismo. El Buen vivir</p> | <p>El “Buen Vivir” es una expresión que se funda en los saberes tradicionales de los pueblos andino amazónicos como paradigma alternativo al desarrollo.</p> | <p>El Buen Vivir, como la propuesta alternativa – Buen vivir y los bienes comunes.</p> |

La actividad transversal a todos los ejes: a lo largo de las secuencias se ira elaborando un mapa conceptual que permita ir relacionando los conceptos y temas claves de cada eje. Este será realizado de manera individual y se irán planteando instancias de retroalimentación con las y los estudiantes. Como producción final se elaborará un portafolio de evidencias que acompañe el mapa conceptual.

Eje 1: ¿Qué conocemos acerca del extractivismo? Conceptualización y caracterización.

Secuencia N° 1: Aproximación al tema/problema seleccionado.

Primer momento: La docente realiza una presentación del tema, planteando los ejes de trabajo anual. La actividad consiste identificar las problemáticas que afectan a territorio. Identificar los conceptos claves para profundizar en las próximas actividades.

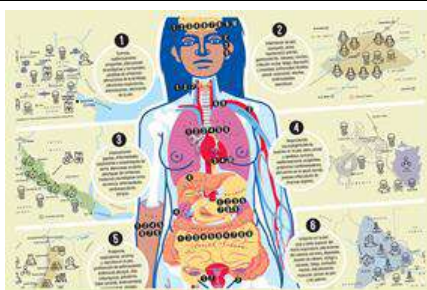
Recurso: Poster CUERPO- TERRITORIO

Fuente: Fundación Rosa de Luxemburgo.

<https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2021/03/Poster-Cuerpo-territorio.pdf>

Lectura de la imagen –Posibles preguntas orientadoras para la lectura del poster:

- ¿Cuál es la problemática planteada?
- ¿Cuáles son las causas que lo generan?
- ¿Cómo impactan en nuestro cuerpo y el territorio los proyectos extractivista?
- ¿Qué aportes le ofrece comprender la situación planteada?



Segundo Momento: Se realiza una puesta en común con los aportes de los grupos. Se registra en el pizarrón las ideas que van surgiendo. Se elaborará una síntesis de la problemática planteada.

Secuencia N° 2: Recursos Naturales – Bienes Comunes

El objetivo de la actividad es poder definir los conceptos de recursos naturales y bienes comunes.

Primer momento: La actividad consistirá en realizar una búsqueda de definiciones para contrastar el significado de los conceptos. Establecer diferencias y/o rasgos compartidos que permita diferenciar los enfoques. Para ello se utilizarán los libros de texto que se encuentran en la

biblioteca. Cada grupo realizará una ficha con las definiciones encontradas que quedará registrada en su carpeta.

Segundo momento: Puesta en común de las definiciones encontradas. Se reflexionará sobre la diferencia de estos conceptos.

Secuencia N° 3: Extractivismo - Neoextractivismo

Primer momento: Visualizar el siguiente video. Realizar una toma de apuntes para utilizar de consulta para resolver la actividad.

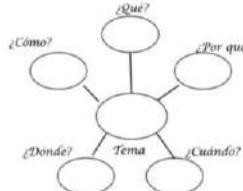
Ficha del video: Hablemos del Extractivismo – Canal de YouTube “Clases de Geografía – profe Brenda Sosa.
<https://www.youtube.com/watch?v=dgduoGOnibg>
Síntesis: Realiza una aproximación al concepto de extractivismo y Neoextractivismo.
(Duración 10:19)

Segundo momento: Realizar la lectura del texto seleccionado.

Ficha del texto: Extractivismo, enclaves y destrucción ambiental. Observatorio de Conflictos Míneros de América Latina (OCMAL) 24/08/2014.

Vinculo para consulta: <https://www.ocmal.org/extractivismo-enclaves-y-destruccion-ambiental/>

Guía de lectura:
¿Qué es el extractivismo? ¿En qué se diferencia del Neo extractivismo?
Características
¿Cuáles son las consecuencias para el ambiente?
¿Consecuencias para la salud?
¿Consecuencias para los derechos humanos?
Completar de manera individual un organizador gráfico que permite sintetizar la información.



Fuente: Orientación Andájar

Secuencia N° 4: ¿Cuáles son los actores que participan en este modelo? ¿Hay resistencias?

Primer momento: Lectura texto seleccionado La fuente seleccionada presenta diferentes textos sobre situaciones específicas relacionadas a los actores sociales y sus racionalidades.

Se seleccionará algunos artículos para trabajar en grupos a fin de ver los distintos actores involucrados y los conflictos que suceden.

Ficha del texto: PACHA: DEFENDIENDO LA TIERRA. Extractivismo, conflictos y alternativas en América Latina y Caribe). Cartilla.

Autoras: Villarreal Villamar, María del Carmen y Enara Echart Muñoz (2018) Vinculo para consulta:

<https://www.aacademica.org/maria.del.carmen.villarreal.villamar/24.pdf>



Segundo momento: la actividad consistirá en realizar una puesta en común que permita sintetizar los roles de los distintos actores sociales. Se confeccionará una guía para los distintos textos.

Se realizará un registro de la información pudiendo establecer similitudes y diferencias.

Eje 2: Producción de litio en los salares alto andinos de Argentina, Chile y Bolivia.

Secuencia N° 1: ¿Qué conocemos del Litio?

Esta actividad se propone indagar los conocimientos previos de las y los estudiantes acerca del litio y su producción. A partir de ello se presenta la situación problemática a trabajar.

Primer momento: Para introducir a las y los estudiantes al tema propuesto se seleccionó el video institucional del gobierno de la provincia de Jujuy en relación a la puesta en marcha de producción de litio en argentina.

Ficha del video: Síntesis: En el video se evidencia la producción de litio como algo favorable para la economía argentina, sin conflictos socioambientales y que potencian al país a nivel mundial como exportador de litio.

Spot Litio – Gobierno de Jujuy (duración 2:10)

https://www.youtube.com/watch?v=e_XQ6UbwKkc

Posibles preguntas para iniciar el tema.

¿Qué conocen sobre la producción de Litio?

¿Dónde se encuentran yacimiento de Litio?

¿Cuál es el privilegio y los beneficios para la Provincia de Jujuy?

¿Por qué se considera la producción de litio como estratégico para nuestro país?

Segundo momento: A partir de la proyección del video se propone abrir una lluvia de ideas. Las y los alumnos expresarán sus ideas y se irán anotando en el pizarrón los aportes. La/el docente podrá hacer intervenciones para que el grupo pueda proporcionar ideas a través de preguntas facilitadoras

La/el docente orientará el trabajo áulico para elaborar en conjunto una serie de inquietudes y/o preguntas que sirvan para entender desde las

múltiples dimensiones la situación problemática presentada. A partir de allí se abordarán los contenidos seleccionados para el eje de trabajo.

Secuencia N° 2: Litio, el mineral estratégico.

Primer momento: Localización Geográfica: Utilizando sus dispositivos móviles/netbook se utilizará la aplicación de google maps ubicaremos los salares del denominado Triángulo del Litio. El triángulo del Litio se compone del Salar de Uyuni (Bolivia), el Salar de Atacama (Chile) y el Salar del Hombre Muerto (Argentina)

Esta actividad requiere profundizar sobre la localización geográfica. Implica dar un tiempo a la explicación y el aprendizaje de los conceptos básicos de la localización.

Secuencia N° 3: ¿Cuáles son los procesos naturales que intervienen en la formación de las reservas de litio?

Primer momento: En grupos se realizará la lectura del material seleccionado por la docente. Se realizará la lectura del texto que presenta las condiciones naturales que hacen posible la existencia de grandes reservas del mineral y las características generales de la producción se propone la lectura del texto.

Ficha del texto: El litio: desde los salares de la Puna a nuestros celulares Autores: de la Hoz, G; Martínez, V.; Vedia, J.L. Instituto de Bio y Geociencias del NOA, UNSa-CONICET e Instituto de Geociencias – Universidad de Brasilia Universidad Nacional de Salta. (Se realizará un recorte del material)

Vínculo para consulta: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/2588>

Guía de preguntas

¿Qué es el litio?

¿Cómo es posible su obtención?

¿Cuáles son los procesos naturales que permitieron la formación de los salares?

¿Cuáles son las condiciones climáticas que contribuyen a la formación de los salares?

Segundo momento: Luego de la lectura grupal se hará una lectura compartida de las respuestas. El trabajo de la docente se orientará a poder explicar los procesos necesarios para entender el marco natural propicio para la formación del litio.

Para ellos se podrán realizar diversas explicaciones y actividades que sean necesarias de concretar de acuerdo a las características del grupo. En esta instancia de la actividad propuesta en Geografía sería necesario realizar un trabajo interdisciplinar con Física y Química y Biología para poder comprender desde los contenidos propios de la disciplina lo referido al litio, como mineral y los ecosistemas áridos.

Secuencia N° 4: El triángulo del litio



Salar del Hombre Muerto - Landaes -
Fuente: caminoincivero.org

Primer Momento: A través de google maps se observará las instalaciones de las explotaciones mineras en cada salar para visualizar los impactos directos en territorio.

Se les solicitará a las y los estudiantes que realicen capturas de pantallas Posteriormente en

cada imagen deberán realizar una breve descripción de los impactos y/o modificaciones que observan a partir de la producción del litio y también de las características del medio natural y de las características de la producción.

Como material de apoyo para la elaboración de la descripción se sugiere el siguiente material. Se podrá ampliar con la búsqueda de información en la web.

Textos sugeridos:

El litio de La Puna. Vinculo para consulta:

<https://www.tribuno.com/salta/nota/2013-6-23-20-25-0-el-litio-de-la-puna>

El despegue del litio. Vinculo para consulta:

<http://energiaenmovimiento.com.ar/el-despegue-del-litio-furor-oro-blanco/>

Los grises del litio Vinculo para consulta:

<https://www.revistalate.net/capitulo-i-los-grises-del-litio/?fbclid=IwAR2VSOH2596kjro0vgAsNJdDwE4PwSY6wi2z6Rld7VPf74X3RWK1UUuAJWY>

Segundo momento: Se propone que las y los estudiantes puedan elaborar un archivo digital a partir de imágenes trabajadas en google maps y otras imágenes que puedan descargar de internet, que sirva de síntesis respecto a los puntos trabajados en las actividades planteadas al momento. De forma individual o grupal las y los estudiantes organizaran una producción digital, esta se tomará como actividad de síntesis y evaluación. Se sugiere realizar la búsqueda de información que permitan apoyar la presentación

Secuencia N° 5: Conflictos socio ambientales

Se propone a las y los estudiantes realizar un análisis de los conflictos socio ambientales de la producción de litio en los salares altoandino, principalmente de la producción en Argentina.

Para integrar las dimensiones socioeconómicas, políticas y ambientales, es necesario identificar los actores involucrados y admitir que toda

construcción del espacio implica fricciones en el territorio entre sujetos diferentes y desiguales respecto a sus intereses, posibilidades y poder.

A partir de la consulta de distintas fuentes de información se pretende trabajar los ejes que se definen como relevantes proponiendo un trabajo colaborativo y de investigación que les permita la creación de un material audiovisual.

Las y los estudiantes se organizarán en grupos de trabajo de 4 integrantes. Cada grupo seleccionará uno de los ejes propuestos: Identificar los actores sociales e investigar sobre los intereses que poseen, las funciones que desempeñan en la sociedad, sus objetivos, posibilidades y modo de ejercer el poder en situaciones de conflicto.

Posibles ejes:

- Los diferentes lineamientos políticos entre los países de la región en relación a la explotación del mineral.
- Impactos que se producen en los ecosistemas de las zonas áridas y en relación al agua. En esta instancia de la actividad propuesta en Geografía sería necesario realizar un trabajo interdisciplinar con biología para poder comprender desde los contenidos propios de la disciplina lo referido a la biodiversidad de los ecosistemas semiáridos.
- Valor estratégico del Lito ¿Para quienes se define como estratégico? ¿Cuál es su relevancia en la transición energética al ser considerada energía limpia?

Se puede sugerir material de consulta para las y los estudiantes y/o facilitar a las y los estudiantes estrategias y criterios de búsqueda de información en la web.

Secuencia Nº 6: Movimientos de resistencia social

En América Latina se ha profundizado a partir de la década de los noventa el modelo minero extractivista basado en la mercantilización y explotación de la naturaleza. En este contexto también hay que considerar los diferentes movimientos de resistencia social.

Será necesaria la intervención de la docente en la explicación de las características de este modelo minero a partir de distintas instancias para apoyar la lectura de las fuentes consultadas.

Para esta actividad, y como forma de realizar otro modo de integración los contenidos trabajados, se propone que cada grupo (4 integrantes máximo) asuma uno de los siguientes roles:

- ✓ Movimientos de resistencia
- ✓ Representantes de las comunidades locales
- ✓ Trabajadores de las empresas mineras
- ✓ Representantes de la empresa
- ✓ Representante del Estado
- ✓ Un moderador que podrá ser un/a estudiante o el docente

Cada estudiante, para asumir su rol, deberá revisar/repasar los documentos y recursos ofrecidos en las actividades anteriores, así como ampliar la búsqueda de información si lo considera necesario. Se podrá trabajar en conjunto con el área de Lengua y Literatura para elaborar, a partir de textos argumentativos las posiciones de cada grupo.

Simulando una asamblea pública, el grupo clase debatirán los pros y los contras, los riesgos y potencialidades de la actividad. Para ello, cada grupo dispondrá de un tiempo pautado previamente, para realizar una exposición de su postura.

Tras las exposiciones, se destinarán un tiempo para llevar a cabo un debate que acerque posiciones (si es posible). Utilizando la cámara de la netbook u otro dispositivo electrónico, se filmará el desarrollo de la asamblea.

Secuencia N° 7: Reflexiones finales

Como actividad final se propone la elaboración de forma individual en la que cada estudiante pueda fundamentar desde sus aprendizajes. Para ello se propone retomar el video de la actividad N° 1 y que pueda realizar una mirada crítica del mismo, considerando todas las dimensiones abordadas a partir del conflicto ambiental trabajado. Considerar también cual es el papel de cada uno como consumidores y si es posible realizar un análisis en relación con la sociedad de consumo y la construcción de ciudadanía.

Eje 3 Extractivismo Urbano: materialización en el espacio urbano neuquino

Secuencia N° 1: Aproximación al concepto de ciudad

Primer momento: Se utilizará como disparador la canción “La ciudad” de la murga Agárrate Catalina en la que a partir del video y la letra se puede introducir sobre lo común y lo particular de la ciudad (como concepto).

Visionado del video en el que se recorren diferentes ciudades del mundo y lectura de la letra.

Segundo momento: Se orientará la producción de las y los estudiantes para elaborar desde sus ideas previas una definición de ciudad. Se aportará conceptualmente desde los materiales educativos que cuente la biblioteca escolar seleccionados previamente por la/el docente.

Secuencia N° 2: Neuquén Mi Ciudad, Tu ciudad

Primer momento: se prevé que los y las estudiantes activen su conocimiento previo, para ello se partirá de la consigna ¿Qué sabes de Neuquén? ¿Qué conoces de la ciudad en que vivís?

La intención es partir de lo que las y los estudiantes conocen para poder ampliar luego sobre el contenido emplazamiento de la ciudad.

Segundo momento: Elaboración de un mapa colectivo: ¿Dónde vivimos? Se propone la elaboración de un mapa colectivo en el que las y los estudiantes puedan ubicar en el mapa el barrio donde viven, a partir de la localización de su casa. Se visualizará en google maps, con la vista satelital los límites del barrio, los espacios verdes y públicos, la presencia de servicios de salud y educación las calles principales, centros comerciales. En caso de no contar con las posibilidades de conexión a internet se preverá la actividad con archivos digitales.

Las y los estudiantes se agruparán de acuerdo al barrio en el que viven con la intención de abordar el emplazamiento de la ciudad, su crecimiento y expansión desde su cotidiano transitar por la ciudad y el aporte bibliográfico necesario para su comprensión. La producción de los y las estudiantes será un folleto de presentación de la ciudad de Neuquén, que elaborarán, de acuerdo a las posibilidades técnicas, en formato digital.

Secuencia N° 3 ¿Qué cambios observamos en la ciudad?

Primer momento: Para trabajar las transformaciones de la ciudad y los actores involucrados en esos cambios se propone como puntos de partida visualizar los videos de RTN Neuquén en los '80 y '90 para identificar los cambios en la infraestructura, viviendas, servicios, espacios verdes entre otros.

Regreso al ayer Hermanos Berbel (duración 3:08)
<https://www.youtube.com/watch?v=V8vnRgxb3to>
RTN Neuquén en los '80 (duración 3:44)
<https://www.youtube.com/watch?v=4BV4RdB-rPw>
RTN Neuquén en los '90 (duración3:41)
<https://www.youtube.com/watch?v=7FEOx61lmmo>

Segundo momento: Luego se realizará lectura de textos informativos sobre las transformaciones del espacio urbano que permitan reconocer las etapas en el proceso de construcción de la ciudad de Neuquén y los actores sociales involucrados. Se propone una visita al museo Paraje Confluencia el cual tiene como objetivo difundir y recrear parte de la historia de la ciudad.

Tercer momento: La producción de los y las estudiantes consistirá en la construcción, en grupo, de un archivo histórico digital. Los y las estudiantes elegirán el formato de presentación pudiendo ser la elaboración página de Facebook, Blog o a través de una cuenta de Instagram. En todos los casos se establecerán las pautas para su elaboración.

Secuencia N° 4: Problemáticas urbanas en la ciudad de Neuquén

Primer momento: Para el abordaje de las problemáticas urbanas se propone utilizar como disparador algunos titulares y reseñas periodísticas de situaciones problemáticas de la ciudad de Neuquén.



Segundo momento: A partir de esta actividad se orientará el trabajo en el aula para definir las principales situaciones problemáticas, partiendo de una lluvia de ideas realizada con la participación de los y las estudiantes.

Posibles ejes de trabajo:

- Avance sobre las tierras productivas, sobre áreas de riesgo costero y de meseta.
- Acceso a la vivienda. Problemáticas en la circulación y transporte (por ejemplo, modificaciones generadas por la construcción del metrobús)
- Dificultades para el acceso de los servicios básicos. Problemáticas ambientales asociadas al avance de la urbanización: por ejemplo, el conflicto por la apertura de vías de comunicación o construcción de proyectos públicos y privados.
- Gestión del espacio público: por ejemplo, la construcción del Paseo de la Costa o el destino de las tierras de la cárcel U9
- Urbanización de la Isla 132

En esta instancia se planifica una salida de campo por la ciudad de Neuquén con el objetivo de descubrir a partir del recorrido del territorio las problemáticas de la ciudad, que puedan descubrir las contradicciones que se materializan por el extractivismo urbano.

Tercer momento: se propone la elaboración de un mapa colectivo con el encuadre del Manual de mapeo colectivo de la organización Geoactivismo. Se selecciona la opción de la elaboración de un mapa colectivo con la estrategia de Mapeos al paso.

Cuarto momento: Se pretende trabajar aquellos que sean relevantes para el grupo de estudiantes proponiendo un trabajo colaborativo y de investigación que les permita la creación de un material audiovisual sobre la problemática seleccionada. Será necesario profundizar con los y las estudiantes sobre la investigación como estrategia de aprendizaje.

Secuencia N° 5: El derecho a la Ciudad

El derecho a la ciudad refiere a la posibilidad de que la ciudadanía pueda vivir la ciudad y la vida urbana como lugar de simultaneidad y de encuentro. (H. Lefreuve- El derecho a la Ciudad)

Para el cierre, se retomará la última estrofa de la canción con la intención de que las y los estudiantes puedan realizar una narración, a partir de los conceptos y procesos trabajados, sobre lo significativo de esas palabras:

Planteando, por ejemplo:

- Si volvieras ¿Cómo te gustaría encontrar tu barrio?
- Si volvieras ¿Por qué sería tu rincón en el planeta?
- Soy de tu vida un retazo ¿Qué puedo transformar, ¿cómo, para qué?
- Tierra de todos mis días. Quiero morir en tus brazos ¿Cómo habitar todos los días la ciudad? ¿Cómo te gustaría que sea tu ciudad en un futuro?

Esta actividad será plasmada en algún soporte que pueda ser socializada en la escuela, ya sea una infografía, relato, collage. La idea es hacer una intervención en los pasillos de la escuela. Aquí se podrá realizar un trabajo interdisciplinario con las y los docentes de las asignaturas artísticas.

Eje 4: Alternativas al extractivismo. El Buen vivir

Secuencia N° 1: Resignificamos a partir de nuestros saberes.

Se propone que las y los estudiantes realicen una actividad integradora que permita sintetizar las temáticas trabajadas. Se propone que, retomando la propuesta de la primera actividad con el poster Cuerpo-Territorio, construyan su propia infografía sintetizando las problemáticas trabajadas.

Secuencia N° 2: Buen Vivir, alternativa al extractivismo.

Primer momento: Se propone la lectura de los textos seleccionados, a cada grupo le corresponderá una diferente. Se planteará una guía de lectura.

Ficha de Texto:

El "buen vivir": lecciones de los pueblos indígenas de América para aprender a vivir mejor

Vínculo para consulta:

<https://ecoosfera.com/2017/10/buen-vivir-culturas-indigenas-latinoamerica-lecciones/>

Alternativas frente al modelo de desarrollo extractivista

Vínculo para consulta:

<http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasAlternativasExtractivismoNoticiasA16.pdf>

Segundo momento: se realizará una puesta en común y se completará un organizador gráfico que permita comparar y contrastar los dos modelos. Se propone una actividad artística, en conjunto con los y las profesoras de artístico con el fin de poder plasmar en las paredes de la escuela a través de algún mural la filosofía del Buen Vivir en contraposición con el extractivismo como modelo dominante.

Aquí sería sumamente enriquecedor tener un encuentro con algún/a integrante de la comunidad mapuce para acercarnos a su cosmovisión. Se puede indagar con algún estudiante si pertenece a alguna comunidad.

Finalmente, considero importante retomar que esta propuesta surge del diálogo de mi práctica con los aportes de la Especialización en didáctica

de las Ciencias Sociales a partir de allí es diseñada pero que está abierta para resignificarla y proponer otros recorridos posibles.

Renovar la agenda de la enseñanza de la geografía a partir de la selección de problemas relevantes, es una oportunidad para promover procesos de aprendizaje que les permita ser actores críticos y reflexivos que promueva una ciudadanía crítica.

Este enfoque propone a las y los sujetos de aprendizaje, que son actores sociales, comprender las dinámicas sociales y promover una participación activa en la construcción y apropiación de los territorios.

Referencias Bibliográficas

- Ajón, A; Bachmann, L; y Souto, P. (2014) El reto de enseñar problemas ambientales desde la complejidad: experiencias en el marco de un Proyecto de investigación-acción en Buenos Aires en Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R.; Didáctica de la geografía: practicas escolares y formación de profesores (pp. 129-148).
- Benejam, P. (2011). ¿Cómo enseñar geografía en educación básica? en Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje (pp. 53-85). Secretaria de Educación Pública.
- Edelstein, G. (2008) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. Corrientes Didácticas Contemporáneas, (pp.75-89). Editorial Paidós.
- Fernández Caso, M.V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía en Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Coord.) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza (pp. 17-35). Editorial Biblos.
- Gudynas, E. (2013). Extracciones, extractivismos y extrahecciones: un marco conceptual para la apropiación de los recursos. Observatorio del desarrollo CLAES. [Archivo PDF]
- Gurevich, R (2015) Estudio de casos una propuesta de enseñanza para integrar TIC y construir sentidos Propuesta pedagógica Estudio de Casos PNIDE
- Machado Araújo H (11 de abril 2016), El debate sobre el extractivismo en tiempos de resaca. Agencia Latinoamericana de Información - ALAI. [Archivo PDF] <https://www.alainet.org/es/print/176657>
- Massey D. (2008) Hay que traer el espacio a la vida. Entrevistada por Román Velázquez, P. y García Vargas A. Revista electrónica Signo y Pensamiento. 327.343.

- Massey, D. (17 de septiembre 2007). Geometrías del poder y la conceptualización del espacio. Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 1-10.
- Pérez, G. (2018). La conurbación en torno a la ciudad de Neuquén: Perspectiva regional y aportes para el ordenamiento territorial. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.] En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1583/te.1583.pdf>
- Perrén, J. (2020). Una “pequeña Dubai” en la Patagonia. Anuario Centro De Estudios Económicos De La Empresa Y El Desarrollo, (13), 39-70. <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/CEEED/article/view/1703>
- Svampa M. (2019) Las fronteras del Neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giroecoterritorial y nuevas dependencias. CALAS.
- Vásquez Duplat, A. (2017) Extractivismo urbano y feminismo: dos claves para el estudio de las ciudades en Vásquez Duplat, A. (compl.) Extractivismo urbano: debates para una construcción colectiva de las ciudades. (106-113) 1a edición: Fundación Rosa Luxemburgo; Ceapi; El Colectivo; Buenos Aires.
- Viale, E. (2017). El extractivismo urbano en Vásquez Duplat, A. (compl.) Extractivismo urbano: debates para una construcción colectiva de las ciudades. (pp.15-20). 1a edición: Fundación Rosa Luxemburgo; Ceapi; El Colectivo; Buenos Aires.
- Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza en Insaurrealde, M. coord. (2009) Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas metodológicas (pp. 93 -118). Noveduc.

Capítulo 8

Recuperación en Villa Mascardi: una propuesta de enseñanza desde las Epistemologías del Sur

Aimara Álvarez

Introducción

Esta propuesta aborda la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco del diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina. Allí se recuperan perspectivas que permiten leer la realidad como una trama heterogénea, con múltiples jerarquías que se articulan en un entramado de prácticas y ejercicios de poder en el que los sujetos son producidos y se producen a sí mismos. (DC, 2017, p. 90)

Así también, se contemplan las perspectivas, análisis y debates del pensamiento crítico, el cuestionamiento al eurocentrismo, los aportes de los estudios poscoloniales y las Epistemologías del Sur.

En este marco los espacios interdisciplinarios junto a la modalidad de aula taller, se proponen como lugar propicio, para los análisis que plantean los movimientos colectivos y sociales de América Latina que se oponen al capitalismo globalizado.

La propuesta se desarrolla en torno al conflicto protagonizado por la Lof Lafken Winkul Mapu y la recuperación de tierras en Villa Mascardi, Parque Nacional Nahuel Huapi.

El primer acercamiento que suelen tener las y los estudiantes a este tipo de conflictos es el dado por los medios de comunicación. Su tratamiento nos brinda una excelente oportunidad para que las finalidades de las Ciencias Sociales se orienten a: comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo e intervenir socialmente y transformar la realidad. (Santisteban, 2011)

1. Los conceptos clave en las Ciencias Sociales y su abordaje relacional

El recorte propuesto, parte de la selección de ciertos conceptos científicos que mediante su transposición didáctica se transforman en un saber enseñable y en una herramienta intelectual. A su vez un concepto es un nudo dentro de una red que puede implicar varias disciplinas (Astolfi, 2001).

Pilar Benejam (1999) considera ciertos conceptos como clave y paradigmáticos de las Ciencias Sociales:

- ✓ **Identidad y alteridad:** este concepto será central en el análisis crítico de la construcción de un “nosotros/as” frente a la amenaza de unos/as “otros/as”.
- ✓ **Racionalidad-irracionalidad:** todos los hechos y problemas que se suceden en una sociedad tienen causas y consecuencias.
- ✓ **Continuidad y cambio:** para comprender que también hay cuestiones que se mantienen y otras que cambian. Ej: la mutabilidad de lo mapuche.
- ✓ **Diferenciación:** como un concepto/herramienta intelectual que nos permite reconocer por un lado la desigualdad como el resultado de la diferencia de oportunidades y por otro la diversidad, como parte de la riqueza cultural y social.
- ✓ **Conflicto** como posible motor de conocimiento y cambio que surge cuando cierta situación se transforma en una necesidad de transformación.
- ✓ **Interrelación:** para la comunicación, el consenso y la convivencia.

Estos conceptos paradigmáticos, permiten desarrollar una trama desde la selección de lo que se define como conflictos sociales candentes (López Facal, 2011) y una reestructuración de conocimientos y aprendizajes donde se establecen jerarquías e interrelaciones que facilitan el avance hacia esquemas cada vez más complejos.

2. La historia reciente y los aportes de las Epistemologías del Sur para una propuesta de enseñanza.

El conocimiento de la historia presente/reciente emerge con fuerza para responder a la problemática de *hacer memoria* en una sociedad sobreinformada (Funes, 2008) y la necesidad de construir ciudadanías inclusivas que no produzcan más ausencias (Sousa Santos, 2006) o nieguen a quienes han pasado ya por duros procesos de des-adscripción (Hadad, 2015).

En América Latina la apertura del ciclo de luchas contra la globalización neoliberal provino de este tipo de organizaciones y una de sus dimensiones constituyentes es la territorialidad. El territorio es un espacio de

resistencia y de resignificación que genera en correlato, el desarrollo y consolidación de un Estado de seguridad con la finalidad de contener a las nuevas “clases peligrosas” que encarnan un accionar no convencional y disruptivo (Svampa, 2009).

Dado que el caso se constituye en un medio por el cual se lleva al aula un fragmento de la realidad, las fuentes de información deberán ser abundantes y variadas.

Se trata de explorar las formas de construcción, producción y difusión de significados en la época actual (Igarzabal, 2010). Donde las prácticas culturales tienen una estrecha relación con el poder, ya que los medios de comunicación imponen significados preferenciales y la audiencia construye significado a partir de la exposición a los mismos.

Los aportes de la Epistemología del Sur son importantes para la propuesta presentada, desde la perspectiva de una apuesta a la interculturalidad, a la descolonización del Estado y del conocimiento. Se trata de desnaturalizar la construcción hecha unívocamente por países capitalistas, cristianos y occidentales (Walsh, Mignolo y García Linera, 2006). Y comprender el colonialismo como una lógica que opera en ciertos niveles:

- ✓ colonialidad del poder (político y económico)
- ✓ colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico)
- ✓ colonialidad del ser (sujetividad, sexualidad, roles de género, etc.)

En este marco es que los movimientos sociales, también cobran relevancia puesto que se organizan en torno a identidades descalificadas por el racismo y el patriarcalismo del saber imperial. Para comprender y diferenciar la colonización del colonialismo, debemos saber que el mundo moderno occidental, ha impuesto a otros mundos, ideas como las de “universalización”, “civilización” y “desarrollo”. Se trata de de-construir la tendencia hacia un “pensamiento único” y develar el carácter profundamente antidemocrático que asumen los medios de comunicación a la hora de “manufacturar un consenso” (Borón, 2004).

Así la racionalidad eurocéntrica ha producido múltiples ausencias, negando una gran cantidad de experiencia social. Sousa Santos (2006) plantea:

- a) la monocultura del rigor y del saber científico, que produce como ignorante a todo otro tipo de conocimiento,
- b) la racionalidad del tiempo lineal que deja afuera todo otro tipo de concepción del tiempo, como ser los tiempos cíclicos de la naturaleza,
- c) la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías,

- d) la escala dominante (antes universalismo, ahora globalización, que deja afuera pueblos y culturas completas e impone ciertos aspectos culturales como deseables)
- e) la monocultura del productivismo capitalista.

3. El aula taller como propuesta en el Área de Ciencias Sociales

Como señala Ander-Egg (1991) la palabra taller se ha utilizado para denominar múltiples prácticas pedagógicas novedosas, pero no toda novedad debe ser necesariamente emprendida desde un aula taller. Ésta, parte de ciertos supuestos:

- a) Es un aprender haciendo vinculado a la vida cotidiana, un aprendizaje por descubrimiento superando la división entre teoría y práctica.
- b) Es una metodología participativa, se enseña y aprende a través de la experiencia.
- c) Es una pedagogía de la pregunta más que de la respuesta.
- d) Tiende a lo interdisciplinar, pues se trata de adquirir conocimiento desde varias perspectivas.
- e) Docentes y estudiantes establecen una relación desde la tarea común. El docente tiene un rol de orientación y animación, mientras los/las estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje
- f) Implica un trabajo grupal. Y permite integrar la docencia, la investigación y la práctica.

El aula taller es un espacio para aprender haciendo a partir de un problema que es planteado por el/la docente (De Vicenzi, 2009). Es un espacio de numerosos intercambios donde los/las estudiantes alcanzan un alto nivel de autogestión e instancias de coevaluación. Luego los y las docentes deberán colaborar para la organización de los resultados y así lograr el grado de conceptualización esperado.

Entre las propuestas metodológicas que también favorecen la construcción conjunta de aprendizajes se encuentra la estrategia de lectura compartida. Se trata de un proceso donde los/las estudiantes deben poner en juego sus marcos asimiladores, pudiendo ser estos: a) nociones sobre distintos aspectos de la vida en sociedad, construidas en sus prácticas sociales, b) representaciones sociales propias de sus contextos sociales y c) saberes históricos y sociales propios de la historia y las ciencias sociales escolares, que a su vez pueden incluir distintos tipos de saberes –entro ellos, también representaciones sociales” (Aisenberg, 2014, p. 4)

Al leer, los/las estudiantes deben realizar reconstrucciones mentales sobre las situaciones históricas expresadas en los textos por medio de una comprensión narrativa y el conocimiento del mundo vivido (Lautier, 2006) donde la analogía y la comparación con el presente se convierten en herramientas cognitivas. Así es que el control del pensamiento analógico contribuirá a un proceso de toma de distancia y objetivación que en el caso de los/las estudiantes, se irá facilitando a medida que avancen en el conocimiento del mundo social.

Características de las prácticas de lectura compartida:

- ✓ La lectura se introduce por medio de consignas globales y el/la docente está atento/a qué y cómo comentan los/las estudiantes.
- ✓ Las explicaciones del/la docente, se articulan con los problemas que los/las estudiantes afrontan en la comprensión de los contenidos, con las reflexiones e interrogantes que se van planteando.
- ✓ El/la docente promueve que interpreten y expresen lo que para ellos/ellas dicen los textos.
- ✓ Las intervenciones de/la docente, van promoviendo avances en la interpretación del texto. Y va incluyendo relecturas.

En este tipo de trabajo son esperables y deseables las proyecciones de analogías no controladas (Cariou, 2006), pues estas son indicadores de involucramiento intelectual.

Otra de las estrategias potentes para nuestra propuesta tiene que ver con la utilización de imágenes y la importancia de educar la mirada. Hay un valor pedagógico en la imagen: nos enseña cosas, nos transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común. Es algo más que una simple representación individual, es parte de un acto social a través de las tecnologías y los sentidos que le sobreimprimimos colectivamente (Dussel, 2010).

No necesariamente ver es entender, pues hay toda una serie de mediaciones, “regímenes visuales” que definen lo que es visible y lo invisible, así como también modos y posiciones de mirar y de ser vistos (Dussel, 2009). Por ello cabe a la escuela indagar los procesos de producción de una imagen, preguntarse por las intencionalidades, los códigos y las estrategias de sus realizadores.

4. Desarrollo de la propuesta de enseñanza

Esta propuesta está pensada en 5 encuentros, para el espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales, 5to año de la ESRN.

Encuentro 1: La recuperación de tierras en Villa Mascardi. Indagación y definición de un conflicto.

Propósitos:

- ✓ Indagar las representaciones que poseen los/las estudiantes, para tensionar nuevas miradas y permitir nuevos abordajes.
- ✓ Definir e identificar el conflicto, mediante el intercambio de ideas y el trabajo con fuentes para que los/las estudiantes puedan reconocer actores e intereses involucrados.

Conceptos clave: Conflicto, Identidad y Alteridad, Interrelación

Actividades: Se les ofrece a los/las estudiantes una selección de imágenes que pertenecen a noticias de diferentes diarios digitales sobre el conflicto a abordar.



IMAGEN A:

Disponible en:

<https://www.rionegro.com.ar/ordenan-restaurant-un-lote-privado-usurpado-por-una-comunidad-mapuche-en-villa-mascardi-1546085/>



IMAGEN B

Disponible en:

<https://diarioelatlantico.com.ar/2020/08/31/bariloche-tension-por-toma-de-tierras/>



IMAGEN C

Disponible en:

<https://www.rionegro.com.ar/bariloche-protestaron-contrala-toma-de-tierras-en-villa-mascardi-1498476/>



IMAGEN D

Disponible en:

<https://bichosdecampo.com/villa-mascardi-la-comunidad-lafken-winkul-mapu-continua-con-la-toma-de-tierras-en-la-zona-y-ya-ocupo-el-predio-de-gas-del-estado/>

Primer momento del encuentro:

- ✓ ¿Aparecen diferentes personajes o sectores sociales en las imágenes?
- ✓ ¿Aparecen símbolos y mensajes?
- ✓ ¿Qué entornos físicos o naturales aparecen?
- ✓ ¿Hay uno o varios conflictos?

Se pide a cada grupo muestre la imagen que le tocó y comparta con el resto del grupo clase.

Segundo momento del Encuentro: Se distribuyen comentarios que aparecen al pie de una de las noticias sobre el conflicto.

Título de la Noticia: “Villa Mascardi: la historia de un conflicto que sigue escalando”. Diario Río Negro. **Fecha:** 5/9/2020

Disponible en: <https://www.rionegro.com.ar/villa-mascardi-historia-de-un-conflicto-que-sigue-escalando-1488706/>

Comentarios

1- Juan N.

Son los responsables con claras intenciones de destruir el país que generaciones anteriores crearon, Son parte de la columna enemiga comenzando la tarea de la RAM extranjeros del otro lado de la cordillera enemigos a muerte de nuestro país comenzando con actor de terrorismo que han amenazado a vecinos destruido sus pertenencias. solo resta comenzar con la defensa activa ya que el gobierno no los va defender.

2- Juan G.

Que están esperando para meterlos presos, son delincuentes comunes. Con este antecedente, cualquiera va tomar tierra y no se lo va a poder sacar. El principio de propiedad se lo están pasando por donde no les llega el sol.

3- Marcelo D.

Ante la noticia de que se realizará un relevamiento de comunidades indígenas en la región:

En la Provincia de Río Negro ya hubo una “Dirección del Aborigen” que se ocupaba de la temática de las relaciones con las comunidades “originarias”, Dirección a cargo del Capitán (FA) P. Carballo, siendo mi padre integrante de la misma. Si se hubieran resguardado los archivos, se podría determinar la ubicación y cantidad de las comunidades organizadas ya existentes relevadas en la época en la Provincia. Personalmente no recuerdo saber que en la zona de Mascardi en conflicto actual apareciera una comunidad indígena organizada establecida.

O sea: ¿incluirán en este relevamiento a este grupo que pretende reivindicar violentamente una “re-ocupación ancestral” aparentemente sin documentación respaldatoria?

4- Walter Q

que saquen a esta gente del lugar, con gendarmería o los militares y listo. todos presos!! Están irrumpiendo en propiedades privadas, si los lugares son de reserva ecológica, pues también deben retirarse del sitio. ¡Los gobernantes son cómplices si no protegen a los propietarios de los terrenos!!

5- Francisco R. G.

¿Y los mandamos a Europa a los museos?

6- Juan N.

Coincido solo que esa gente lo menos que piensa es trabajar nunca lo han hecho vivieron de las dádivas de los gobiernos populistas que los mantienen o sea de los que pagamos impuestos

Es claro se dicen que son mapuches en ese caso son del otro lado de la cordillera que conquistaron a los realmente originarios de esta lado de la cordillera. Como invasores la república Argentina los conquistó, es una cadena y ahora pretenden recuperar lo que ellos dicen perdido. En la actualidad cabe solo que se le reconozca algún terreno y se hagan de los derechos y obligaciones como cualquier ciudadano argentino, Lo que hacen es terrorismo se debe reprimir en forma contundente.

Lectura compartida:

Se solicita que un integrante de cada grupo proceda a la lectura y exprese lo charlado en su grupo con respecto a la opinión vertida en el comentario partiendo del interrogante general:

- ✓ ¿De qué hablan las personas en dichos comentarios?
- ✓ ¿Hay un conflicto? ¿entre quiénes?
- ✓ ¿Algunos de los comentarios les impactan más que otros? ¿cuáles? ¿por qué?

Cierre del encuentro:

1- Se propone a los/las estudiantes relacionar las imágenes con los comentarios pidiéndoles que imaginen y expresen ¿cuáles de dichos comentarios podrían acompañar a cada una de las imágenes y por qué?

2- Identificar según comentarios y fotos cuales pueden ser los sectores involucrados y si hay confrontación entre los mismos.

Encuentro 2: La colonialidad del ser, del poder y el acceso a los recursos.

Propósito:

- ✓ Conocer procesos de expropiación fraudulenta para que los y las estudiantes comprendan los actuales procesos de reivindicación identitaria y territorial.

Conceptos clave: Identidad y Alteridad, Racionalidad- Irracionalidad, Continuidad y cambio.

Actividades: Se entregarán a los diferentes grupos fragmentos de las producciones de los siguientes autores/as

Texto 1:

Aristóbulo del Valle –el célebre parlamentario de aquella época- dirá: “Hemos reproducido las escenas bárbaras –no tienen otro nombre- de que ha sido teatro el mundo, mientras ha existido el comercio civil de los esclavos. Hemos tomado familias de los indios salvajes, las hemos traído a este centro de civilización, donde todos los derechos parecen que debieran encontrar garantías, y no hemos respetado en estas familias ninguno de los derechos que pertenecen no ya al hombre civilizado, sino al ser humano: al hombre lo hemos esclavizado, a la mujer la hemos prostituido, al niño lo hemos arrancado del seno de la madre, al anciano lo hemos llevado a servir como esclavo a cualquier parte, en una palabra, hemos desconocido y hemos violado todas las leyes que gobiernan las acciones morales del hombre”. Del Valle denunciará que “cada nueva campaña convierte a las mujeres y los niños en botín de guerra y acusa a la opinión pública de complicidad”.

Mariano Grondona, para justificar de alguna manera lo injustificable, señala que esos indios eran “indios chilenos”, cosa que es una aberración histórica, ya que ellos pertenecían a un territorio que no tenía las fronteras artificiales que se pondrán luego en medio de la cordillera para justificar la importancia de los ejércitos y la compra artificial de armas.

Por su parte, el escritor Felix Luna ha escrito en Debates, el diario de Morón; “Roca encarnó el progreso, insertó Argentina en el mundo: me puse en su piel (el libro de Luna se llama Soy Roca) para entender lo que implicaba exterminar unos pocos cientos de indios para poder gobernar. Hay que considerar el contexto de aquella época en que se vivía una atmósfera darwinista que marcaba la supervivencia del más fuerte y la superioridad de la raza blanca. Con errores, con abusos, con costos, hizo la Argentina que hoy disfrutamos: los parques, los edificios, el palacio de Obras Sanitarias, el de Tribunales, la Casa de Gobierno”.

Parece ser que –para Félix Luna- tanto Aristóbulo del Valle como Darwin estaban ya “fuera de contexto” porque vivieron esa época. Con el argumento de Luna, e imitando sus argumentos, podríamos justificar hasta a Hitler, y decir, “si bien exterminó unos pocos millones de judíos, predicó la supervivencia del más

fuerte y la superioridad de la raza aria; con errores, con abusos...hizo la Alemania del auto popular (el Volkswagen) y de las primeras autopistas”. Tal cual.

La Historia tiene que estar dirigida por la Ética. Si no, no hay futuro para la humanidad.

Bayer Osvaldo (2010). Prólogo. Comenzar el debate histórico sobre nuestra violencia. En Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios. Ediciones El Tugurio. Bs As. p. 10

Texto 2:

Observaciones sobre el genocidio

Los estados nacionales que se constituyeron en América tras las guerras de la Independencia buscaron homogeneizar, es decir, forzar una cierta uniformidad cultural, social y biológica que se creía necesaria para garantizar la “unidad nacional”. Uno de los mecanismos por los cuales el estado o los sectores hegemónicos buscaron forzar dicha uniformidad –mecanismos- que fueron en desmedro no sólo de los pueblos que han sido víctimas directas del saqueo cultural sino de toda la ciudadanía argentina, por el empobrecimiento que representa y porque se ha privado a las generaciones futuras del derecho a vivir en la diversidad- ha sido la destrucción de los elementos que las elites intelectuales consideraban inferiores. En algunos momentos de nuestra historia, dicha destrucción se ha visto asociada al genocidio. (pág.29)

(...)

La idea de una Nación argentina herida en su territorialidad por bárbaros que le impiden gozar de lo que les pertenece es un tópico del discurso político impuesto a posteriori de la conquista militar de los territorios indios.

En su estudio sobre la cartografía oficial decimonónica, la geógrafa Carla Lois nos muestra que el primer mapa “integral” de la Argentina que incluye a Patagonia fue confeccionado en 1875, con la autoría de Von Seelstrang y Tourmente.

Por otra parte, los libros de texto escolares enseñaban en 1856 y hasta 1871 que la Patagonia era un país a parte. (pág. 34)

(...)

A la vez, otros factores afincados aparentemente en tierras lejanas, incidirían en la suerte de los pueblos pampeano-patagónicos, esta vez en su dimensión humana. Uno de ellos es la aceleración del proceso de industrialización en el sector azucarero, a partir de la década de 1870, que elevó la demanda de una mano de obra de características especiales. En este contexto, el ministro Julio A. Roca sugería por carta en 1878, al gobernador tucumano Domingo Martínez Muñecas, que se replazan [sic] los indios olgazanes [sic] y estúpidos que la provincia se ve obligada a traer desde el Chaco, por los Pampas y Ranqueles, que él mismo le enviaría, a cambio de apoyo político para la futura campaña presidencial. Inmediatamente recibió la respuesta de una decena de los principales empresarios azucareros solicitándole 500 indígenas con o sin familia que fueron rápidamente remitidos a Tucumán, donde la mentada baja “productividad” de los peones pampas era compensada por su bajo costo. Así, los ingenios tucumanos se

convirtieron en el destino de miles de prisioneros tomados durante las campañas militares de conquista de la Pampa y la Patagonia, y del Chaco. (pág. 35)

(...)

Afirmar el genocidio no implica negar la supervivencia de los pueblos. El proyecto genocida no se define por su éxito, sino por su intencionalidad. Julio A. Roca alardeaba en su discurso ante la Asamblea Legislativa, el 6/5/1884:

“No cruza un solo indio por las extensas pampas donde tenían sus asientos numerosas tribus” (pag 48)

Lenton Diana (2010). La “cuestión de los indios” y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política. En Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios. Ediciones El Tugurio. Bs As. pp. 29-50

Preguntas de análisis para la lectura:

¿Qué cuestiones se denuncian en estos textos?

¿Qué rol ocupa el Estado/Gobierno en dicha denuncia?

¿Qué planteaban los discursos de la época en torno a la cuestión indígena?

¿Qué intereses y sectores sociales aparecen relacionados a la cuestión indígena?

Puesta en común:

Cada grupo podrá comentar el análisis que hizo del texto que leyó.

Cierre del encuentro:

1- Se solicitará a los/las estudiantes que vuelvan a leer los comentarios trabajados en el Encuentro 1 y analicen si en ellos se pueden encontrar ideas que indican que aún en la sociedad pervive cierta imagen negativa hacia el pueblo mapuche. ¿Por qué les parece que aún pueden darse esas pervivencias?

2- Seleccionar dos de los comentarios de los trabajados en el Encuentro 1, en los que detecten esas pervivencias y redactar un comentario propio, tomando alguno de los argumentos de él y la autor/a leídos en este encuentro.

Encuentro 3: La definición de un conflicto a través de una comparación de casos.

Propósitos:

- ✓ Abordar la problemática actual de la identidad mapuche para comprender parte del desarrollo de los procesos de des-adscripción y su conflictividad.
- ✓ Comparar el caso de la comunidad de Villa Mascaradi con el caso de la comunidad de Tacul Cheuque, identificando y analizando cambios

y continuidades, en el desarrollo de ambos conflictos, para favorecer a la formación del pensamiento y conciencia histórica.

Conceptos clave: Conflicto, Identidad y Alteridad, Racionalidad-Irracionalidad, Continuidad y Cambio- Diferenciación-

Actividades:

Se propone a los/las estudiantes organizarse en grupos para la lectura de dos materiales:

1. “¿Oportunidad u oportunismo? Comunidad, territorio e identidad en el caso de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque.” Ma. Gisela Hadad¹

“¿Oportunidad u oportunismo? Comunidad, territorio e identidad en el caso de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque.”

En septiembre de 2007 se produce la recuperación territorial de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque en la zona del ejido municipal de la ciudad de Bariloche (Río Negro, Argentina). El particular emplazamiento del territorio disputado –a escasos kilómetros del centro de la ciudad y en una zona de enorme interés turístico– y el carácter reciente de la formación de la comunidad que sustenta el reclamo, hicieron de este caso una noticia resonante y controvertida para la sociedad barilocheense.

(...)

Los Tacul-Cheuque: relato del despojo

(...) Una vez librada la zona de sus pobladores originarios, la ciudad comenzó a forjarse a partir del asentamiento de un almacén de ramos generales de propiedad alemana en el año 1895, y toda el área fue rápidamente codiciada ante la evidencia de su riqueza natural y paisajística, además de sus ventajas para el comercio regional por su cercanía y facilidad de acceso a Chile (Bandieri, 2000). Hacia 1902 se produce una donación de 400 hectáreas por parte del Estado nacional para el asentamiento del pueblo, tierras que fueron parceladas y ocupadas mayormente por quienes ya se encontraban allí, a quienes mencioné en el anterior párrafo. El perfil de la ciudad fue construyéndose con la impronta de los inmigrantes europeos –los pioneros, un sujeto social muy significativo en la zona– siendo estos los protagonistas del cambio y el crecimiento, y también los beneficiarios del mismo (Bandieri, 2009).

La historia de los Tacul-Cheuque se inicia a principios del siglo XX. Según la reseña histórica que la propia familia ha podido reconstruir a partir de los relatos de los más ancianos. Don Ismael Tacul y Doña Jesusa Cheuque, ambos provenientes del Gulumapu (Ismael era originario de Isla de Castro y Doña Jesusa de Río Bueno, ambos en el actual Chile. El Gulumapu, “tierra del Oeste”, designa al territorio mapuche contenido en el actual territorio chileno, siendo el Puelmapu, la “tierra del Este”, el actual territorio argentino.), se conocieron en

¹ Fragmentos, selección que responde a los propósitos de la actividad.

ese tiempo y decidieron formar una familia, instalándose en la parte Norte de la Península de Llao-Llao, a unos 30 km. del centro de la ciudad de Bariloche. Por aquel entonces esta era apenas un caserío y la familia mapuche se instala en la zona para trabajar la tierra y vivir de ella, sembrando y criando animales, además de llevar a cabo otras actividades económicas que les permitieran mantenerse. Don Ismael se ampara en la Ley 1.501, la “Ley del Hogar”, que establece que las tierras otorgadas debían estar cuidadas y en producción como condición para la permanencia de los pobladores.

Cuenta Doña Fresia Tacul, una de los nueve descendientes de la pareja Tacul-Cheuque, que su padre tuvo gran protagonismo en el desmonte y limpieza de las tierras y la apertura de caminos de toda la zona, que luego comenzaría a tener una importante afluencia turística. Don Ismael dirigía sus propias juntas de bueyes y llegó a trabajar en el predio del que luego fuera el Hotel Llao-Llao, emblema de la ciudad. Al mismo tiempo la familia criaba vacas –“llegamos a tener más de treinta”–, sembraban papas, trigo y avena. (...)

Por aquellos años la familia formada por los Tacul-Chueque pudo vivir de su entorno y reproducir sus formas de existencia sin ser molestados, hasta que llegaron ciertos cambios.

En 1934 se conforma el Parque Nacional Nahuel Huapi en un área demarcada en las provincias de Río Negro y Neuquén, quedando este territorio mapuche comprendido en dicho espacio. La modificación del estatus de estas tierras –que formalmente dejan de ser fiscales, más allá de estar habitadas por una comunidad indígena, y pasan a ser controladas por la Dirección de Parques– provoca un cambio drástico respecto del tratamiento que se le da a los pueblos indígenas en la zona. La política de Parques hacia los pobladores originarios fue la de considerarlos intrusos, otorgándoles cuanto más un “permiso precario de ocupación y pastaje” (Bandieri, 2009). Eso en algunos casos. En otros, como en el de los Tacul-Cheuque, la política fue de expulsión. (...)

La estrategia de Parques fue impedir que la familia pudiera subsistir en el territorio, por lo que comenzó por obligarlos a deshacerse de sus animales, negándoles el permiso necesario para tenerlos. Los mapuche resistieron durante algunos años, pero la muerte de Don Ismael en 1938 significó un duro revés, por lo que no pudieron afrontar por mucho más tiempo la defensa de su territorio. El desamparo de Jesura y sus hijos se hizo evidente y las autoridades de Parques no dudaron en arremeter contra ellos. Así finalmente, luego de muchos años de trabajo y permanencia en el que consideraban su lugar de pertenencia, los Tacul-Cheuque fueron obligados a irse. Ocurrió en 1941, cuando Doña Jesura firmó con su huella dactilar un supuesto permiso de pastaje que era en realidad una de las tantas órdenes de desalojo que le llevaban casi semanalmente. (...)

Repensar la vida: la vuelta al territorio

Según el relato de Ana María Dominik, werken de la comunidad, la vuelta al territorio comenzó a gestarse muchos años antes, allá por el 2000, cuando tomaron conocimiento de que había nuevas leyes provinciales que los amparaban: (...)

La toma de conocimiento de que existía un nuevo contexto legal les llevó a pensar en organizarse, y con el asesoramiento de abogados –que los estimulan a tomar

las vías legales– comienzan a pensar en la posibilidad real de volver al territorio. En este proceso fue muy importante el poder asesorarse e instruirse, según sus propias palabras: “Tuvimos que aprender sobre el Convenio 169 para interiorizarnos de qué forma nos podía servir.” Las leyes cumplieron en este caso la doble función de ser el disparador de la reorganización comunitaria y al mismo tiempo, representar el aval que ellos consideran necesario para justificar su reclamo. (...)

Según comenta Ana María, tuvo un indicio de que las cosas podían funcionar cuando pudo acceder a un ejemplar de un “Permiso de Pastaje” de la familia que una tía le envió desde Buenos Aires. Ningún funcionario hasta el momento, incluyendo la Dirección de Parques Nacionales, le había dado mayores datos.

La comunidad fue consiguiendo testimonios –los habitantes de muchos años en la ciudad se mostraron bastante predispuestos a ayudar– y elementos probatorios varios.

Algunos hasta se aportaron después de iniciada la causa penal que se les abrió por usurpar las tierras municipales. El mismo nombre de la zona de ocupación ancestral, Villa Tacul, lo acredita, así como la presencia en el territorio de la tumba del hermano mayor de Doña Fresia, Juan Emilio, muerto en 1934. Muchos elementos demuestran la veracidad de la presencia de los mapuche en ese territorio, pero la pérdida de su forma de vida, de su comunidad, del idioma y la mayor parte de sus costumbres, eran un dato insoslayable que hacía de idea-fuerza entre los argumentos detractores.

(...)

Para pensar y trabajar:

“Nosotros somos mapuche, pero mapuche de este siglo...”

- ✓ ¿Por qué los protagonistas de esta historia se ven en la necesidad de hacer dicha aclaración?
- ✓ ¿Por qué puede ser que la autora puso como título a su ponencia: “¿Oportunidad u oportunismo?”
- ✓ ¿Qué sujetos/as, actores, sectores sociales aparecen vinculados/as al conflicto?
- ✓ Reconstruir una cronología del desarrollo del conflicto.

2. “Recuperación Mapuche (Villa Mascardi). Artículo publicado en el diario Río Negro: [//www.rionegro.com.ar/villa-mascardi-historia-de-un-conflicto-que-sigue-escalando-1488706/](http://www.rionegro.com.ar/villa-mascardi-historia-de-un-conflicto-que-sigue-escalando-1488706/).

Bariloche 28/03/18 Recuperación Mapuche (Villa Mascardi).

POR JORGE VILLALOBOS SEPTIEMBRE 5, 2020 12:30 AM

A principios de noviembre de 2017, un guarda parques advirtió en una recorrida que el acceso a un predio, conformado por dos lotes pertenecientes a Parques Nacionales en Villa Mascardi, estaba bloqueado con una tranquera precaria

confeccionada con ramas y alambres. En el lugar había una bandera con una leyenda: “Territorio mapuche recuperado, Lof Lafken Winkul Mapu”.

Hasta ese momento nadie sabía de la existencia de una comunidad mapuche con ese nombre.

El empleado avisó a sus superiores que denunciaron el hecho en la delegación de la Policía Federal de Bariloche.

Nadie imaginó que esa ocupación generaría un espiral de violencia en pocos días, que rompería la tranquilidad que disfrutaban hasta ese momento pobladores y visitantes de Villa Mascaradi, que está ubicada a unos 35 kilómetros al sur de Bariloche.

El contexto

En la región cordillerana -y en el país- se hablaba en ese momento de las acciones en Chubut de la RAM (Resistencia Ancestral Mapuche) que la entonces ministra de Seguridad del gobierno nacional, Patricia Bullrich, había declarado como una organización enemiga del Estado. El lonko Facundo Jones Huala era el personaje político del momento. Y Bullrich lo señalaba como el líder de esa organización a la que calificaba de terrorista, por ocupar tierras en esa provincia.

Jones Huala creció en el barrio 169 Viviendas, emplazado en la zona del Alto de Bariloche. Se convirtió en lonko de la comunidad Pu Lof en Resistencia del departamento de Cushamen, en Chubut. En ese lugar ocuparon un campo de 1.222 hectáreas del grupo Benetton, ubicado en Leleque, a unos 230 kilómetros de Bariloche.

(...)

La oposición, sobre todo de sectores kirchneristas y de izquierda, responsabilizaba al presidente Mauricio Macri por la muerte de Santiago Maldonado, cuyo cadáver habían hallado el 17 de octubre de 2017, en el río Chubut, en las tierras ocupadas por la comunidad de Jones Huala.

Eran días convulsionados en la región cordillerana. Por eso, la toma de tierras en Villa Mascaradi encendió la alarma en Bariloche y en el gobierno de Macri.

La investigación

La fiscal federal subrogante Sylvia Little tomó la denuncia de la ocupación del predio de Parques Nacionales y comenzó la investigación. Las pesquisas establecieron que los ocupantes pertenecían a un grupo familiar que había logrado el reconocimiento legal, como la comunidad Lof Colhuan Nahuel, asentado en un lote del barrio Virgen Misionera de Bariloche, a 7 kilómetros del centro, al pie del cerro Otto.

(...)

El homicidio de Nahuel

Little solicitó un allanamiento en el predio y el 23 de noviembre de 2017 se practicó el desalojo por orden de Villanueva. El gobierno nacional y Bullrich facilitaron las fuerzas federales.

En ese procedimiento, detuvieron en el lugar a 6 mujeres mapuches, algunas adolescentes. Otros de los ocupantes escaparon hacia los cerros. Entre las detenidas había una adolescente que se identificó como la machi de la comunidad.

En la Argentina (Puel Mapu, como la identifican los mapuches) no había ninguna machi hasta ese momento. Señalan que las que había hasta el siglo XIX fueron exterminadas en llamada la Conquista del Desierto.

Mapuches que hablaron en reserva con Río Negro explicaron que convertirse en machi demanda un proceso que lleva años. Contaron que debe haber otro/a machi para guiarla. “No se prepara de la noche a la mañana”, observaron. Un requisito fundamental es que la persona debe hablar mapuzungun “para comunicarse con la naturaleza”. Comentaron que actualmente solo en Chile hay machis.

El 25 de noviembre de 2017, albatros de Prefectura Naval, que patrullaban el predio desalojado por orden del juez, interceptaron a un grupo de mapuches en la montaña. Entre ellos estaba el joven Rafael Nahuel, que recibió un proyectil calibre 9 milímetros por la espalda y cayó herido de muerte.

(...)

Apoyos

Al contrario, los mapuches de la comunidad Lafken Winkul Mapu permanecieron en el predio tomado y recibieron el apoyo político, sobre todo, de dirigentes y organizaciones vinculadas al kirchnerismo. Alegaron que no abandonarían el lugar porque era parte de la recuperación del territorio ancestral y además se trataba de un espacio sagrado elegido por la machi. En ese momento, recibieron respaldo de organizaciones y comunidades mapuches de la región que se solidarizaron tras el homicidio de Nahuel.

(...)

Los jóvenes de la comunidad optaron por ocultar sus rostros y radicalizaron su posición. Comenzaron los cortes de la ruta nacional 40 en Villa Mascardi. (...)

Más hechos violentos

Mientras las causas penales deambulaban por el laberinto de la Justicia Federal, los hechos de violencia se sucedieron y la vida se complicó para varios pobladores de Villa Mascardi.

El miedo se esparció como una mancha de aceite y nada volvió a ser como antes. El viejo hotel de Villa Mascardi, que décadas atrás fue orgullo de Parques Nacionales, quedó en ruinas. Y varios vehículos de Parques Nacionales abandonados en ese espacio fueron desmantelados.

La ocupación avanzó hacia terrenos lindantes. La propiedad La Escondida cayó a finales de enero de 2018. Según la denuncia del propietario Juan Fergus Grehan y su esposa en la Justicia Federal, el predio fue usurpado la noche del 23 de enero de 2018.

(...)

Recrudece el conflicto

(...)

“Los dirigentes mapuches plantearon una y otra vez que reivindican las ocupaciones y reivindicarán y harán suyas las que se produzcan en el futuro porque entienden que es un derecho ancestral que les corresponde”, informó el abogado de la Gremial Virgilio Sánchez tras el encuentro.

“Los dirigentes aclararon que no irán contra las ciudades pero que los territorios ‘del campo’ serán sujetos y/u objeto de eventuales recuperaciones de su territorio”, manifestó el abogado.

Dos días después de ese encuentro, manos anónimas intentaron incendiar la cabaña La Cristalina de Diego Frutos, que se encontraba en Buenos Aires. Después, hubo denuncias de agresiones y varios pobladores acusaron a los mapuches y perdieron la paciencia. El nivel de confrontación entre los sectores escaló y Nación y Carreras tuvieron que intervenir para calmar los ánimos.

La gobernadora tuvo que poner la cara el sábado frente a cientos de manifestantes que estaban dispuestos a llegar a Villa Mascardi para repudiar la ocupación mapuche y exigir el cese de la violencia. Un cordón policial impidió que la caravana llegara a su destino.

(...)

Comunidades: cauto silencio

Comunidades mapuches de la región no han expresado apoyos a los Lafken Winkul Mapu. Mantienen un cauteloso silencio. Casi todos tienen buen diálogo con Parques y participan del comanejo en sus territorios.

Pero la comunidad Lof Wiritray de Villa Mascardi salió a denunciar abiertamente el accionar violento de los mapuches de la Lafken Winkul Mapu. Tampoco las comunidades se han movilizado en defensa de la machi, que hoy tiene 19 años.

Tras los días convulsionados que se vivieron la semana pasada, hay una tensa calma en Villa Mascardi. Pero todos saben que solo es necesario que alguien encienda la mecha para que vuelva la violencia.

Para pensar y trabajar:

- ✓ Elaborar una cronología del conflicto. Enumerar actores involucrados y sus posibles argumentos frente al conflicto.

Cierre del Encuentro:

Cada grupo comentará al resto de sus compañeros/as el material que le tocó trabajar y se buscarán posibles puntos de contacto entre ambos casos. Luego se propondrá a los diferentes grupos de estudiantes que recuperen y recorten las imágenes y comentarios trabajadas en el Encuentro 1.

De los materiales trabajados en este encuentro sobre las recuperaciones en Villa Mascardi y en Tacul Cheuque seleccionar frases o párrafos que les parezcan representativas del conflicto. (pueden recortar o transcribir) Elaborar con todos estos materiales un collage donde se exprese el conflicto, sus actores, las posturas frente al mismo, similitudes y diferencias.

Encuentros 4 y 5: Cierre de la propuesta. Representación de un Juicio en torno al conflicto estudiado.

Propósitos:

- ✓ Representar en un Juicio el conflicto estudiado para que los/las estudiantes puedan posicionarse desde diferentes roles y perspectivas.
- ✓ Utilizar los trabajos y autores/as analizados/as para obtener información pertinente que les permita construir opiniones fundadas, posiciones críticas y perspectivas de solución para conflictos como el estudiado.

Conceptos Clave: Identidad y Alteridad, Racionalidad-Irracionalidad, Continuidad y cambio, Diferenciación, Conflicto e Interrelación.

Actividades: Se explica a los/las estudiantes que participaremos de un Juego/Técnica que se llama Jurado 13². Se describe y comenta el formato aclarando que para desarrollar el rol que les toque podrán utilizar los materiales trabajados o buscar otras fuentes ampliando a videos, poesía, entrevistas, etc.

Encuentro 4: Elaboración del Acta de Acusación, definición de roles, preparación de pruebas y testigos.

Actividades:

Se explica a los/las estudiantes que el “Jurado 13” utiliza los mismos roles que un jurado tradicional: e/la juez/a, el jurado, testigos, fiscal, defensor/a y el acusado/a.

Se prepara el acta de acusación entre todos/as, donde se plantea por qué está trayendo a juicio determinada situación con determinados actores.

El acusado/a es el problema/conflicto que se ha trabajado: la recuperación de tierras por parte de una comunidad mapuche Lof Lafken Winkul Mapu. Todo el grupo de estudiantes aportará a la elaboración del acta donde se detallarán los porque se trae a juicio este conflicto.

Una vez elaborada el acta se sortearán los papeles o roles:

- ✓ Un juez
- ✓ Dos secretarios de actas (que tomarán notas para que conste cada participación) al servicio del juez y del jurado

² Técnica de Jurado 13. En: Técnicas participativas para la educación popular. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación. Chile. 1987. Pág. 119-124

- ✓ Cinco o siete jurados (que darán un veredicto al finalizar el juicio, en base al acta de acusación y las notas de los/las secretarios/as)
- ✓ El resto de los/las participantes, se divide en dos grupos: uno defenderá al acusado y el otro estará en contra.

El grupo que está a favor deberá:

- ✓ Nombrar a la defensa (abogado/a defensor/a) uno/a o dos defensores/as
- ✓ Escoger pruebas y testigos, estos/as representarán un papel que el grupo crea importante para sustentar su posición. El papel que representen deberá basarse en hechos reales (cinco testigos).

El grupo que está en contra (el que acusa) deberá:

- ✓ Nombrar al Fiscal (abogado/a acusador/a). Pueden ser uno/a o dos.
- ✓ Preparar sus testigos (cinco) y pruebas.

Encuentro 5: Desarrollo del Juicio. Veredicto, discusión Plenaria y conclusiones.

Actividades:

Los grupos de estudiantes se distribuyen en el aula colocando en el centro y al frente del salón al/la Juez/a. A los costados los secretarios de actas. Sobre las mesas se colocarán carteles identificando a dichos personajes. En el centro del aula el/la acusado/a (cartel que lo/a represente).

En un lateral y lado posterior los testigos, la defensa, el fiscal y al otro lateral el jurado.

El/la juez/a leerá el Acta de Acusación y Reglamento en el uso de la palabra.

Se inicia el desarrollo del Juicio donde se podrán ir intercalando tanto la presentación de testigos y materiales testimoniales en forma intercalada entre la defensa y el fiscal para que a su vez cada parte pueda interrogar a los/las testigos.

Si en algún momento se torna necesario se pueden pedir pequeños recesos. Toda intervención debe quedar registrada en las Actas.

Una vez que todos los/las testigos de ambas partes han ofrecido su testimonio y pruebas, se procede al retiro de la sala por parte de los jurados quienes leerán las actas y procederán a dar un voto/veredicto.

Cierre del encuentro:

Se procede a una discusión plenaria sobre lo debatido para relacionarlo con la realidad y precisar conclusiones.

Referencias Bibliográficas:

Aisenber, B. (2014) Aprender historia en prácticas de Lectura compartida.

Artículo aceptado para ser publicado 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, pp. 1-26

Ander Egg, E. (1991) El taller como sistema de enseñanza/aprendizaje.

Cap. 1 En: El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata. Bs As. 2da Ed, pp.1-23

Bayer, O. (2010) Prólogo. Comenzar el debate histórico sobre nuestra

violencia, en AA.VV. Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios". El Tugurio Ed, pp 7-10.

Benejam, P. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales.

CAP IV en Benejam Pilar y Pagès Joan (coord.) Gomes Pilar, Dolors Quinquer: Enseñar y aprender Ciencias Sociales Geografía e Historia en la Educación Secundaria" ICE/HORSORI. Universidad de Barcelona, pp 71-95.

Benejam, P. (1999). "La oportunidad de identificar conceptos clave que

guíen la propuesta curricular de ciencias sociales" a IBER, N°21, pp 5-12

Boron, A. (2004) "Pensamiento único" y resignación política: los límites

de una falsa coartada"; En: BORÓN Atilio y Otros (comp.); Tiempos violentos; Buenos Aires; Clacso, pp. 207-232.

Cariou, D. (2006): "Estudiar los caminos de la conceptualización en

Historia a partir de los escritos de los alumnos". En M.J. Perrin-

Glorian e Yves Reuter [eds.] (2006): Los métodos e investigación en didáctica. Presses Universitaires du Septentrion, Bélgica.

(Traducción), pp 1-11

De Sousa Santos, B. (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la

emancipación social (encuentros en Buenos Aires) Cap I, pp 15-34

De Vicenci, A. (2009) La práctica educativa en el marco del aula taller.

Revista de Educación y Desarrollo, 10, pp. 41-47

Dussel, I. y Otros (2010) Aportes de la imagen en la formación docente.

Abordajes conceptuales y pedagógicos. Proyecto Red de centros de actualización e innovación educativa (CLAIE). Línea: Pedagogías de la imagen, pp. 1-65

- Funes, G. (2008). La historia reciente/presente en clave pedagógica. En Jara, M. (Comp.). Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas. Neuquén: EDUCO, pp. 55-65.
- Gómez Carrasco, C. y Rodríguez Pérez, R. (2014) Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. Revista de docencia universitaria. Universidad de Murcia, España, pp. 307-325
- Hadad, M. G. (2015). ¿Oportunidad u oportunismo? Comunidad, territorio e identidad en el caso de la comunidad mapuche Tacul-Cheuque. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p 1-25
- Igarzabal, B. (2010) Televisión, audiencias y sus tensiones con la escuela. En DUSSEL, Ines y Otros. Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Proyecto Red de centros de actualización e innovación educativa (CLAIE). Línea: Pedagogías de la imagen, pp. 32-44
- Lautier, N. (2006): "L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: Valérie Haas (dir.) (2006): Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations. Presses Universitaires de Rennes. Rennes. (Traducción de circulación interna de la cátedra de Didáctica de Nivel Primario. Ciencias de la Educación. F.F.yL. UBA, pp.1-16)
- Lenton, D. (2010) La "cuestión de los indios" y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política, en AA.VV Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios". El Tugurio Ed, pp. 27-38.
- López Facal, R. (2011) Conflictos sociales candentes en el aula. En PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Bellaterra: UAB. Servei de Publicacions, pp. 65-76
- Santisteban, A. (2011). "Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Santisteban, A.; Pages, J. (coords.), Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Madrid: Editorial Síntesis. pp. 63-84
- Svampa, M. (2009) Protesta, movimientos sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Texto preparado para las "Jornadas de homenaje a C. Tilly" Universidad Complutense de Madrid-Fundación Carolina, pp 1-27
- Walsh, C.; Mignolo, W. y García Linera, A. (2006) Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. De la colección El Desprendimiento: Pensamiento Crítico y Giro Des-Colonial. Ediciones Del Signo, pp 1-123

Documentos

Diseño curricular para la escuela secundaria de río negro. Resol. 945/17. CPE. Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro.

Capítulo 9

La enseñanza de la historia a partir de problemas sociales relevantes. Una propuesta para el aula

Laura Elisa Castellani

Introducción

Es un dato conocido que la enseñanza de las ciencias sociales en general y el de la historia en particular, siguen teniendo un sesgo fuertemente academicista, tanto si se piensa desde los enfoques historiográficos más tradicionales como desde los enfoques renovados y críticos. Esta dificultad de renovar la enseñanza de la historia puede tener varias causas y explicaciones posibles, sin embargo, entiendo, que la escasa formación didáctica en los profesorado como la persistencia de planes de estudios de neto corte disciplinar, pueden ser dos razones, entre otras, por las que debería pensarse el problema de la enseñanza de la historia (Jara y Funes, 2016).

En muchas escuelas medias de Neuquén, por ejemplo, abundan programas cuyo principal criterio de selección de contenidos sigue siendo el disciplinar, en los que la cronología, mayoritariamente, es la que se toma en consideración para realizar las periodizaciones y organizar los contenidos escolares por año de estudio y no en procesos históricos centrados en problemas que inviten a pensar y construir otras periodizaciones.

Desde la perspectiva didáctica crítica se sigue observando una metodología basada en la exposición del docente en la que el estudiantado es un mero espectador y la repetición de una serie de datos memorísticos se establecen como requisitos para la evaluación y acreditación de la asignatura. En relación a los recursos utilizados para la enseñanza, el libro sigue teniendo un lugar central junto con las guías de estudio, y si bien se han introducido los medios audiovisuales u otros dispositivos digitales, estos son escasamente utilizados para promover otros modos de aprendizaje.

Frente a estas notas distintivas, que se podrían recuperar de las experiencias y tradiciones en la enseñanza de la historia, procuro construir

una propuesta de enseñanza para el ciclo básico de la Escuela Media Neuquina a partir de un enfoque que supere algunas de las tensiones señaladas anteriormente. Una propuesta de enseñanza a partir de un problema de la realidad social, como son *las migraciones en el mundo actual*, y de la selección de ciertos conceptos y enfoques que nos proporciona la didáctica crítica de las ciencias sociales y de la historia.

Se propone romper con el “*corset*” de la disciplina y abrir a una mirada “interdisciplinar” que retome los aportes de la economía, la historia, la geografía, las ciencias jurídicas y la filosofía para pensar en conjunto el problema en cuestión. Sabemos que las divisiones de los campos científicos responden a criterios diferentes y que dicha división poco contribuye a pensar los problemas sociales de la realidad. Por lo tanto, es indispensable superar esos límites que muchas veces responden a otros intereses de los que perseguimos como sentidos de la enseñanza en la formación de ciudadanías críticas y comprometidas con su época.

Por otro parte, la propuesta rompe con la linealidad de la cronología histórica y propone un abordaje sincrónico y diacrónico al mismo tiempo. Para ello se toma como referencia dos contextos históricos. Pensamos en una “historia comparada” entre dos procesos históricos diferentes. Por un lado, el contexto de la inmigración masiva de fines del siglo XIX hacia América, en el que nuestro país cobra un rol preponderante y, por otro, el contexto actual y de situación en las fronteras de los Estados Unidos y de Argentina. La selección de estos “casos” en particular permite contraponer dos paradigmas totalmente antagónicos a la hora de abordar el tema, sobre todo si se piensa a nivel político y jurídico, más allá de las contradicciones siempre existentes.

La propuesta aborda también la cuestión local. La ciudad de Neuquén desde su fundación ha tenido un constante crecimiento migratorio potenciado en ciertos períodos históricos particulares. Actualmente, por ejemplo, se observa la llegada de diversos flujos migratorios tanto de carácter interno como externo. Esto se ve reflejado en la cotidianidad de la realidad local, siendo los inmigrantes extranjeros los de mayor visibilidad dentro de ese número. Dos de los grupos más numerosos provenientes de otros países son actualmente las comunidades de bolivianos y venezolanos que se suman al grupo que históricamente ha migrado a la región proveniente del vecino país de Chile. Ambos grupos han desarrollado dinámicas migratorias y de inserción social, cultural y económica diferenciada.

En términos teóricos y didácticos la propuesta está pensada desde el abordaje de las “*cuestiones socialmente vivas*” y el enfoque de “*problematización - conceptualización*” por lo que tendrán un apartado especial en el trabajo.

1. Nuevos enfoques para pensar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

De lo expresado anteriormente se desprenden algunos nudos problemáticos que acompañan desde hace mucho tiempo la enseñanza de la Historia. Los sentidos formativos propuestos en diferentes contextos históricos, la construcción de su código disciplinar¹ con todo lo que ello implica, han puesto a la asignatura escolar en un lugar de falta de respuestas concretas y reales respecto de la pregunta sobre su sentido, o el para qué en un contexto de mundialización de la cultura.

Las diferentes respuestas que muchas veces ensayamos los profesores a esta pregunta, que legítimamente realizan nuestros estudiantes, tensiona con nuestras prácticas en el aula, resultando muchas veces difícil la conversación en ese encuentro intergeneracional y dando pocas herramientas para que pueda pensarse nuestro presente, los problemas actuales de la sociedad y los proyectos futuros y colectivos posibles y alternativos.

Frente a ello surgen muchas preguntas, dudas e inquietudes, siendo este trabajo solo una respuesta posible, entre muchas otras, que ensayan cotidianamente otros profesores. Cabe preguntarse ¿qué sucede en el ámbito específicamente académico?, ¿qué información nos proporciona la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales?, ¿Y la investigación historiográfica?

Santisteban y Pagés (2016) nos aportan algunas líneas para pensar la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en el s. XXI. Para estos autores, la finalidad principal es la formación y desarrollo de ciudadanías comprometidos con su realidad y conscientes de su historicidad y capaces de tomar decisiones argumentadas para intervenir en la sociedad, es decir lo que denominan competencia social y ciudadana. ¿Qué aporta entonces la historia y su enseñanza a esa formación? Para estos autores la historia y su enseñanza, tienen que poder superar el uso otorgado de ser un complemento de las efemérides y las fechas patrias, para convertirse en un

¹Cuesta Fernández (1997), plantea entender las disciplinas escolares como saberes/poderes, es decir, campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles están contruidos por la práctica cotidiana y no por el discurso teórico o científico. Al modo en que se construye ese Saber/poder el autor lo llama *código disciplinar*.

instrumento *contra socializador* que permita desarrollar un pensamiento y conciencia histórica. Para ello se debe otorgar herramientas que ayuden - al estudiantado- a interpretar hechos y procesos a partir de conceptos y teorías. Para que el conocimiento histórico tenga valor educativo debe aportar a la comprensión y explicación del cambio y de la continuidad, de su valoración, y ayudar a establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Siguiendo con el análisis, los autores plantean que pensar históricamente requiere el desarrollo de una serie de habilidades. La conciencia de la temporalidad; la imaginación histórica y la empatía; la capacidad de interpretar las fuentes históricas; y la capacidad para la narración histórica, son algunas de las cuestiones más importantes que se señalan y que deben ser tenidas en cuenta al momento de pensar la enseñanza de la Historia (Santisteban y Pagés, 2016).

Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales no pueden pensarse, por otra parte, descontextualizadas. Una lectura de la realidad social situada es necesaria para poder formularlas, ya que se constituyen en marcos y horizontes para pensar los sentidos. En este aspecto, resulta interesante algunas ideas que Funes, Cerdá y Jara (2020) desarrollan en relación al tema. Allí advierten acerca de la profundidad de los cambios a nivel político, social, económico y cultural producidos en los últimos 40 años en un contexto de profundización del proceso de globalización a nivel mundial.

En la misma dirección, otras investigaciones didácticas en el área desarrollan algunas líneas para pensar la selección de contenidos y el enfoque de enseñanza, donde la relación entre el para qué, qué y cómo se dé de otros modos. Una de las propuestas que puede ser considerada superadora parte de problemas de la Realidad Social, objeto de estudio de estas ciencias. Algunos autores lo denominan “cuestiones socialmente vivas” o “problemas sociales relevantes” (Santisteban y Pagés, 2011; Funes 2011; López Facal, 2011).

En términos de Legardez (2003) las “*cuestiones socialmente vivas*” para ser consideradas como tales deben contener tres características: “...Han de estar vivas en la sociedad; han de estar vivas en los saberes de referencia; han de estar vivas en los saberes escolares (citado en Funes, 2011). López Facal (2011), por su parte, define “los conflictos sociales candentes” o “cuestiones socialmente vivas” como aquellos asuntos que generan conflictos y dividen a la sociedad, dando lugar a opiniones encontradas o contrapuestas. Son, por otra parte, entendidos como propios de las sociedades, tanto en la actualidad como a través del tiempo. Es entonces

función de la escuela poder enseñar ¿cómo? y ¿por qué? se originan y cómo pueden gestionarse en un marco de participación democrática y teniendo como horizonte el respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos (López Facal, 2011, p. 67).

Desde esta perspectiva, la realidad irrumpe en el aula a partir de la incorporación de temas de actualidad (atentados - catástrofes naturales - decisiones políticas controvertidas, etc.), y otros temas presentes desde hace más tiempo pero que no pierden su vigencia, como, por ejemplo: los movimientos migratorios y actitudes xenóforas, la guerra civil, los totalitarismos, etc. (López Facal, 2011). El abordaje de los problemas sociales relevantes se vincula directamente a la adquisición de una serie de “competencias sociales” como, la capacidad de empatía, la posibilidad de diálogo y consenso y la aceptación de la pluralidad como marco para la convivencia democrática.

Desde esta mirada, es necesario poner en evidencia que en las sociedades se desarrollan estereotipos y prejuicios socialmente arraigados, que son percibidos como “sentido común” y verdades evidentes. Por ello, es necesario enseñar a dudar utilizando datos y hechos contrastables, información proveniente de diversas fuentes que contribuyan a la construcción de argumentos racionales que puedan contrastarse o contraponerse en el espacio del aula.

Por otra parte, el trabajo de cuestiones socialmente vivas o relevantes, permite y requiere de un enfoque interdisciplinar donde lo más importante son las aportaciones de cada disciplina a la comprensión y a la solución de los problemas sociales. Los problemas trabajados tienen así un enfoque histórico, una localización espacial, una perspectiva antropológica, política, etc. (López Facal, 2011) Así, la selección de contenidos a enseñar desde las ciencias sociales se hace, no a partir de las exigencias académicas de cada área, sino a partir de las aportaciones de cada disciplina a la formación de la ciudadanía para resolver problemas e intervenir en la sociedad.

Aprender en las clases de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, otras) a partir de los conflictos, promueve la formación del pensamiento histórico al comprender y establecer relaciones complejas estableciendo causas y consecuencias. Es el debate sobre temas “candentes”, como estrategia, lo que se convierte en un recurso excelente para enseñar y aprender.

Funes, Cerdá y Jara (2020) resaltan a su vez esta idea al considerar que, los problemas actuales son problemas globales, por ello los/as niños/as y jóvenes deben aprender las diversas razones que tanto en el pasado como

en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales. Promover un pensamiento histórico que permita establecer un diálogo con los/as otros/as es el horizonte al que la enseñanza del conocimiento social no puede renunciar (Funes, Cerdá y Jara, 2020, p. 228)

Desde este enfoque se asume que, para lograr responder a las problemáticas actuales, es necesario abordarlas desde una perspectiva interdisciplinaria. De este modo se podría recuperar los aportes de disciplinas como la economía, la sociología, la antropología, entre otras, que hasta el momento han ingresado poco a través de nuestras propuestas de enseñanza.

La Historia hoy resulta imprescindible para comprender la historicidad del presente y las posibilidades de futuro. Por lo tanto, su enseñanza resulta fundamental para lograr una Educación democrática de la ciudadanía, principal propósito formativo. Desde esta perspectiva se podría superar algunas de las características que delinear la enseñanza actual de la Historia y que se caracteriza por la fragmentación del conocimiento por ausencia de anclaje con la realidad social presente.

Distintas autoras y autores plantean el potencial que tiene trabajar desde esta perspectiva para la formación del pensamiento crítico y creativo y para la formación de una ciudadanía activa y democrática.

Considero ambos enfoques sumamente interesantes para responder de forma conjunta a las principales preguntas que implica toda acción de enseñanza, es decir ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo?

En la reflexión didáctica, es imposible plantear la pregunta por el cómo separada de las preguntas sobre el qué y el para qué queremos enseñar. En cualquier área del conocimiento, las formas de enseñanza se articulan al contenido y con los propósitos hasta el punto de modificarlos sustantivamente en el pasaje de los enunciados previos a la circulación real en las prácticas en el aula. (Siede, 2007, p. 227)

En sintonía con lo planteado hasta aquí, Jara (2020) desarrolla en un artículo de circulación actual, la idea de un enfoque didáctico para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que trascienda los límites de las disciplinas, que priorice los sentidos de la enseñanza, que permita pensar los problemas sociales y proporcione herramientas a los estudiantes para interpretar la realidad social y posicionarse frente a ella. Para lograr esos propósitos un paso fundamental que plantea el autor es “indisciplinarse”, es decir, desarmar las lógicas sobre las que se asentaron las disciplinas para construir unas nuevas lógicas que permitan pensar los

problemas sociales (Jara, 2020). En relación a la enseñanza de esas disciplinas señala:

En el caso de la enseñanza de las disciplinas consagradas en el currículo, la interdisciplinariedad, invita a establecer relaciones no jerárquicas que aventuran nuevas oportunidades de aprendizaje, en la que la reflexión sobre problemas sociales pueda orientar la articulación de una realidad que se presenta compartimentada. Los problemas sociales invitan y convocan a un proceso reflexivo situado. Implica reconocer-nos en el contexto en el que se originan y del que procuramos objetivarlo para su comprensión. Requieren abordar las circunstancias o razones históricas en un proceso relacional y contextualizado. Atender a los procesos de subjetividad construidos epocalmente para negociar sentidos y significados sobre la dinámica de la realidad social. (Jara, 2020, p.79)

El enfoque didáctico desarrollado propone entonces una selección de problemas sociales, candentes o controvertidos como forma principal para la selección de contenidos, y a las disciplinas propias del campo de las Ciencias Sociales y Humanas como medio para reconocer, interpretar y pensar alternativas de acción para su resolución.

El autor destaca que el trabajo docente, desde esta perspectiva, amplía las posibilidades de generar propuestas de enseñanza que partan de intereses genuinos y preocupaciones reales como miembros de la sociedad, priorizando el para qué del tratamiento del problema relevante por sobre el qué de los contenidos prescriptos (Jara, 2020).

La enseñanza de problemas sociales, relevantes, conflictivos o candentes desde un enfoque interdisciplinar que priorice la formación de ciudadanos sobre la base del sostenimiento de los principios de igualdad, justicia y respeto por los Derechos Humanos es lo que sustenta la propuesta que se desarrolla a continuación.

Pienso que si realmente consideramos que la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia son capaces de otorgar herramientas para el desenvolvimiento de nuestros jóvenes en la sociedad que forman parte, debemos pensar en consensuar, debatir y construir algunas de sus finalidades más allá de lo establecido en las leyes y diseños curriculares.

Establecer finalidades de las ciencias sociales implica avanzar también en la selección de contenidos, es decir en el qué de la enseñanza para tales fines. Los enfoques aquí desarrollados y propuestos contribuyen, a mi entender, a la consecución de las mismas. Pensar la enseñanza a partir de problemas sociales, candentes y controversiales es una forma interesante no sólo de superar la fragmentación del conocimiento y lograr de esta manera una mirada interdisciplinaria, sino también de contribuir

realmente al desarrollo de la conciencia histórica. Abordar problemas sociales y pensar alternativas de resolución es una forma concreta de favorecer al ejercicio de una ciudadanía democrática que apueste a la participación real de sus ciudadanos en el ámbito público.

2. Un ejemplo de tratamiento de problemas socialmente relevantes: Las migraciones en el mundo actual

Es innegable la relevancia que el fenómeno de las migraciones tiene en la actualidad. Su presencia en la agenda de los medios de comunicación, de los gobiernos, de algunos organismos internacionales y de organizaciones no gubernamentales, entre otros, da cuenta de su importancia y relevancia como un problema social. Este fenómeno si bien no es novedoso, sí lo es su mayor dimensión e intensidad a nivel global. Según datos de la organización de las Naciones Unidas existe una tendencia ascendente en este sentido en los últimos 40 años a nivel global. En 2019, el número de migrantes alcanzó la cifra de 272 millones, 51 millones más que en 2010. Los migrantes internacionales comprenden un 3,5% de la población mundial, cifra que continúa en tendencia ascendente comparándola con el 2,8% de 2000 y el 2,3% de 1980. (ONU 2020)

La profundización del proceso de globalización en los últimos años ofrece alguna explicación sobre los motivos y razones de la movilidad de personas. A su vez, se puede observar que los flujos de personas se direccionan desde países con economías en crisis y/o con conflictos políticos, hacia las economías centrales principalmente Europa y Estados Unidos.

En un interesante planteo filosófico sobre la condición de migrante como inherente a la especie humana, Campillo (2005) plantea a la migración actual como la cuarta gran oleada migratoria en la historia de la humanidad. Cada una de esas oleadas se corresponde con ciertas características de las sociedades en diferentes momentos de *“este milenario proceso de crecimiento demográfico y dispersión geográfica, que permitió a la especie humana poblar la Tierra y adaptarse a las condiciones ecológicas más diversas”* (p.108).

Lo interesante del planteo radica no sólo en poner el fenómeno en perspectiva histórica sino, además, en realizar algunas caracterizaciones específicas actuales. Entre ellas me interesa destacar la concentración del 80% de la riqueza producida a nivel global en manos de un 20% de la población mundial; un fuerte desequilibrio económico y demográfico entre el norte y sur; y una mayor movilidad producto de mejoras en el

transporte y la comunicación como parte del proceso de globalización actual.

Esta situación ha provocado que esta cuarta oleada, que el autor ubica a partir de los años '90 con la caída del muro de Berlín y el fin de la "guerra fría", se produzca en sentido sur-norte, es decir desde los países pobres hacia los países más ricos.

Tomando como referencia el informe de la ONU de 2004 el autor describe el fenómeno en términos cuantitativos y cualitativos. Al aumento sostenido en el tiempo de la cantidad de personas migrantes el informe añade el impacto en términos cualitativos que ese movimiento produce al crear una sociedad mundial fuertemente interdependiente y multicultural.

Me interesa señalar algunos de los cambios más radicales que observa el informe del PNUD y que desarrolla Campillo (2005). Al aumento del índice de personas migrantes desde países pobres a países ricos se señala, mayor porcentaje de inmigrantes indocumentados, mayor porcentaje de retorno hacia el país de origen- y vinculado a esto la construcción y mantenimiento de redes de amigos y familiares para sostener a los nuevos migrantes-, aumento de las remesas económicas hacia los países de origen y, por último, aumento del número de mujeres inmigrantes que viajan solas.

Por otro lado, en el caso de nuestra experiencia local, las migraciones han sido una constante histórica y parte del proyecto político fundacional de la Argentina decimonónica, y en algunos períodos concretos, con el desarrollo de políticas estatales tendientes al fomento de las mismas.

Sin embargo, no deja de ser un tema de discusión y controversia ciudadana, periodística y política. Algunas de las representaciones sociales que suelen aparecer en la sociedad están ligadas a diferenciar cierto "tipo" de migrante, distinguiendo a aquellos que *"venían a trabajar, labrar la tierra, forjar un futuro"* denominados *"nuestros abuelos"*, de los migrantes de hoy *"que vienen para atenderse a nuestros hospitales y escuelas, y a beneficiarse de los planes sociales del Estado"* y que quitan el trabajo a los *"locales"*.

A su vez, a esta diferenciación, se suman posicionamientos hostiles hacia las personas migrantes que son acusadas de provocar desocupación e inseguridad utilizando para ello fundamentos provenientes del sentido común, y de la repetición de opiniones y prejuicios infundados que poco aportan a la construcción de valores democráticos.

La tolerancia hacia lo diferente y el respeto al otro en tanto persona, son en la actualidad valores fundamentales reconocidos en los estados democráticos que se construyen histórica y políticamente en base al respeto a la diversidad cultural, y atentos a las declaraciones de los derechos internacionales. Por ello, valorar la importancia de este tema y pensarlo como objeto de enseñanza es fundamental para la construcción de esa sociedad fundamentada en el respeto por los Derechos Humanos.

En el mundo se producen constantemente movimientos de personas, migraciones desde zonas que por diversos motivos (precarias condiciones de desarrollo económico que genera desocupación y pobreza, persecuciones políticas y religiosas, etc.) expulsan a sus pobladores; y otras, que atraen porque tienen mejores condiciones de vida para sus habitantes, y algo que se convierte en una promesa para aquel que decide partir. Este fenómeno de larga data, actualmente se ve agravado a causa de un modelo económico que profundiza mecanismos de exclusión y que restringe cada vez más las oportunidades.

A su vez el avance de lo que se ha denominado proceso de globalización y la profundización de los principios neoliberales a nivel global produce un fenómeno particular, por el que aumenta el flujo o movimiento de las personas hacia zonas económicamente prósperas (supuestas o potenciales), aunque con mayores mecanismos de exclusión en esas mismas zonas.

Por otro lado, cada Estado Nación toma decisiones políticas en cuanto a quiénes recibir y en qué condiciones, y de esa manera delimita y construye su frontera política. Esas decisiones dan como resultado la existencia de distintos tipos de fronteras, algunas fuertemente restrictivas y otras abiertas al ingreso de población. En la presente propuesta didáctica abordaremos en profundidad dos casos antagónicos en cuanto a la política de inmigración y de paso fronterizo.

Teniendo en cuenta que estos procesos son protagonizados por personas, cuyas vidas se transforman a partir de la decisión de migrar (lo que conlleva a apartarse de sus familias y desprendiéndose de sus efectos personales, materiales y simbólicos, es decir de sus costumbres como miembros de su comunidad de referencia) nos introduciremos en los aspectos de la experiencia, la opinión y la percepción que “nosotros” construimos social e individualmente sobre “los otros”, para intentar lograr una mayor sensibilidad hacia la realidad desde una mirada respetuosa y humanitaria.

Si se asume que los humanos, desde sus más remotos orígenes han recorrido todos los rincones de la tierra en busca de recursos y de asegurar su reproducción como comunidad mejorando las condiciones de su subsistencia - y esta característica no ha dejado de producirse a lo largo del tiempo y el espacio- ¿por qué esto genera tantos inconvenientes e incomodidades?

Organizaciones mundiales como la ONU, desde la declaración de los Derechos Humanos y en sucesivas Asambleas y Convenciones, han puesto sobre la mesa del debate internacional la necesidad de comprometer a los Estados Nacionales en la adopción de medidas políticas y sociales acordes a los criterios de humanitarismo y solidaridad. Al mismo tiempo, numerosas ONGs han desarrollado programas en vistas a mejorar las consecuencias de las malas condiciones en las que las personas migran y son recibidas en los estados destino, y a denunciar los abusos y negociados que se han instalado en torno a la vulnerabilidad de este sector.

Sin embargo, y a pesar de ello, las muertes de miles y miles de personas de todas las edades se suceden año tras año. Frente a esta realidad compleja de cambios profundos y persistentes conviene reflexionar acerca de cómo impacta este fenómeno a la construcción de sociedades más democráticas e igualitarias.

Una de las dificultades observadas para la real concreción de sociedades democráticas, según Campillo, fue la construcción de comunidades políticas sostenidas en un supuesto origen común (étnicamente homogéneas) y un territorio delimitado.

En la conformación de los Estado Nación modernos, el estatuto de ciudadanía y el principio democrático de soberanía popular e igualdad ante la ley quedaron ligados al “suelo” y a la “sangre”. Este vínculo entre democracia y ciudadanía contribuyeron o fueron fuente de algunos de los más relevantes hechos violentos del s. XX.

Para superar esta contradicción en los orígenes de la conformación de los Estado-Nación modernos, no repetir los violentos sucesos del siglo XX y dar respuesta al actual proceso de globalización, Campillo señala como horizonte la construcción de una democracia cosmopolita sostenida por Estados multiculturales que aporten a la construcción de una ciudadanía global. En este sentido afirma:

Si se globalizan todas las relaciones sociales, y en particular las grandes desigualdades de poder, es preciso globalizar también los mecanismos democráticos que garanticen la libertad entre todos los seres humanos. Para que los ciudadanos y los Estados puedan ejercer un poder efectivo

sobre los grandes poderes mundiales, es preciso institucionalizar mecanismos de deliberación democrática, decisión ejecutiva, sanción punitiva y protección de derechos a escala planetaria. (Campillo, 2005, p. 121)

Democracia cosmopolita y ciudadanía en clave de residencia y no de nacionalidad son las condiciones básicas, según Campillo (2005), para universalizar, reconocer y efectivizar los Derechos Humanos.

3. Construcción metodológica y estrategias de enseñanza para abordar problemas sociales relevantes

Es actualmente reconocida la relación existente entre el contenido a enseñar, las finalidades de su enseñanza y las estrategias de enseñanza y los materiales didácticos para tal fin. Es decir, el ¿qué?, el ¿para qué? y el ¿cómo? deberían conformar un todo coherente. Sin embargo, en la práctica para los docentes, es una de las principales preocupaciones ya que la mayoría encuentra dificultad para resolver esta cuestión.

Anijovich y Mora (2014) plantean esta relación entre la planificación y la acción:

¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación? (...) Probablemente, la respuesta más inmediata sea que la clase funciona cuando todos los componentes de la programación son coherentes entre sí; válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo de alumnos destinatario. (Anijovich y Mora, 2014, p. 22)

Desde el enfoque propuesto se señaló que la selección y secuenciación de contenidos está dada por la delimitación del problema social relevante y una serie de decisiones que toma el/la docente al momento de construir la secuencia didáctica, como por ejemplo delimitación temporal y espacial, definición de conceptos claves para la lectura e interpretación del problema social seleccionado, tiempos y propósitos de la clase, recursos a utilizar, actividades a realizar (del docente y el/la/le estudiante) y evaluación (Jara, 2020).

Dedicarle un espacio relevante a este tema se fundamenta en que el tratamiento de “problemas relevantes” o “cuestiones socialmente vivas”, implica una metodología de trabajo diferente a la que solemos encontrarnos aún en muchas aulas de escuelas secundarias.

Veamos primero la manera en que se delimitaron los temas a trabajar en función del problema social relevante. La secuencia se titula “El otro.

Nosotros y los miedos hacia los inmigrantes”. Construcciones políticas y sociales en torno a fronteras. ¿Por qué las personas migran? Y se organiza en cuatro sub ejes denominados niveles, que pretenden poner foco en ciertos aspectos.

El esquema propuesto o SECUENCIA se sintetiza de la siguiente manera

TEMA: MIGRACIONES EN EL MUNDO ACTUAL.
 Construcciones políticas y sociales en torno a fronteras.
 “El otro. Nosotros y los miedos hacia el inmigrante”
 ¿Por qué las personas migran?

| Nivel I | Nivel II | Nivel III | Nivel IV |
|---|---|---|---|
| Temas sugeridos: | Temas sugeridos: | Temas sugeridos: | Temas sugeridos: |
| - Movimiento de población en el mundo actual | - Fronteras abiertas y cerradas | - Los problemas sociales de los inmigrantes | - Las fronteras y los Derechos Humanos/ ¿Un mundo sin fronteras es posible? |
| - Regiones receptoras y expulsoras de población de migrantes. | Frontera abierta: México – EEUU | - Condiciones de traslado, de recibimiento y de integración de los migrantes en el país receptor: Redes migratorias | - La Convención Internacional sobre los derechos de los inmigrantes |
| - Relación calificación de trabajo- movimientos migratorios. | - Frontera abierta: Argentina - el mundo | - La construcción de la mirada del “otro” inmigrante. | - La Declaración de los Derechos Humanos |
| - Factores de atracción y expulsión. | Políticas migratorias Inclusión/exclusión | - La mirada de los medios y la opinión pública | - Organizaciones en defensa de los inmigrantes en el mundo |
| | Factores de atracción y expulsión de las migraciones en el caso argentino | Percepción social del inmigrante. Mitos y realidades | - Actitudes y valores que promuevan el respeto de las personas |

El primero de los niveles o ejes parte de una lectura general y global respecto al movimiento migratorio de personas delimitando la problemática a migraciones por razones económicas.

Allí el propósito es introducir a les estudiantes en la temática a nivel global identificando, a través de la lectura de un mapa temático, el movimiento de personas, las principales zonas de atracción y expulsión, la calificación a nivel laboral de las personas que migran, y las similitudes y diferencias entre los movimientos.

Al mismo tiempo se intenta registrar las representaciones y las hipótesis acerca de la pregunta problematizadora *¿Por qué las personas migran?*, que se complementan con preguntas como *¿a qué problemas se enfrentan los inmigrantes?*, y *¿cuáles son las causas de esos problemas?*

Estas actividades iniciales permiten introducir la temática en el aula, a partir de allí generar un intercambio de opiniones y valoraciones alrededor del tema y al mismo tiempo responder -por escrito- a una primera mirada sobre las migraciones en el mundo actual. Por ser un tema relevante, les estudiantes suelen tener ciertas representaciones que en general se asocian a miradas construidas a partir del acceso a la

información desde los medios de comunicación, lo que circula en las redes sociales y sus entornos más inmediatos. La percepción también puede estar fuertemente influida por el contexto inmediato, es decir por la situación de residir en una frontera internacional, o ser una ciudad o región receptora de migrantes, entre otros aspectos. En este sentido es importante realizar una mención sobre las representaciones sociales fundamentales para considerar en la construcción de un aprendizaje significativo.

Las representaciones sociales, explica Joan Pagès (2007) son entendidas como un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un «pre-saber» más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas, sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc. Actualmente se considera que averiguar las representaciones sociales, establecer un «estado de la situación», interrogarse sobre sus orígenes y su génesis, es imprescindible para la enseñanza, ya que aprender consiste en modificar estas representaciones.

Como parte de las actividades propuestas a los estudiantes se realiza una primera encuesta que queda como registro para ser reconsiderada al finalizar el estudio sobre el tema. Los conceptos por los que se transita en esta instancia tiene que ver con migración, factores de expulsión-atracción y frontera.

De este eje es interesante señalar que, en la experiencia realizada, se destaca el intercambio oral y el intento por argumentar los motivos por los que las personas migran y las dificultades que se les presenta. Si bien la actividad queda escrita a partir de un cuestionario, es interesante observar como en el intercambio oral se van construyendo miradas, argumentos y contraargumentos que enriquecen las miradas.

Inmediatamente se propone e inicia el desarrollo de un segundo eje que incorpora el concepto de frontera abierta y cerrada a través del estudio de casos: Argentina y Estados Unidos. Si bien se parte de la lectura de la situación actual y del estado de sus leyes y políticas de Estado, se toma en consideración los procesos históricos en los que ambos países se han destacado en relación al tema.

Los estudios de casos se consideran potentes en el tratamiento de problemas sociales relevantes desde una perspectiva interdisciplinar ya que permiten el desarrollo de estrategias didácticas que promueven la interpretación y reflexión por parte del estudiantado al enfocarse en datos y hechos concretos (Jara, 2020).

El estudio de casos sobre un problema complejo de la vida real (o también podría plantearse alguno ficticio, de modo de generar empatía) implica un enfoque/recorte de la realidad social dinámica. Presupone abordar una o algunas de las dimensiones o componentes que lo constituyen. Habilita a la comprensión e interpretación de un escenario epocal y requiere de información necesaria para la resolución (cognitiva y epistemológica) del mismo, para la toma de decisiones argumentadas. (Jara, 2020, p. 86)

En este eje de la secuencia también se toma un momento para abordar históricamente dos aspectos centrales para la interpretación del problema de las migraciones. Uno es la intención de poner en evidencia la construcción histórica de las fronteras y las diferentes políticas en momentos particulares. Es decir, visibilizar que las fronteras son construcciones políticas que implican además cuestiones jurídicas. Por otro lado, se pone en evidencia que a través del tiempo las migraciones se dieron en diferentes sentidos y por diferentes motivaciones. En la secuencia construida se trabaja con videos y afiches referidos a dichos procesos, provenientes de sitios educativos y de circulación por las redes. En el desarrollo de estos estudios de casos se proponen entonces diferentes y variados tipos de fuentes, como extractos de legislación, videos educativos, infografías, narrativas e imágenes, entre otros y se diseñan diferentes estrategias en las que los estudiantes realizan actividades centradas en la lectura e interpretación de imágenes, de historias de vida, y de textos informativos.

Como cierre de este eje se trabaja a partir de la lectura de las imágenes y se retoman conceptos abordados realizando una síntesis de los temas tratados hasta el momento. Esto permite al docente realizar una evaluación formativa acerca del desarrollo de la propuesta, pudiendo realizar ajustes, profundizar en algún tema y/o concepto entre otras cosas.

Es en este punto en dónde se aborda la cuestión local, a partir de un trabajo de investigación acerca de las migraciones en la Ciudad de Neuquén. Allí entonces se solicita la indagación acerca de los grupos migratorios que recibe actualmente la Ciudad, las condiciones para su residencia y la recepción social. También se propone trabajar con la propia biografía con la intención de preguntarse ¿quién soy? y ¿de dónde vengo? Estas preguntas implican trabajar con la propia identidad, de ubicar la propia experiencia personal- familiar también como parte de una sociedad atravesada por decisiones políticas, económicas, sociales y culturales.

Es interesante señalar como característica distintiva, que la ciudad de Neuquén ha tenido un crecimiento exponencial durante la década del '80 a partir de diversos flujos migratorios provenientes del país vecino Chile y de provincias del centro y norte del país, y esta realidad persiste hasta hoy, aunque con características diferentes según los períodos históricos y grupos migrantes que se analicen.

Lo cierto es que esta realidad hace que en nuestras aulas haya historias familiares diversas en donde puede recuperarse parte de los contenidos trabajados hasta el momento y poner el tema de enseñanza en clave de contribuir a la construcción de una identidad individual y colectiva.

El tercer eje intenta abordar los problemas de diverso tipo que enfrentan los migrantes en los países receptores. Cobra relevancia la construcción social de esa mirada, el aporte de los medios de comunicación y la contraposición de algunas de esas ideas con los estudios científicos. Para ello se pone a consideración de los estudiantes una serie de fuentes para su interpretación, análisis y contraposición de miradas.

El recurso del que se dispone para ello es una serie de imágenes que circulan en la internet, fuentes primarias de principios de siglo XX en nuestro país, y una serie de artículos de diarios actuales de diferentes vertientes para poder ir desarrollando algunas de esas situaciones a las que se enfrentan los inmigrantes en diferentes partes del mundo.

En este punto es importante resaltar la relevancia de abordar en las aulas lo que algunos autores denominan *discursos del odio* entendiendo por ello a aquellos discursos que atentan contra la dignidad humana. Es importante dimensionar la importancia que este tipo de discursos tienen en un contexto de aumento de circulación de la información y las imágenes de manera hasta hoy desconocida.

Albert Izquierdo (2019) desarrolla en un artículo algunas de las características de estas construcciones discursivas. Me interesa resaltar dos aspectos que considero que pueden enriquecer la construcción metodológica que aquí se presenta. Uno es las características de esos discursos y la otra es la perspectiva que propone para su tratamiento.

Sobre el primero Izquierdo (2019) toma la categorización realizada por el politólogo Bhikhu Parekh para quien el discurso del odio tiene tres características principales. Esto es la delimitación de un individuo o un grupo de individuos, su estigmatización a partir de una serie de

cualificaciones y el sentimiento de hostilidad y falta de aceptación hacia ese individuo o grupo.

Una de las funciones de la enseñanza de las ciencias sociales sería entonces promover la construcción de relatos alternativos o contrarelatos. Pero para ello primero es fundamental realizar un trabajo reflexivo que les autores denominan literacidad crítica esto es la reflexión sobre la ideología que nos encontramos en los relatos sociales. Es en los estudios sociales donde la ideología del discurso adquiere su significado más claro y evidente (Santisteban et al., 2016), es cuando nos encontramos ante problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información que se ofrece. Para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones. (Izquierdo, 2019, p. 5)

Por ello tomarnos el tiempo para decodificar y desarmar esos discursos es hoy indispensable para la formación de una ciudadanía global que tenga como propósito la construcción de una sociedad más igualitaria y con justicia social.

Luego de haber trabajado algunos temas centrales sobre las migraciones en el mundo actual, el eje propone tomar imágenes de circulación por las redes para interpretarlas, pensar y reflexionar sobre qué actitudes promueven cada una. La intención es apuntar al respeto y tolerancia como valores de las sociedades democráticas.

El eje concluye con la lectura de una narrativa en primera persona y un ejercicio que da lugar a la empatía, invitando a ponerse en el lugar del “otro”.

Este eje organizado en torno a los temas mencionados, resulta sumamente interesante, ya que logra poner en tensión las representaciones sociales en torno a la temática con las historias de vida, con los personajes concretos.

Es reconocida la importancia que algunos estudios desde diferentes ámbitos otorgan a las historias de vida y las narrativas para la enseñanza de las ciencias sociales.

Entre ellas la existencia de una “predisposición” de los seres humanos para organizar la experiencia de forma narrativa; la transmisión, entre los pueblos, de la experiencia (tanto de forma oral como escrita) de igual manera; la propia producción del conocimiento; entre otros aspectos, son las bases para pensar la importancia de la utilización de estos recursos

para la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia (González, A: 2010)

Desde la didáctica de la Historia de las Ciencias Sociales, se plantea que, considerando lo mencionado anteriormente, su uso contribuiría a la construcción de conceptos sociales e históricos. Por otro lado, las características del texto narrativo como el relato de acciones concatenadas casualmente, los personajes, la ubicación temporo-espacial, y la capacidad para transmitir deseos, dudas, incertidumbre, intereses, etc. los convierten en potenciales recursos. En este sentido la autora señala:

Las razones expuestas anteriormente hacen de la narración un vehículo apropiado para la enseñanza de las Ciencias Sociales por el hecho de que en ellas están presentes los conceptos estructurantes de estas Ciencias: sujeto social, espacio y tiempo, y pueden trabajarse, a partir de ellas muchos de los principios explicativos básicos de la Historia: globalidad, multicausalidad, intencionalidad, cambio, ritmos de cambio y continuidades. (González, 2010, p 46)

Las historias de migración que aquí se proponen para abordar al “*otro*”, a esa persona de carne y hueso, que cuenta su odisea, que expresa sus sentimientos, sus expectativas, lo que le sucede realmente como migrante, permite un ejercicio de empatía con esa situación a la vez que contribuye a la construcción de algunos conceptos que se utilizan para explicar el movimiento de personas. Se destaca en este eje, la realización de un ejercicio en el que los estudiantes deben ponerse en el lugar del personaje y continuar la narración en función de ampliar deseos y expectativas, para luego pensar en una situación en la que cada uno sea un posible “migrante”. La experiencia transitada confirma la riqueza del uso de este recurso en la enseñanza de las ciencias sociales.

El eje o nivel IV es el que concluye, cierra y a la vez retoma lo trabajado en los anteriores. Pone la problemática en términos globales como comunidad en el reconocimiento de los Derechos Humanos Universales. Al mismo tiempo, retoma la encuesta realizada al inicio de la secuencia para reflexionar sobre los pareceres al inicio y al final del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera se repiensa los diferentes aspectos del problema social abordado en relación a los derechos humanos, las declaraciones de organismos internacionales, las acciones de algunas organizaciones no gubernamentales y las actitudes que se promueven o deberían promoverse a partir de valores democráticos.

Como cierre se aborda la lectura de un texto acerca del movimiento de personas puesto en clave filosófica y de la “larga duración” de la historia y se propone la posibilidad de un mundo sin restricciones para el movimiento de personas, o como plantea Campillo (2005) el reconocimiento del status de ciudadanía más allá de la nacionalidad.

La intención es realizar una reflexión a partir de todo lo trabajado acerca del movimiento de personas buscando para ello argumentos fundamentados y puestos a disposición en un debate final sobre el tema. Considero esta actividad fundamental en relación a los sentidos o propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que intenta que cada estudiante pueda posicionarse frente al tema de forma argumentada y pensar en futuros posibles y alternativos.

Como se observa cada uno de los ejes se va entrelazando con el siguiente, y se proponen actividades que permiten realizar síntesis y relaciones variadas que además permiten al docente evaluar y realizar ajustes necesarios a la propuesta y secuencia de actividades.

A su vez y respondiendo al enfoque interdisciplinar se van abordando diversos conceptos que permiten el estudio del tema, a la vez que intentan construir argumentos fundamentados. Cómo se menciona en apartados anteriores son los conceptos que aportan diferentes disciplinas que se ponen al servicio para interpretar y analizar la realidad social.

A lo largo de la propuesta didáctica se utilizan diversos recursos para la enseñanza que posibiliten la reflexión crítica en torno a la cuestión socialmente viva seleccionada. Para ello se propone el estudio y comparación de procesos históricos específicos, el análisis de imágenes que representan diferentes actitudes frente a las migraciones, la lectura de historias de vida, el trabajo con noticias periodísticas sobre el tema, la lectura de la opinión pública y de los medios de comunicación, lectura e interpretación de textos filosóficos, lectura de cartografía sobre el tema. A través del trabajo cooperativo, la reflexión individual y grupal, la búsqueda de la empatía, se intenta promover los valores de tolerancia y respeto al otro, base para la construcción de una sociedad democrática sustentada en el respeto de los Derechos Humanos.

ACTIVIDADES EJE 8

En base a la lectura e interpretación de las imágenes, completa el siguiente cuadro colocando una cruz en aquellos valores o actitudes que consideres que la imagen representa.

| VALORES/ ACTITUD FRENTE A LA MIGRACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOLERANCIA | | | | | | | | | |
| INTOLERANCIA | | | | | | | | | |
| APERTURA | | | | | | | | | |
| RESTRICCIÓN | | | | | | | | | |
| INMIGRACIÓN COMO MANO DE OBRA | | | | | | | | | |
| RECONOCIMIENTO DEL OTRO COMO PERSONA DE DERECHO | | | | | | | | | |
| INMIGRACIÓN COMO FORMA DE RECONOCER AL OTRO | | | | | | | | | |

Luego de leer la Historia de Migración de Roque

a) Agrega un párrafo a la misma donde queden expresados los posibles expectativas de Roque al momento de arribar a los Estados Unidos y cuáles serían sus proyectos durante su permanencia allí.

b) Si te encontraras en una situación similar a la vivida por Roque, ¿cómo te gustaría ser recibido en el país de destino? ¿Qué actitudes esperarías de las personas que residen en el lugar de llegada?

Historia de migración I

Por

Roque

Cuando salí de mi país sabía que tenía que dejar a mi familia que se lo que amo tanto en este mundo. Pero era necesario por la economía que baja tanto en mi país. Mi Historia comienza aquí! Cuando llegamos a Aguascalientes, fronteras de Honduras con Guatemala, tanta gente se arriesga a todo por solo estar en los Estados Unidos. Cruzamos la montaña Patén de Guatemala, nos tiramos por la montaña porque nos venían siguiendo para asaltarnos, y la única forma era tirarnos por la montaña para poder pasar.

Cuando cayó la noche en la montaña me puse muy nervioso, solo mirábamos monjes o changos y no mirábamos ni una casa. Cuando eran las 10:00 p.m., miramos una mujer vestida de blanco que rió y nos pusimos muy nerviosos, solo le pedí a mi Dios supremo que nos protegiera mucho.

Como a las 11:30 de la noche miramos una luz verde pero después se desapareció. Como a las 9 de la mañana llegamos a una aldea, le pedimos que nos ayudara porque estábamos perdidos y ahí amanecimos hasta las 6:00 a.m. y la señora nos dijo que veníamos con Dios porque de la montaña nadie sale vivo.

Pedimos un río por debajo de la montaña. Cuando fuimos por la mitad del camino una venía siguiendo un tigre, yo me puse muy helado todo el cuerpo, pero al mismo tiempo agarré valor y me eché a mis hombros a una de las muchachas que venía con nosotros, porque al correr ella se dobló un tobillo.

Cálmame en México en el estado de Tabasco. Nunca me imaginé que iba a salir de ahí. En Tabasco oímos a los ruidos de tren, pero en ese momento estaban los judiciales y comenzaron a perseguirnos. Dando tiros, todo parecía como una película, pero era cierto.

Nos tiramos en medio de unas matacales y ahí dejaron de perseguirnos y ráimos a una laguna en la que había iguanas, pero tenemos que cruzar la laguna para poder avanzar y salirnos adelante a los judiciales. En el momento de cruzar la laguna pasaron primero las mujeres, las que podían nadar bien les ayudaban a las mujeres. Pasaron todos del otro lado solo quedó yo, al momento de meterme al agua me persigió y dije, Señor encomiendo mi alma y mi espíritu. Cuando me metí quedé enredado en unas raíces que había adentro de la laguna y me fui al fondo. Pasé mucho muy bien que adentro del agua solo pensé en mis tres hijos que dejaba y al momento solo dije en mi mente Señor, y comencé a salir y mis compañeros me auxiliaron y fue así que me pudieron sacar hacia la orilla de la laguna.

cuando estábamos en Coahuilcochos, Veracruz, estábamos en unos peces comiendo mangos verdes, porque ya no aguantábamos el hambre.

Luego estuvimos en matamoros, nos fuimos hacia barrio los pinos para poder pasarlos al otro lado y estuvimos escondidos por varias horas hasta que nos tiramos. Como a las 8 de la mañana ya habíamos cruzado del otro lado y solo caminamos como 10 metros, cuando cayó la migración y agarré a la mayor parte de los que veníamos. Yo me les corrí y se pegó uno detrás de mí. Como no me podía alcanzar me tiró un "tolete" de los que empujan y así dando vueltas y comencé a golpearme hasta que me hizo una cicatriz en mi cara del lado izquierdo, yo muy ensangrentado le dije que ya no me golpeará. Luego de eso nos llevaron a migración y yo les dije que era mexicano por lo tanto me tiraron hacia matamoros, a todos mis amigos los devolvieron hacia honduras y quedó yo solo en matamoros como ya no aguantaba el hambre y el sueño, comencé a pedir comida en las casas y entonces me encontré un camarero y me dijo que de donde era y le dije que era hondureño y me llevó a su casa, me dio comida, ropa y me dijo que me iba a ayudar a pasar hacia Houston. me traje y cruzamos el río otra vez, esta vez teníamos que cruzarlo nadando. Hí sin hacer ningún ruido, porque si no, nos detectaban los de migración. y pasamos sin que nadie nos mirara, yo nunca voy a olvidar de mi amigo. luego que pasamos subimos para agarrar el tren para Houston. Luego de subirnos en el tren él me dijo: cuando llegas ve hacia casa juan diego.

Cuando llegué a casa juan diego me recibieron con los brazos abiertos como si me estuvieran esperando, me dieron de comer, me dieron vestimenta, celular y trabajo, y doctor. Le doy gracias a Dios por haberme puesto en el camino a mi amigo y por haberme puesto una casa que sea como mi familia. Ruego por todos los inmigrantes que vienen, que los proteja mi padre celestial así como me protegió a mí.

Le pido a mi dios que me ayude a regresar a mi país lo más pronto

(Adaptación de relatos extraídos de internet)



http://2.bp.blogspot.com/_HCFDQ_YRKO/USslC8F2HqI/SAAMAAAZU/RUT-899cQCl/1489/pues+Henezada



<https://8.alamy.com/compu/44466/ano-colorato-de-vehiculo>



<https://1.wp.com/plu/avotonicos.com/wp-content/uploads/2019/08/arta-pogr-esea=12809627208a11>



<https://photon-studio.uns.edu.ict.na/es/>



<https://edmundolimg.com/ratnews.com/img>



<https://www.agencia.ora/WG/6g/hf>

2. Fundamenta las siguientes afirmaciones-argumentando a favor o en contra-, usando para ello toda la información que tienes a disposición.

- ✓ La admisión de extranjeros a un país varía según el contexto histórico
- ✓ Las fronteras y los límites entre países no son estáticos.
- ✓ La limitación del ingreso de inmigrantes asegura que los puestos de trabajo sean ocupados por los ciudadanos del país receptor

C. Estudio de caso II: Argentina. Política migratoria

1. Lee el siguiente comentario sobre la Ley de inmigración en Argentina.
2. Enumera los derechos que se reconocen en esta ley a los inmigrantes en Argentina.
3. ¿Cuáles son las condiciones para el ingreso al país y permanencia de los extranjeros?
4. ¿Qué relación encuentran entre la ley de inmigración vigente y los artículos 20, 21 y 22 de la Constitución referidos a los inmigrantes?

ESTRATEGIAS DE ACTIVIDADES EJE 3

Nueva Ley de Migraciones Argentina. Ley 26.871

La Ley Nº 26.871, aprobada en diciembre de 2000 y promulgada por el Poder Ejecutivo el 20 de enero de 2004, se resume en los siguientes criterios:

La Ley regula la admisión, ingreso, permanencia y egreso de personas en la Argentina. Establece que la autoridad argentina competente para atender estos temas es la Dirección Nacional de Migración junto a la Policía Migratoria Auxiliar.

Se establecen los siguientes derechos de los extranjeros:

- Derecho a la migración.
- Derecho a la igualdad de trato.
- Derecho al acceso, no discriminatorio, del inmigrante y su familia, a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.
- Derecho a la información.

[...]

Mediante esta Ley, la Argentina garantiza el derecho a la Reunificación Familiar (...). La principal Obligación de los Inmigrantes es cumplir con las leyes y disposiciones argentinas [...]

Finalmente, esta Nueva Ley, deroga la Ley 22.939 (Ley Videla) y su decreto reglamentario 1009/94.

La especie humana ha sido desde su origen una especie migratoria. En realidad, es la más migratoria de todas las especies vivientes, puesto que ha demostrado una extraordinaria capacidad para desplazarse y adaptarse a los ecosistemas más diversos. Con razón se dice que los humanos no tenemos raíces sino pies: no estamos sujetos a la tierra como los árboles, sino que podemos viajar de un lado para otro y asentarnos en el lugar que nos parezca más habitable. Nuestra propia construcción anatómica por de marfilento que estamos hechos para andar y correr seguidos a través de largas distancias el homo sapiens es un homo vultus. Si no hubiéramos practicado esta capacidad migratoria desde nuestros más remotos orígenes, los humanos no habríamos evolucionado biológicamente hasta convertirnos en los homínidos más hábiles, sociales y poderosos de cuantos aparecieron en el continente africano.

Si no nos hubiéramos desplazado de un lado para otro, no habríamos podido multiplicarnos y extendernos por toda la superficie terrestre, ni domesticar al resto de las especies vivientes, ni diversificar nuestras formas de vida, ni intercambiar unos con otros todo tipo de bienes y experiencias, ni desarrollar unas civilizaciones cada vez extensas, complejas e interdependientes. De no haber sido por nuestra condición de seres migratorios, tal vez hubiéramos desaparecido de la faz de la Tierra hace ya muchos miles de años.

Hace unos 80.000 años, comenzó la primera gran migración de la especie humana. Al parecer, todos los humanos no africanos procedemos de aquel único éxodo. Así lo han constatado diversos estudios genéticos, cuyos resultados han venido publicándose desde 1987.

Según Stephen Oppenheimer, hubo una gran glaciación que redujo la salina africana y empujó hacia la costa a algunos grupos de cazadores y recolectores, hasta convertirlos en comedores de moluscos y otros alimentos marinos. El nivel del mar estaba entonces mucho más bajo que ahora, así que aquellos primeros marisqueros y pescadores africanos pudieron cruzar el Mar Rojo desde la costa de Etiopía, por el estrecho de Bab el-Mandab (Puerta de la Cascadec), llamado así por los muchos arrecifes que dificultan la navegación.

Luego, siguieron por la costa sur de la península arábiga y llegaron hasta la ribera oriental del Océano Índico. Allí, se produjo una gran bifurcación: unos continuaron hacia el este y poblaron el resto de Asia, desde donde se extendieron a Australia, Oceanía, América y Europa oriental; otros se encaminaron hacia el Oriente Próximo y acabaron poblando toda Europa. Hacia el final del Paleolítico, hace ahora 10.000 años, había ya unos 5 millones de seres humanos repartidos por toda la Tierra.

Fragments extraídos de:

<https://rnci.ulpgc.es/utiles/getfile/collection/autocoro/51/464/filename/699.pdf>

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN Y CIERRE
DE LA SECUENCIA

- Seguindo el planteo del filósofo, ¿es posible la existencia de un mundo sin fronteras para las personas? Justifica tu respuesta de manera argumentativa, validando el material utilizado hasta el momento.
- Las conclusiones serán expuestas en una mesa redonda para su debate. Cada grupo elegirá un representante que llevará a cabo esa tarea.

Considero que la propuesta de enseñanza presentada, así como sus fundamentos teóricos, epistemológicos disciplinares y didácticos que se fueron desarrollando a lo largo de los capítulos permite realizar algunas conclusiones y proponer algunos puntos y temas para su profundización. Uno de los aspectos que creo importante señalar es el lugar desde donde escribo, cuál es mi historia personal y desde donde miro y pienso la enseñanza.

Hace dieciocho años que ejerzo como docente, la mayor parte en escuelas secundarias de la Ciudad de Neuquén en espacios curriculares como Historia y Educación Cívica. Muchas veces me vi en la situación de no encontrar el para qué de la enseñanza del área, de sus sentidos y de las herramientas que estaba ofreciendo a mis estudiantes. Por ello quiero resaltar que la propuesta está siempre pensada en y desde la propia práctica, desde la tarea cotidiana, del día a día que vivimos miles de docentes de nivel medio cuyas condiciones laborales no siempre favorecen un trabajo de tipo intelectual y reflexivo.

El trabajo con adolescentes lo consideré siempre un desafío y mis estudiantes fueron fuente de inspiración cada vez que me interrogaban acerca de los sentidos de aprender Historia o toda vez que reconocían que “nos gustó la clase”, “que buen tema” y observaba el interés y, hasta ciertas pasiones, que despertaba aprender Historia o Educación Cívica.

Por eso considero sumamente importantes algunas líneas que aquí se ponen a disposición para pensar sentidos, finalidades, pero también

aspectos metodológicos y enfoques didácticos que pueden servir para continuar reflexionando sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y su práctica.

Para concluir me gustaría compartir la siguiente reflexión de Isabelino Siede que expresa con claridad mi parecer acerca de los sentidos de la enseñanza. Habremos cambiado el para qué de la enseñanza cuando nuestros alumnos recuerden varios años después:

En las clases de Ciencias Sociales, siempre tenía que pensar mucho y descubriría cosas que no sabía”, “En las clases de Ciencias Sociales, aprendí a indagar en diferentes fuentes, contrastar visiones y defender mis ideas con argumentos”, “En las clases sociales, empecé a preguntarme en qué mundo vivo y quién soy en este mundo”. Quizá no estemos demasiado lejos y para eso trabajamos. (Siede, 2020, p. 46)

Referencias Bibliográficas:

- Aguiar, L. y Funes, G. (2010). Prácticas compartidas: la enseñanza de la historia. En: SORIA, M. A.G- BELLAVILLA, E- DE ANQUINA, A (comp.) Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas. Pp. 125-146 Cisen, Universidad Nacional de Salta, Salta.
- Anijovich, R. y Mora, S (2014). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, pp 21- 35, ed. Aique, Bs. As, Argentina.
- Campillo, A (2005). Ciudadanía y extranjería en la sociedad global. En: *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*, pp. 107- 124, Universidad de Murcia, España.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares, Corredor, Barcelona.
- Funes, G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En: Pagès, J y Santisteban, A (coords.) *Les qèstions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, pp 53-64, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Funes, G. (2013). La historia enseñada: dimensión ideológica. En. *Historia enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. pp 133-142, ed. Educo, Neuquén, Argentina.
- Funes, G.; Cerdá, M. y Jara, M (2020). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI. Experiencias en Argentina. *Repositorio Digital Institucional*. Universidad Nacional del Comahue, pp 227-230.
- González, Alba (2010). La potencialidad de la narrativa. En. Gonzalez, A. *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. pp 41- 52, Lugar Editorial, 2010, Bs. As, Argentina.

- Izquierdo Grau, A (2019). Literacidad crítica y discurso del odio. Una investigación en educación secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 42- 55.
- Izquierdo, J. (2011). Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia. *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Nro. 9. Apehun. Córdoba. Alejandría.
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. ISSN: 2362-3063, (30), 75-89.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En: Jara. M y FUNES, G (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado Perspectivas y enfoques actuales*, pp. 31- 62, Serie Formación, Cipolletti, Argentina.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina. *Ensinó Em Re- Vista*. (25), pp. 917- 36.
- Legardez, A (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, (3), pp. 245-253.
- López Facal, R (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En: Pagès, J y Santisteban, A (coords.). *Les qèstions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, pp 65- 76, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pagès, J (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: AVILA, R, M/ LOPEZ, R/ FERNANDEZ DE LARREA, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza –aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-21.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*. Nro.7. Apehun, Córdoba. Alejandría.
- Santisteban, A y Pagès, J (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En: JARA. M y FUNES, G (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado Perspectivas y enfoques actuales*, pp. 63- 86, Serie Formación, Cipolletti, Argentina
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educar para la*

participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla: Díada. Vol.II.

pp. 277-286.

Siede, I (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza.

En. SIEDE, I, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 17- 47, ed. Aique, Bs. As, Argentina.

Siede, I (2012). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias

Sociales. En. SIEDE, I, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 269-294, ed. Aique, Bs. As, Argentina.

Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En:

SHUJMAN, G y SIEDE, I (comp.) *Ciudadanía para armar*. Pp. 217-242. Aique, Bs. As, Argentina.

Fuentes:

Organización Naciones Unidas (2020), *Migración*. Recuperado en

<https://www.un.org/>

Capítulo 10

La enseñanza de la historia reciente a través de los juicios de Lesa Humanidad

Emiliano Bustamante

Introducción

Ante los desafíos con respecto a la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias, se puede sostener que existe un fuerte vínculo entre ésta y la enseñanza de derechos humanos, por lo que los juicios de Lesa Humanidad funcionan como herramienta para la pedagogía de la memoria, la defensa y promoción de los derechos humanos entre los jóvenes que transitan la escuela media.

La propuesta que presentamos tiene que ver con la innovación en la enseñanza de la historia reciente en las aulas y fuera de ellas, por lo cual no solo se recomienda la salida a los juicios de Lesa Humanidad, sino también actividades que pueden funcionar como alternativas o complementos, como una intervención artística callejera en homenaje a las víctimas de la dictadura militar, por ejemplo. Estas propuestas buscan acercar a las y los estudiantes esa historia reciente que también les pertenece, para que por medio de las interacciones, emociones y reflexiones se formen como ciudadanos críticos en pos de actuar sobre ese pasado próximo desde el ahora, y lograr en una sociedad futura más justa.

1. La historias recientes y memorias

Cuando se habla de la historia, es fácil que se la asocie a algún hecho que ocurrió en el pasado¹ distante o menos inmediato, pero como algo que ya pasó y que se puede encontrar así, estático, inmodificable, paralizado. Sin embargo, lo que aconteció más cerca al ahora, hace unos quince o veinte años atrás en la historia también forma parte de ese pasado, como es el caso de una crisis económica, política y social que atravesó toda la Argentina, o lo que fue el incendio en un establecimiento durante un recital en el cual murieron 194 personas.

¹ *Res gestae* (los hechos, los acontecimientos, las acciones realizadas).

Estos últimos casos pertenecen a una historia que está entre los sujetos, que se escribe y percibe minuto a minuto y que igualmente forma parte del presente.

A diferencia de esas sensaciones primarias de inmovilidad con respecto a los procesos históricos en general, el pasado reciente se trata de un tiempo abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes” (Franco y Levin, 2007, p. 32).

Existe un pasado en constante actualización y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro, en base al estudio de la historia argentina de las últimas décadas.

Las investigaciones abocadas al estudio del pasado cercano suelen estar atravesadas por el fuerte predominio de temas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos:

guerras, genocidios, masacres, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en la experiencia individual como colectiva” (Franco y Levin, 2007, p. 34).

Es decir, la historia reciente ha revisitado ese pasado próximo en clave de conflictos, silencios, violencias, reclamos de justicia, desplazamientos, y todos estos componentes son propios del trauma. Inclusive la sociedad actual argentina puede pensarse a partir de esto, desde la última dictadura militar si se quiere, como experiencia extrema que ha generado consecuencias y efectos en toda nuestra comunidad, y hasta el día de hoy lo hace. Para Luciano Alonso, si la historia reciente tiende a pensarse desde las violencias fundamentales de la dominación es *“porque desde una perspectiva ético-política decidimos que así sea. Reconocer un trauma histórico – sea el terror de Estado, sean otros- supone un proceso autocrítico de pensamientos y prácticas con trascendencia política y social”* (Alonso, 2007, p. 199).

Otro elemento que interviene en el establecimiento de lo que puede considerarse pasado cercano es la apreciación de los propios actores vivos, quienes reconocen como historia reciente determinados procesos enmarcados en un lapso temporal que no siempre *“guardan una relación de cercanía progresiva con la actualidad, pero que en definitiva para esos actores y esas actoras adquieren algún sentido en relación con el tiempo presente y eso es lo que justifica el vínculo establecido”* (Franco y Levin, 2007, p. 35). Sumado a esto, la potencialidad de la oralidad en la historia reciente radica en poder ser una forma de expresión fluida, improvisada, que está

atada exclusivamente al momento actual. Entonces, las fuentes orales son siempre fuentes de una oralidad improvisada, de una oralidad en devenir. Que, además, es funcional a una historia en devenir, porque la historia es un proceso que está sucediendo, que está en formación, que no es formalizada, estructurada, y en ese devenir además se encuentran las proyecciones del futuro.

A grandes rasgos, la historia y la memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes, pero que guardan una estrecha relación de mutua interpelación. Por ende, mientras que la historia se sostiene sobre una pretensión de veracidad, la memoria lo hace sobre una pretensión de fidelidad. En otras palabras, son dos discursos con distinta legitimación y ambas se encuentran dialogando constantemente. En esta lógica de mutua interrelación, la memoria tiene una función crucial con respecto a la historia, porque permite negociar en el terreno de la ética y de la política aquello que debiera ser preservado y transmitido por la historia. Si nos enfocamos en la forma de hacer historia, Elizabeth Jelin (2002), sostiene que *“la historia puede cumplir un importante papel en la construcción de las memorias en la medida en que su saber erudito y controlado permite “corregir” aquellos datos del pasado que la investigación encuentra alterados y sobre los que se construyen las memorias”* (citado en Franco y Levin, 2007, p. 42). No obstante, este papel que cumple la historia como “correctora” no debiera suponer el establecimiento de una contraposición entre “la verdad” de la historia frente a las “deformaciones” de la memoria.

A todo esto, vale aclarar que este tipo de vínculo entre historia y memoria es complejo y la confrontación es casi inevitable cuando las reglas de la producción historiográfica sitúan al historiador en una visión distinta y hasta a veces opuesta a la de otros actores que brindan sus testimonios sobre los mismos hechos y procesos que aborda la persona que realiza la investigación. La memoria puede ser muy útil al momento de reconstruir ciertos datos del pasado a los cuales es imposible acceder a partir de otro tipo de fuentes, sin embargo, para el historiador es imprescindible recurrir a una serie de resguardos metodológicos. Debido a que los individuos no son repositorios pasivos de datos históricos coherentes y asequibles, *“en el proceso de recuerdo, se cuelean subjetividades, deformaciones, olvidos y ambigüedades, incluso de modo solapado”* (Franco y Levin, 2007, p. 43).

Ahora bien, se puede ir un poco más allá con esta relación entre la historia y la memoria, y cargarla con la intencionalidad de los investigadores. De acuerdo con el historiador italiano Enzo Traverso

(2007), *“en el cruce entre ambos discursos, se encuentra la política, con su carga de reclamos de justicia ante tanta atrocidad contemporánea”* (citado en Alonso, 2007, p. 204). Ésta es una de las principales cuestiones que atraen de la historia reciente, ya que genera un sentimiento de pertenencia de algo nuevo, entre historiadores, al conformar un espacio en el cual las personas que investigan tienen que asumir las implicancias ético-políticas de su trabajo. Se puede lograr una relación empática con diversos actores sociales y controlarla en aras de la cientificidad que pretendemos defender. Esta es, al mismo tiempo, la razón por la cual suele existir un estrecho vínculo entre esta manera de hacer historia y las demandas de justicia, los movimientos sociales que las sustentan y las formas de memoria social que contribuyen a configurar su identidad. Con esto, se puede afirmar que parte importante de la historia reciente es la reflexión crítica de los historiadores con respecto a los vínculos entre la cultura de las memorias y los intereses y finalidades que impulsan las investigaciones y las problematizaciones.

2. Los Derechos Humanos y la Ciudadanía en la escuela

Al momento de problematizar el presente, el interrogante que interesa abordar es qué sentido quieren, los historiadores, que contenga esa historia reciente, qué finalidades tiene para hacerlos pensarla, problematizarla y enseñarla. La acción de enseñar la historia reciente en las escuelas, es esencial a la hora de aproximarse al objetivo de formar personas con pensamiento crítico y reflexivo, para mejorar la vida propia y la de los demás, es decir, enseñar para transformar.

Las sociedades contemporáneas reconocen que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que esta institución, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. *“Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos”* (Nikken, 2004, p. 2). En Argentina, a través de la Ley N°26.206, Ley de Educación Nacional, el derecho a la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado al momento de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales. Ampliando lo redactado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación argentina debe brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada estudiante la capacidad de definir su

proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apostó a repensar y reinterpretar la historia con respecto a categorías como las continuidades, las rupturas, las irrupciones, las permanencias, las situaciones azarosas, el contingente, el singular, lo múltiple y la discontinuidad, para trabajar sobre los acontecimientos recientes, actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas. Aunque resulta difícil explicar el presente en términos históricos, se puede argumentar que cuando se trabaja sobre la actualidad, se hace de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se pueden intervenir de manera activa y creativa. Al mirar el presente en perspectiva crítica, quienes enseñan ese pasado son dueños de historias propias y responsables de interpelar a las y los estudiantes en las facetas cognitivas, en las sensibilidades y en la dimensión ético-política de los acontecimientos, lo cual resulta fundamental dentro de la enseñanza de la historia reciente en las escuelas. Por ende, pensar esa historia en clave de procesos inacabados, en diálogo con otros testimonios y con otras disciplinas, como la Antropología, la Sociología, la Pedagogía, ofrece más posibilidades que límites.

De lo que se trata, es que las profesoras y los profesores logren:

construir la periodización acorde a sus finalidades e identifiquen conceptos y categorías analíticas que sean potentes para la comprensión y explicación de la compleja realidad actual, desde un proceso reflexivo profundo para develar lo injusto para la dignidad humana a fin de asumir compromisos en pos de una verdadera justicia social (Funes y Jara, 2017, p. 6).

Cuando un docente se sumerge de lleno en el proceso de enseñanza, *“nunca tiene que correrse de sus objetivos y finalidades pedagógicas explícitas ya que las claves de la educación ético-política se encuentran en el vínculo estrecho entre el para qué y el cómo, sus propósitos y sus medios”* (Siede, 2020, p. 25). En consecuencia, sólo una adecuada lectura de las intenciones de la enseñanza puede orientar la elección crítica de los mejores medios pedagógicos.

Con respecto a la enseñanza de la historia en los secundarios, María Paula Gonzáles (2014) piensa que, a pesar de los debates y las objeciones, el pasado reciente entró a la escuela y dicha inclusión, se vinculó directamente con la formación de una ciudadanía democrática. En sintonía con estas ideas, para Elizabeth Jelin y Federico Lorenz

(2004) *“las nuevas políticas de historia y de la historia escolar se propusieron la formación de una identidad democrática en la que la memoria alude a experiencias dictatoriales en las que ya no hay héroes sino víctimas, a un pasado vergonzante”* (citado en González, 2014, p. 45).

En este sentido, Isabelino Siede (2007) argumenta que la educación ciudadana contiene un sentido democrático cuando se enmarca dentro un proceso de crítica y reconstrucción argumentativa, en el cual la enseñanza no trata de encubrir las grietas entre lo ideal y lo real, sino de comprometer a los estudiantes como sujetos políticos que pueden participar en el achicamiento de las desigualdades sociales, para que la sociedad se parezca un poco más a los ideales de sí misma que ha plasmado en sus documentos fundacionales, como las constituciones de todos los estados a lo largo y ancho del mundo.

La demanda social de los trabajadores que se dedican a hacer historia reciente, la cual es expuesta por Marina Franco y Daniel Lvovich (2015), está vinculada con el deber civil de los docentes. Ambos sostienen que las profesoras y los profesores no pueden desentenderse de que les toca asumir un rol cívico que es también, necesariamente, un rol político. Sin embargo, ese papel no surge del lugar del historiador frente al interés social que generan sus temas de trabajo, sino que es previo y se origina en la intervención política que significa producir y pensar críticamente el pasado, y en particular el más próximo.

3. La importancia de los juicios de Lesa Humanidad en la enseñanza de las historias y las memorias

Los juicios de Lesa Humanidad, además de generar condenas y prisiones, se han constituido como una de las herramientas más poderosas a la hora de producir representaciones del ejercicio ilegal de la violencia por parte de Estado. De manera fehaciente, han sentado a los imputados en los tribunales para reconstruir cada episodio de privación ilegítima de libertad (secuestro), imposición de tormentos (torturas), tentativa de homicidio, imposición de tormentos seguida de muerte (muerte por torturas), homicidio calificado (asesinatos), sustracción de menores (robo de bebés), violación, abuso deshonesto, allanamiento ilegal, usurpación y robo, todos crímenes cometidos dentro de centros clandestinos de detención a lo largo y ancho del país. A su vez, de la mano de los juicios, los eufemismos usados durante el terrorismo de Estado (por ejemplo, traslado, operativo ventilador, sala de cirugía, el pozo, la cacha) adquirieron otro nivel de conocimiento y dieron cuenta del accionar clandestino de las fuerzas de seguridad. Además, se puede encontrar en

ellos la verdad del testimonio de las víctimas, los detalles de sus padecimientos, las acciones sobre sus cuerpos en la tortura, las variadas y aberrantes situaciones de humillación, desamparo y violencia.

Estas narrativas, reconstruidas en base al recuerdo doloroso de lo vivido, encontraron en el ámbito del juicio la legitimidad de una escucha atenta y reconocida por el Estado. Dejaron de ser experiencias subjetivas, para constituirse en certezas enunciadas y sentidas por los testigos como legítimamente aceptadas (da Silva Catela y Jelin, 2018, p. 30).

Los juicios también les pusieron rostro a los desaparecidos. Quienes asistieron a los juicios pudieron conocer sus cortas trayectorias de vida. Se enunciaron sus nombres y en muchos casos los sobrevivientes/testigos pudieron relatar con detalles su paso y presencia en los centros clandestinos de detención, aportando así algunas certezas en medio de la incertidumbre de la desaparición de sus compañeros/as de militancia. Circularon sus fotos, se escucharon las historias de sus vidas, sus hijos conocieron a esos compañeros/as y en muchos casos pequeñas historias pasaron a conformar miradas diferentes en torno a estas personas. El espacio de la justicia dio forma a verdades nacidas de las pruebas documentales y el rol de los archivos. Este espacio de construcción de certezas pocas veces es ligado a los juicios de Lesa Humanidad. Desde el juicio a las juntas, pasando por los juicios de la verdad y finalmente los juicios de Lesa Humanidad, la búsqueda documental, el descubrimiento de archivos de las fuerzas represivas, la creación del Archivo Nacional de la Memoria y de sus pares en algunas provincias han generado pruebas, nuevas líneas de investigación, imputaciones a sectores de las fuerzas policiales y militares poco conocidos. Por ende, los juicios permitieron abrir causas tanto a civiles como a empresas, y han puesto a disposición pública estos acervos documentales para la producción de otras verdades, periodísticas, históricas, visuales, etcétera.

Ahora bien, ¿Por qué los juicios de Lesa Humanidad son importantes a la hora de enseñar historia reciente en la escuela? Los juicios a los genocidas son unas de las instancias más valiosas que se ha logrado con respecto a todos los años de lucha de las organizaciones de derechos humanos en todos los ámbitos posibles, y esto es gracias al trabajo constante de dichas agrupaciones junto con el apoyo de gran parte sociedad. En palabras de Matilde Daroqui, referente de la APDH - Neuquén, *“la asistencia de estudiantes de escuelas secundarias a los juicios es condición sine qua non, ya que la memoria se continúa en los jóvenes, y funciona como experiencia transmisora del horror que les tocó vivir a las víctimas durante los años de la dictadura”* (comunicación personal, 23-10-2020). A su vez, Piwke Rosas, colega docente, cree que *“la importancia de la*

conurrencia a los juicios aporta al momento de problematizar sobre qué ocurre en la actualidad con los grupos que apoyaron la dictadura y quienes fueron víctimas, además que permite pensar la impunidad de estos actores políticos” (comunicación personal, 17-12-2020). Es decir, los juicios sirven como una oportunidad para que las y los estudiantes les pongan rostro y voz a las personas afectadas y a los partícipes de dicho proceso. Las instancias como los juicios forjan un puente intergeneracional fructuoso, una bisagra para debatir, reflexionar sobre el pasado reciente y construir Verdad y Justicia. Entonces, las experiencias de acudir a los juicios son valiosos instrumentos de construcción de memoria colectiva, por eso es importante desplegar acciones que permitan potenciar y aprovechar su desarrollo.

Desde 1983 en adelante, a lo largo y ancho del país se fue gestando y esparciendo, por medio del accionar de organizaciones de derechos humanos, un reclamo legítimo a las instituciones estatales para que actúen de manera específica en cuestiones ligadas al pasado (comisiones investigadoras, juicios a los responsables de la represión, medidas de reintegro de trabajadores despedidos o políticas de reparación económica). Dichas cuestiones debían estar ligadas con políticas de memorialización,² ancladas en reconocimientos simbólicos y en iniciativas de transmisión hacia el futuro: fechas de conmemoración, marcas territoriales, museos, archivos. Estas demandas son parte de un campo más amplio de políticas y prácticas públicas, por lo que no pueden verse de manera autónoma o independiente. *“El desarrollo de estos procesos en diversos niveles -institucional, simbólico o subjetivo- pone de manifiesto que las demandas y las políticas de memorialización son también parte de las demandas de “verdad” y “justicia”* (Jelin, 2017, p.156). Para las organizaciones y agrupaciones, estas políticas son una respuesta que el Estado debe dar a aquellos actores sociales que reclaman reconocimientos simbólicos a través de materialidades y materializaciones de las memorias. La autora incluso nombra una posible cultura material de las memorias desplegadas en edificios, colecciones de documentos, lugares, trayectos urbanos de marchas y movilizaciones, archivos, documentos y movilizaciones en redes sociales y foros virtuales.

Las marcas territoriales pueden ser caracterizadas como gestos y afirmaciones, una materialidad con significado político, público y colectivo, en al menos dos sentidos: por un lado, su instalación es

²Memorialización es el proceso de creación de homenajes públicos. Homenajes públicos son representaciones físicas o virtuales o actividades conmemorativas relacionadas con eventos en el pasado y están localizadas en el espacio público o son accesibles por el público (como proyectos en línea).

siempre el resultado de luchas y conflictos políticos; por otro, su existencia es un recordatorio de un pasado político conflictivo, que a su vez puede disparar nuevas olas de conflicto sobre el sentido del pasado en cada generación o período histórico. Para poder concretarse, estas iniciativas tienen que volverse colectivas y públicas, y deben involucrar decisiones y recursos gubernamentales.

Una vez establecidas finalidades y procedimientos, los lugares pueden funcionar como vehículos para la transmisión intergeneracional de continuidades y rupturas históricas, aunque esta transmisión y sus significados no están asegurados de antemano (Jelin, 2017, p.162).

Construir monumentos, marcar espacios, respetar y conservar ruinas o sitios donde ocurrieron los acontecimientos que se quieren conmemorar, o proponer o construir museos o nuevos lugares para las memorias, son procesos que llevan tiempo e implican luchas sociales. El objetivo concreto de su instalación es la búsqueda de relecturas y reinterpretaciones de los espacios materiales.

Asumir el compromiso de enseñar historia reciente en las escuelas secundarias, está relacionado al proceso de formar ciudadanías con carácter crítico, creativo y comprometido, conscientes de su rol reflexivo, activo y transformador de las diferentes realidades, tanto personales como colectivas. Una persona libre tiene conciencia del mundo en que vive, pero no queda atrapado en sus lógicas, sino que puede cuestionarlas y transformarlas para construir modos cada vez más justos, inclusivos y solidarios de vivir en sociedad.

Quien se anime a llevar adelante una pedagogía que desplace las crueldades en beneficio de la ternura, el compromiso interpersonal y el cuidado del otro, tiene en los derechos humanos un lugar donde asentarse. Para Siede (2020) *“es el reconocimiento de la humanidad que nos iguala lo que establece ligazones y empatía desde los primeros años de vida de cada sujeto. Para tal fin, la grupalidad y el intercambio cotidiano que provee la experiencia escolar es una herramienta potente”* (p.38). Hay que tener en cuenta que, desde cada tiempo presente, las preguntas sobre las injusticias actuales abren además la inquietud por ampliar la conquista de derechos, por avanzar hacia aspectos antes no contemplados o relegados, ya que los derechos humanos son una construcción siempre abierta: las violaciones a la dignidad suscitan demandas por derechos y la enunciación de derechos plantea un horizonte de construcción. El investigador sostiene *“que la distancia entre ambos existe y existirá siempre, pero la acción política puede acortar esa brecha”* (Siede, 2020, p.43).

4. Elaborar una propuesta de enseñanza de los juicios de Lesa Humanidad

a) *Construir metodológicamente:*

El proceso de enseñanza se encuentra en constante construcción y deconstrucción y en él, los conocimientos son productos tanto personales como sociales. Debido a esto, siempre fue necesario tener en cuenta a las personas a las que se les enseña, su contexto social, político y económico, los contenidos que se proponen y las estrategias que se llevan adelante para impulsar ese proceso. Por esto, se puede considerar para la propuesta el concepto de *construcción metodológica* elaborado por Gloria Edelstein (1996), que se caracteriza por ser singular, particular, única, casuística y construida por las y los profesores y que nos sirve a la hora de pensar que las propuestas de enseñanza deben ser hechas en base a un diagnóstico de la institución y el contexto social en el que se produce. A su vez, entendemos que los materiales didácticos no son pre-existentes a la práctica docente, y esto es una problemática de la enseñanza y el aprendizaje, pero también de conocimiento. Ahora, dentro de las múltiples opciones sobre el contenido y el sentido de enseñar historia, las y los docentes asumen un rol importante, ya que son ellas y ellos quienes deben seleccionar y organizar los contenidos. Este papel implica participar en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su tarea y posicionamiento decisivos al momento de generar una propuesta de enseñanza. Pensar y repensar la enseñanza desde esta perspectiva implica considerar al acto de planificar como una acción creativa e impulsada por el sentido de innovar y reflexionar sobre la enseñanza, con el fin de mejorarla. En resumen, la elaboración de una propuesta de enseñanza debe responder las preguntas: ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿A quiénes? ¿Con qué? Enseñar y, como síntesis de opciones, es un desafío del profesorado.

b) *Plantearse finalidades:*

Las prácticas de enseñanza no pueden carecer de sentido, es decir, precisan de justificaciones al momento de pensarse y llevarse adelante. Para orientar tanto las prácticas, como el pensamiento crítico y la comprensión de las realidades sociales, se necesita de finalidades educativas. Según Abellán Fernández (2016):

son declaraciones de intención, y a su vez, parten, responden y se asientan en diversos fundamentos, se ubican entre los ideales y los objetivos de aprendizaje, y son una síntesis de las aspiraciones del proceso educativo porque describen el modelo de sociedad y ciudadano que se pretende formar en determinado contexto social, cultural e histórico” (pp. 35-36).

En palabras de Funes, Cerdá y Jara (2019):

la enseñanza del conocimiento histórico y de las ciencias sociales es un acto de comunicación, y cuando esa comunicación invita a la imaginación, se pregunta sobre lo que aconteció, pero también sobre lo que pudo haber sido, entonces, contribuimos a pensar un futuro posible (p. 229).

Con esto, se puede decir que las finalidades educativas se organizan desde una orientación ética-política, y asumen un carácter intencional que otorga un rol distintivo a la historia escolar.

c) La importancia de las salidas educativas:

A través de la salida pedagógica a los juicios, se busca cumplir con varios objetivos. Entre ellos se encuentra la cuestión de ofrecer un espacio vivencial que permita generar conocimientos sólidos del pasado reciente y de los derechos. En base a esto, las y los estudiantes pueden adquirir un rol activo en el proceso de la construcción de sus saberes. A su vez, se pueden recuperar, por medio de la historia oral, testimonios de habitantes de la región, reconstruyendo parte de la historia de la zona en relación al pasado reciente para compartir espacios de intercambio intergeneracional.

Otro de los objetivos es hacer visibles las relaciones de los sujetos con el espacio urbano, en pos de mostrar la recuperación y la reconfiguración de los usos socio-espaciales de la memoria. Esto implica hacer efectivos los procesos de lugarización, que los diferencian y los separan del resto de la trama urbana. Además, este tipo de actividades pueden propiciar el conocimiento de los organismos de defensa de los derechos humanos tales como la APDH y la Red X La Identidad, con el fin de mostrar formas concretas de resistencia ante la impunidad y la violación de los derechos humanos en el contexto del presente.

Antes de realizar una salida pedagógica a instancias como los juicios, o una intervención artística relacionada a las víctimas de la dictadura, es recomendable realizar charlas con el estudiantado. La intención principal es realizar estos encuentros junto con miembros de agrupaciones de derechos humanos de la localidad o de la región, y su objetivo radica en interiorizarse sobre cuestiones propias de la organización y los tiempos de un juicio federal, con la ayuda de personas que tienen años de experiencia con respecto a dichas cuestiones. En el caso de los juicios, estas charlas pueden ser útiles en el momento de analizar cómo y por qué ha actuado la Justicia Nacional con respecto a los culpables de llevar adelante el terrorismo de estado. Un ejemplo de esto puede ser la confrontación entre las llamadas leyes de impunidad: Ley de Punto Final (1986); Ley de Obediencia Debida (1987) y los indultos realizados por el

ex presidente Carlos Menem (1989-1990), que obstaculizaron e impidieron la ejecución de condenas anteriormente, su anulación en 2003 y la declaración de su inconstitucionalidad en 2005, lo que dio pie a la apertura de nuevas causas y nuevos juicios a los responsables. Además de estas cuestiones puntuales, se pueden explicar las normativas a la hora de presenciar este tipo de juicios, como la organización del espacio dentro de la sala, sus tiempos y recomendaciones a tener en cuenta (asistir con el DNI, no levantarse del asiento mientras se realizan los testimonios, guardar silencio durante éstos).

d) *Orientaciones didácticas para pensar en una propuesta de enseñanza de la historia reciente a través de los juicios de Lesa Humanidad:*

Con el objetivo de problematizar la situación actual de los derechos humanos a través de los acontecimientos pertenecientes a la historia reciente de la sociedad argentina, nuestra propuesta radica en la potencialidad de los juicios de Lesa Humanidad a la hora de enseñar ese pasado reciente en la escuela. Para llevarla adelante, en primera instancia, es recomendable trabajar cuestiones teóricas relacionadas a la última dictadura cívico-militar, con el objetivo de dotar y problematizar conceptos, categorías e hipótesis que permiten interpretar ese proceso. Se pueden contextualizar las causas y las consecuencias de estos hechos, así como también teorizar sobre el concepto de golpe de estado y de dictadura, confrontándolos con la noción de democracia y de derechos humanos. Estas cuestiones se pueden separar en tres bloques:

- ✓ la preparación del golpe por parte de los militares, con el apoyo de la sociedad civil;
- ✓ el terrorismo de estado desplegado y ejecutado por el gobierno de facto y
- ✓ las garantías de impunidad con las que gozaron gran parte de los responsables durante y luego de la dictadura.

Toda esta información puede estar armada en base a múltiples recursos, como textos escolares, información de internet, material audiovisual, fuentes orales y escritas, y puede tener la forma de redes o mapas conceptuales o cuadros comparativos.

Además de una base conceptual que permita volver siempre que se precise a cuestiones centrales o estructurales del proceso, se plantea el reconocimiento de sitios de la memoria, tanto dentro de la escuela, como afuera de ella. El objetivo de esto es, no solo interactuar conscientemente con los espacios y lugares, sino también estar preparado para descubrir estos lugares durante una salida educativa. Pensamos que dicha atención enriquece la experiencia de la salida. Esto puede generar en las y los

jóvenes una idea globalizada de los conceptos trabajados en el aula, a la vez que permite un acercamiento hacia algunas de las realidades sociales y económicas que afectan al entorno donde viven.

Asistir y participar en un juicio de Lesa Humanidad con estudiantes secundarios puede ser una experiencia que impacta y enriquece, tanto personal como socialmente. Entendemos que presenciar cómo se juzgan a los militares y al resto de los que contribuyeron al terrorismo de Estado, es en sí un momento lastimoso, ya que por medio de la escucha de las vivencias de las víctimas y de sus familiares, dolores y angustias se evocan, se transmiten y se sienten en todo el cuerpo. Pensamos que es diferente, por un lado, leer y estudiar tanto de la impunidad de los sujetos que actuaron fuera de la ley como de los espantos que vivieron las y los afectados, y de presenciar en vivo y en directo los testimonios sobre lo que les tocó vivir, además de verle la cara a los responsables. Sin embargo, sostenemos que ambas situaciones son complementarias y que, del lazo entre ambas, se puede lograr una visión más completa a la hora de analizar y reflexionar, tanto de forma individual y grupal, los procesos democráticos de nuestra historia. Esta es una de las potencialidades de los juicios como herramientas pedagógicas y está estrechamente unida a las finalidades que asumimos al instante de enseñar el pasado reciente de nuestro país en la escuela. Durante esta experiencia única, la de los juicios, las y los jóvenes participan, opinan y se forman en torno a los hechos de ese pasado fuera del currículo escolar, y también se solidarizan y generan lazos de empatía, rechazo o indiferencia en relación a las y los testigos, los genocidas, jueces y defensores.

Otra opción como salida pedagógica, que puede complementar la concurrencia a los juicios, es la intervención artística en las calles. Trabajar instancias como un nuevo aniversario de la Noche de los Lápices³, o la desaparición de una persona en particular, como la

³La noche del 16 de septiembre de 1976 y días sucesivos, un grupo de jóvenes militantes de la Unión de Estudiantes (UES) y de la Juventud Guevarista fueron secuestrados en la ciudad de La Plata, a 60 kilómetros de la capital argentina, por miembros de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Según la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), “los adolescentes secuestrados habrían sido eliminados después de padecer tormentos en distintos centros clandestinos de detención, entre los que se encontraban: Arana, Pozo de Banfield, Pozo de Quilmes, Jefatura de Policía de la Provincia de Buenos Aires y las Comisarías 5^a, 8^a y 9^a de La Plata y 3^a de Valentín Alsina, en Lanús, y el Polígono de Tiro de la Jefatura de la Provincia de Buenos Aires”. Entre ellos estaban: Francisco López Muntaner, María Claudia Falcone, Claudio de Acha, Horacio Ángel Ungaro, Daniel Alberto Racero, María Clara Ciochini, Pablo Díaz, Patricia Miranda, Gustavo Calotti y Emilce Moler. Cuatro de ellos sobrevivieron. Se presume que los restantes fueron fusilados en los primeros días del año 1977.

estudiante Leticia Veraldi⁴ de Cipolletti; por medio de acciones como la literatura a cordel o los siluetazos, pueden generar un aprendizaje similar a la salida a los juicios, ya que también implica llenar esos lugares con las sensaciones e interacciones que se generan en los cuerpos.

El compromiso de marcar, mantener y buscar nuevos espacios por medio de actividades es importante a la hora de transmitir, construir y promover educación, memorias y derechos humanos desde el arte, la cultura y la historia oral. Al mismo tiempo, el objetivo concreto de su instalación es la búsqueda de relecturas y reinterpretaciones simbólicas de los espacios materiales. Así las y los estudiantes no sólo pueden localizar y recorrer estos lugares, sino que, al acudir a ellos, interactúan con todas las personas que participan de esas jornadas, y con el resto de la comunidad vecinal que recorre esas calles a diario, resignificándolas y reinterpretándolas en pos de la memoria social de la localidad por medio de su intervención artística. Vale aclarar que, tanto las salidas a los juicios como las intervenciones, pueden ser evaluadas por medio de la redacción de una crónica personal sobre cada jornada, lo que les daría la libertad a las y los estudiantes de volver de manera relajada y reflexiva sobre las experiencias, además de la comparación y de significados, sensaciones y emociones.

A partir de las salidas, no sólo se puede estar en contacto con expresiones vinculadas a la última dictadura, ya que en esos espacios también se puede percibir y dialogar con otras experiencias sociales y culturales de la región, como la lucha de los docentes, la de las agrupaciones feministas, la de los pueblos originarios, la de los obreros. Por todo esto, las salidas educativas a los juicios de Lesa Humanidad, y las intervenciones artísticas-culturales, pueden funcionar como vehículos para la construcción de distintas memorias, y no como memoria en sí misma. Desde esta perspectiva, se pueden conceptualizar los recorridos como una experiencia formativa, ya que ésta puede ser vista como un acontecimiento que involucra a las y los sujetos, las y los expone, los relaciona, los modifica. Las experiencias son marcas externas e internas al sujeto, es eso que nos pasa, y también forman parte del proceso de formación y transformación de las subjetividades, de los

⁴Militante de la Unión de Estudiantes Secundarios -UES- estudiaba en el Colegio Nacional de Vicente López hasta que en octubre de 1976, fueron a buscarla en el marco de la represión a estudiantes secundarios iniciada el 16 de septiembre conocida como "La Noche de los Lápices". Su familia decidió enviarla al sur para protegerla, pero ella siguió militando. Tenía 17 años y cursaba el quinto año del secundario en el Colegio Belgrano de Cipolletti, cuando el 4 de julio de 1977, fue secuestrada a la salida de la escuela. Un policía de Río Negro que actuaba como enlace con el Ejército, en Neuquén, había estado en el colegio Belgrano preguntando por el horario de salida.

posicionamientos, de los sentidos comunes instalados, de las marcas que quedan en el cuerpo.

Finalmente, los temas relacionados con el terrorismo de Estado son complejos y refieren a una experiencia límite, determinada por factores políticos, económicos, sociales y culturales. Y al momento de trabajar en las escuelas esta complejidad, exige ser claros en un aspecto: se está educando ciudadanos, críticos, activos en y para el efectivo cumplimiento y respeto de los derechos humanos. Y para que estos derechos se hagan efectivos en el presente, hay que comprender por qué, en otros momentos históricos, fueron violados por un Estado que tenía que haber sido su garante.

A través de propuestas creativas ligadas a la enseñanza de la historia reciente en la escuela, se necesita ejercer y fomentar un pensamiento reflexivo y una participación activa entre las y los estudiantes, ya que tiene que ver con emprender honestamente el desafío de problematizar por qué fue posible el terrorismo de Estado. Transmitir a las y los jóvenes el conocimiento sobre estas temáticas no es una acción que pueda quedar librada al azar o a la decisión individual, ya que implica el compromiso de toda la comunidad argentina en pos de buscar, lograr y mantener una sociedad más justa.

Referencia Bibliográfica:

- Abellán Fernández, Jordi (2016). "Finalidades de la Enseñanza de la Historia y Formación Inicial del Profesorado en el Sistema Educativo Mexicano". *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (en línea), Núm. 15, pp. 35-47.
- Alonso, Luciano (2007). "Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica", en Franco, Marina; Levin, Florencia (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Prohistoria, núm. 11, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2007, pp. 191-204.
- da Silva Catela, Ludmila y Jelin, Elizabeth (2018). *Juicios de lesa humanidad, verdad y sociedad*, Ediciones Plan Fénix, Voces en el Fénix, Buenos Aires, 2018, pp. 28-35.
- Edelstein, Gloria (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.
- Franco, Marina y Levin, Florencia (comp.). (2007). "El pasado cercano en clave historiográfica", en *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 30-65.

- Franco, Marina y Lvovich, Daniel (2015). "Historia reciente: apuntes sobre un campo en expansión", Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015, pp. 190-217.
- Funes, Alicia Graciela y Jara, Miguel Ángel (2007). "El pasado reciente en las prácticas de la enseñanza de la historia". *2º Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente: investigaciones y enseñanzas*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Ciudad de Córdoba.
- Funes, Alicia Graciela; Jara, Miguel Ángel y Cerdá, Celeste (2019). "Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI: experiencias en Argentina", Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, pp. 227-231.
- González, María Paula (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. -1ª ed.- Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.
- Jelin, Elizabeth (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. -1º ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.
- Nikken, Pedro (1994). El concepto de Derechos Humanos, *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José.
- Siede, Isabelino (2020). "Desafíos actuales de la educación en derechos humanos", Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Moreno e Universidad Nacional de la Patagonia Austral, *Revista OLHARES*, v. 08, n. 02, Guarulhos, 2020, pp. 31-45.
- Siede, Isabelino (2020). "La construcción de un enfoque didáctico para la educación ciudadana", Homo Sapiens Ediciones, Rosario, pp. 21-40.

Capítulo 11

La alteridad como puente para construir nuevas ciudadanías. Las y los migrantes en contextos educativos

Sergio Remolcoy

Introducción

La presencia de estudiantes migrantes en los diversos contextos escolares parece connotar prácticas y discursos xenófobos que naturalmente son reproducidos, generando situaciones conflictivas que nos interpelan -a las instituciones educativas y a los/as actores/as que en ellas nos desempeñamos- para desarmar imposiciones simplistas de fuerte arraigo social, pero que tienen un trasfondo alimentado por sectores del poder (clases dominantes) que suelen asociar los problemas de orden económico y de “desorden social” a la presencia de migrantes. Esto se profundiza con la manipulación mediática que sostiene un pensamiento hegemónico difícil de interpelar, ya que sin discernimiento social se coloca muchas veces a los medios de comunicación en el pedestal de los guardianes de la verdad, sin percibir que dichas corporaciones mediáticas representan y reproducen la subjetividad de las clases dominantes. Aquí se abre el desafío de trabajar para construir, desde el respeto a las alteridades, una ciudadanía democrática, activa, que fomente la inclusión. Este contexto imprime el desafío del abordaje de estos conflictos, históricamente elaborados, desde una perspectiva crítica en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas.

Las instituciones educativas se encuentran atravesadas por múltiples problemáticas de índole, educativas, políticas, sociales y económicas. El presente trabajo, se construyó con la intención de problematizar algo que incomoda y que muchas veces esquivamos: la situación de jóvenes migrantes en las aulas de las Escuelas Secundarias Rionegrinas (ESRN).

1. Las identidades en la escuela

La identidad nacional es una construcción que se encuentra ligada a intereses determinados por el Estado y las clases dominantes, con tónicas diferentes para cada momento histórico. La identidad nacional, para el caso argentino, se fue elaborando con ahínco durante gran parte

del siglo XIX y del siglo XX posicionándola de una manera antagónica a otras, como por ejemplo la de los pueblos originarios que preexisten a la concreción del Estado. Este trabajo conllevó la invención de símbolos, discursos excluyentes y prácticas políticas que decantaron en una historia y en una memoria cohesionada en un relato unívoco.

La idea de una nación homogénea, en las últimas décadas ha sido tensionada y desdibujada por la lucha de diversos actores sociales que bregan, de múltiples formas, por visibilizar y emancipar otras identidades. Nos encontramos ante un surgimiento que no ha sido pensado desde arriba, siendo los actores sociales colectivos los que buscan prefigurar nuevos escenarios para “ser”, abonando la idea de identidades múltiples dentro del Estado actual.

No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que en un individuo se dan una amalgama, se encarnan, múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto ‘engenerado’ (por lo de género), de un sujeto ‘engeneracionado’ (por lo de generación), entre otros haces de relaciones. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. De ahí que sea más adecuado hablar de identidades en plural, y no de la identidad en singular (Restrepo, 2007, p. 26).

El contexto actual condensa en el seno de la sociedad múltiples vivencias, de género, de nacionalidad, experiencias etarias, étnicas, culturales, entre otras. Es así que en estos escenarios nos encontramos siendo en conflicto y disputando con la identidad hegemónica.

La configuración de los imaginarios sociales no se modifica con el devenir de pensamientos económicos, escindidos de perspectivas que permitan pensar que los Estados se nutren constantemente de flujos migratorios que aportan diversos elementos a las sociedades locales. Se puede pensar que existe la necesidad urgente de ampliar la mirada, en pos de ir abonando un camino para la prefiguración de una sociedad “otra”, distinta a la que ha sido construida por los sectores hegemónicos. Para tal prefiguración la escuela y el aula, resultan ser espacios propicios donde gradualmente construir realidades futuras, donde sea posible avanzar en la aceptación de otros paradigmas identitarios que emerjen con fuerza.

En esta realidad el trabajo docente reviste un alto grado de complejidad cuando aborda decididamente y con tesón contenidos escolares que

cuestionan estructuras asimiladas, como pueden ser la nacionalidad/nacionalismo. El ejercicio docente en muchas ocasiones se lleva adelante como un deber ser, por lo cual se construyó la premisa que determina que él o la docente es un agente neutro, así nos arriesgamos a recibir el peso de la mirada que juzga a la persona díscola, que cuestiona los mandatos fundacionales de la escuela nacional argentina, desafío que muchos/as docentes de manera anónima aceptamos.

Una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos de actualidad en el aula, es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de opinión fiables, datos verificables y razonamientos lógicos. Las emociones pueden ser un estímulo para la elaboración de argumentos, pero no pueden sustituirlos. (López Facal, 2011, p. 70).

Es la docencia y sus prácticas la que tendrá que ocupar un lugar significativo en la formación de nuevas subjetividades, disputándole sentido al pensamiento conformista que se construye y se reproduce, como por ejemplo desde los medios de comunicación, fundamentalmente en esta época a través de las redes sociales, donde muchas veces de manera inverosímil se pregona por el estereotipo de una identidad monolítica.

Nos parece imprescindible trabajar con problemas sociales controvertidos o cuestiones vivas en todos los sentidos, para desarrollar la competencia social y ciudadana y formar el pensamiento social. Ser competentes quiere decir ser capaz de resolver los problemas sociales de nuestra vida y de nuestro entorno (Santisteban; González Monfort; Pagès y Oller, 2014, p. 215).

Por ello las preguntas que inician esta construcción metodológica son ¿Qué aprende el estudiantado en un aula diversa cuando se aborda un problema socialmente vivo? ¿Qué representaciones portan sobre su entorno territorial? ¿Cuál es nuestro origen societario y como se desarrolló?

2. Identidades y cuerpos que construyen territorios

La Patagonia argentina se construyó como un territorio atractivo para que personas de orígenes diversos arribaran con el anhelo de encontrar oportunidades para una vida mejor. Por lo que se puede afirmar que las sociedades de nuevo cuño se afianzaron con la impronta de futuro muy presente. La construcción social y económica de estos territorios, no fue un proceso armónico, los conflictos que signaron los orígenes de las

identidades en la Patagonia dieron nacimiento a un ímpetu cuestionador que se hace corpóreo en los numerosos conflictos sociales que signan nuestra historia reciente. En este sentido Trpin (2004) plantea que:

En el territorio patagónico el proyecto oficial y pendiente de nación encuentra la expresión principal de su fractura en la presencia chilena y la reproducción de esta categoría independientemente del lugar de nacimiento de quienes son calificados y se califican de esa manera. El anhelo de los pensadores de la modernidad de que “la nación se constituye en un hecho fundamental a cuyo interés el individuo debe subordinarse y ante el cual deben desaparecer los intereses de grupo” (Vilar, 1980: 173) y donde “los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos” (Gellner, 1991:14) sigue pulseando por construir una comunidad “imaginada” argentina en esta región (Anderson, 2000) porque la homogeneidad buscada nunca anula otras diferencias sociales, más bien las revela y pone de manifiesto. (Trpin, 2004, p. 22).

El Alto Valle de las provincias de Río Negro y Neuquén, ha sido lugar de acogida de los numerosos grupos migrantes que arriban a la región alentados por el discurso de que esta es una tierra que brinda amplias oportunidades de progreso. En un inicio a partir de la actividad de la fruticultura, luego, más recientemente, por las actividades petrolíferas y la mega minería, que -entre paréntesis- han reavivado el conflicto.

En este punto se presenta el concepto de migración en estrecho vínculo con la noción de movilidad territorial de la población, desde los aportes de Bertonecello (1995), siendo ésta un marco general para el análisis y comprensión de los movimientos de población. Este aporte conceptual amplía la mirada sobre los desplazamientos que se suscitan en los territorios y reconoce la diversidad existente, eliminando, de alguna manera, la reducción del universo de los movimientos territoriales a un solo caso como el de las migraciones. De esta forma, dice Bertonecello, “*existe un continuo de movilidad territorial de la población que va desde la movilidad continua o permanente hasta la inmovilidad*”, expresándose en distintas tipologías y modos de denominarlos. Con el fin de complementar estas ideas, se suma el aporte de Tarrius (2000) para la conceptualización de los términos migrante e inmigrante:

propone usar el término de migrante en lugar de inmigrante. Así se anula la cuestión de la direccionalidad de los flujos, renunciando al enfoque exclusivamente focalizado sobre el espacio de llegada o el origen. Esta postura nos lleva, entonces, a trascender las miradas segmentadas y autocentradas sólo en el aquí o sólo en el allá. Los eventos de movilidad multi-direccionales se conforman alrededor de lazos y relaciones sociales que aparecen como factores de organización y suponen mutaciones de los sistemas espaciales. De un espacio bi-polarizado pasamos a un espacio multi-polarizado, estructurado por desplazamientos alternantes entre lugares de origen y de destino, pero también por flujos de todo tipo,

materiales (individuos, bienes, dinero) como inmateriales (valores, información, etc.) (Tarrus citado en Cortez, 2009, p. 39).

Hecha esta aclaración conceptual, podemos ver una histórica “rivalidad” entre argentinos y chilenos. Una extensa frontera compartida, conflictos limítrofes de vieja data, rivalidades deportivas y la consideración de que las y los migrantes se quedan con puestos laborales dejando sin oportunidad a las y los trabajadores argentinos, hicieron que el contexto local asimilara de manera despectiva a la migración proveniente de Chile y de otros Estados nacionales limítrofes.

El contexto descripto imprime el desafío de ser irreverente a las y los pasivos que viven en la neutralidad, por ello desde una perspectiva crítica coincidimos que la didáctica:

se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa. (Pagès, 2000, p. 36)

Abordar la trama de un problema social y los discursos que se materializan en prácticas sociales excluyentes, debe realizarse asumiendo una postura de ética epistemológica. En este aspecto se toman los aportes que Catherine Walsh (2012) nos presenta, y que compartimos, para pensar en la profundidad de prejuicios que se arraigan fuertemente en la sociedad. La autora propone mirar a la sociedad con otros lentes y pensar en los horizontes que se pueden proyectar si reconocemos que las sociedades no son homogéneas, por lo que es necesario arribar a nuevos entendimientos inscriptos dentro de lo que denomina como Interculturalidad Crítica.

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo) liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, *“cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo “y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...], al otro ordenamiento social.”* (Walsh, 2012, p. 65)

La propuesta de Walsh contiene una potencia para el ejercicio de la docencia en un aula situada con estudiantes que portan diversas identidades, intereses y que muchas veces están dispuestos a quebrar

mandatos sociales que se asignan a las generaciones jóvenes sin la posibilidad de elegir.

3. Los problemas sociales como orientadores en la enseñanza y la formación de ciudadanías

Los problemas sociales forman parte de la Historia enseñada, articular perspectivas de abordajes de los mismos aporta elementos analíticos para que el estudiantado pueda formar opiniones y pensamiento situado, y con argumentos que consideren la diversidad de puntos de vista como parte de un ejercicio democrático de nuevo orden.

Santisteban (2019) plantea que los problemas sociales son la oportunidad que tenemos las y los docentes para que el estudiantado interactúe con su realidad y pueda formular explicaciones y argumentaciones reflexivas sobre lo que acontece a su alrededor. Es así que el tratamiento de problemas sociales promueve, junto a la práctica docente comprometida, pensar en los futuros posibles.

Los problemas sociales relevantes permiten al estudiantado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando ellos piensan que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana. (Santisteban, 2019, p. 63)

Los problemas sociales son la clave para pensar en otra organización de los contenidos escolares y como bien plantean los autores citados, requieren de un diálogo interdisciplinar para comprender y explicar el mundo que habitamos, sus conflictos, las desigualdades, la exclusión y marginalidad en un devenir histórico que amerita ser interpelado por un estudiantado empático con los problemas de su entorno.

En este recorrido se realizó una pequeña indagación para contar con algunos aspectos, datos y valoraciones que nos posibiliten elaborar una secuencia didáctica para trabajar con las y los estudiantes. Para ello acudimos a un instrumento que es muy utilizado en la investigación en didáctica de las ciencias sociales, el cuestionario.

Indagar en las representaciones sociales es una tarea de gran motivación, ya que en diez años de ejercicio de la docencia pocas veces me detuve a tratar de comprender como se organizan las estructuras explicativas del estudiantado respecto de los fenómenos sociales. Moscovici (1979) plantea que las representaciones sociales, tanto individuales como colectivas, son las que dan sentido a los modos de interpretar el mundo.

Estas formas de entender lo social y lo simbólico opera como ordenador de las relaciones sociales y de las maneras con las que nos comunicamos. En definitiva, sostiene el autor, son las formas de pensar y crear la realidad social, están compuestas por conceptos, valoraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana y evolucionan constantemente.

Es así que en este proceso me interesó conocer las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes sobre un tema en particular y, como luego veremos, se reconocen en ellas prejuicios, discriminación, estereotipos, conocimientos, saberes, valoraciones que configuran su pensamiento social.

Las finalidades de este trabajo, están centradas en construir a la escuela como un espacio de posibilidades y de resistencias a esas visiones que oprimen y ocultan, que estandarizan una única forma de ser visible.

La alteridad es uno de los valores más difíciles de lograr puesto que comporta abandonar el sendero individual y seguir caminando junto con las y los demás. Supone renunciar al individualismo posesivo, desarraigado y desagradecido y a la instrumentalización de nuestros actos. Implica reconocer la valía de las personas, promover su dignidad, aprender a respetar, tratar justamente, mirar de igual a igual, etc. Implica despertar la voluntad de vivir la diversidad de forma constructiva y acercarse a los demás con voluntad de aprendizaje y ayuda mutua desde la voluntad crítica para conocer y entender el resto y a la vez cuestionarse uno mismo y el entorno más cercano. Hacer el esfuerzo de ponerse en la piel del otro u otra, desarrollar la empatía y la capacidad de reconocer y respetar las necesidades de las otras personas. (Grau Ferrer, V. 2016, p. 59).

La escuela como espacio de posibilidades nos lleva a pensar en la manera de reconfigurar esa entidad planteada por la modernidad para hablar de igualdad y de reconocimiento, que es la ciudadanía. Si pensamos en ciudadanía, resulta adecuado preguntarnos sobre ¿Que ciudadanía tenemos y que ciudadanía proyectamos como sociedad? La pertinencia de la pregunta vine acompañada por la afirmación asertiva, sobre la necesidad de contar con una ciudadanía que sostenga derechos combinando el plano discursivo con los planos pragmáticos: participación y sentirse parte de los problemas que afectan a la sociedad y sentirse habilitado a ser parte de la búsqueda de soluciones posibles, para tales problemas.

Para pensar en la formación ciudadana activa y crítica, deberemos fórmarnos, para asumir el desafío que conlleva abordar la prefiguración

de un ciudadano y una ciudadana para el futuro, que se piense como actor y actriz de su tiempo y espacio, que ponga en juego su subjetividad de clase con la de las clases dominantes, que sueñe y sea gestor de las utopías del mañana. Llegado el momento de asentar posición, decido refundarme bajo la perspectiva propuesta por Ross y Vinson (2012), la de una ciudadanía peligrosa:

la ciudadanía actual, desde esta perspectiva, requiere una praxis basada en la oposición y la resistencia, la aceptación de ciertas posturas estratégicas y tácticas. De hecho, la implicación aquí es que la ciudadanía peligrosa lo es para un statu quo opresivo y socialmente injusto que establece unas determinadas estructuras jerárquicas de poder.” (Ross y Vinson; 2012 p. 79).

El desarrollo de la propuesta situada se pretende realizar desde esta óptica, la del reconocimiento de las alteridades y desde el planteo de otra forma de comprensión de las ciudadanía del futuro, como aporte a la pre-figuración de nuevas prácticas educativas, de nuevas prácticas sociales.

4. Orientaciones para elaborar una propuesta de enseñanza

La propuesta de enseñanza que ofrecemos se diseñó para ser puesta en práctica en la ESRN en la que se trabaja con jóvenes que en sus trayectorias han abordado las Ciencias Sociales desde diferentes ópticas, a partir de los aportes de las distintas áreas de conocimiento que las integran. La propuesta de la reforma educativa implementada en el año 2017, habilita el trabajo con temas problemas; problemas socialmente vivos. La propuesta de la secuencia de clases parte de la intención de abordar conceptos complejos y controvertidos como Migración y Movilidad Territorial, para acercarnos al análisis de problemas sociales como la discriminación, la invisibilización de las alteridades, entre otros.

La propuesta, además, pretende considerar la noción de Ciudadanía Global desde la perspectiva de la interculturalidad crítica. Por esto, se planea trabajar estos conceptos en diferentes planos como local y global. De esta manera, se busca incentivar a que el estudiantado logre establecer relaciones entre su realidad cotidiana y otras más lejanas.

Clase n° 1: La lectura compartida: del concepto a la realidad

La actividad n° 1 se plantea para introducir conceptualmente al estudiantado, en la temática a desarrollar. Para ello, se elabora y presenta una ficha que recopila conceptos anclados en la lectura de procesos de movilidad global y local. Metodológicamente se apuesta a la

lectura compartida, con el apoyo de una guía que oriente el abordaje del texto.

Propósitos:

- ✓ Aproximarnos a la complejidad de conceptos
- ✓ Vincular la realidad tangible del estudiantado, con la realidad global
- ✓ Visibilizar la conformación de los territorios del Alto valle como producto de diferentes movimientos.

Ficha: La movilidad territorial para redefinir las Migraciones

Para analizar problemas sociales desde la complejidad, hay que realizar un arduo trabajo de comprensión sobre conceptos, pero también sobre las maneras en que esos conceptos se hacen perceptibles a través de las acciones humanas. Para el caso de los desplazamientos de población, tomamos los aportes de Delfini, C. y Rima, J. C. (2005) *Sociedades, trabajo y población en el mundo*. Ed. Longseller. Buenos Aires. Argentina.

Los desplazamientos de población

Se denomina “movilidad territorial de la población” al desplazamiento de los seres humanos en el espacio geográfico. Estos movimientos pueden ser masivos o individuales, abarcar largas o cortas distancias, tienen una duración temporal variable y se los realiza con algún objetivo o motivo.

Los movimientos de la población tienen una gran importancia demográfica, se han producido a lo largo de la historia de la humanidad y ha sido el medio por el que cual se poblaron distintos territorios. Desde hace unos dos siglos se verifican los mayores movimientos de poblaciones en el mundo, tanto por el número de personas como por la variedad de los traslados. Ello se relaciona, entre otras cosas, con las mejoras en el transporte y las comunicaciones con la búsqueda de mejores condiciones de vida, con el crecimiento de las ciudades y, más recientemente, con la posibilidad de conocer otras sociedades y otros espacios.

A esta variedad de movimientos se la clasifica en tres grandes tipos: la movilidad cotidiana, la turística o de recreación y las migraciones. Nos dedicaremos al estudio de este último tipo.

Tomando los aportes de Rodolfo Bertonecello (1993), diversas características distinguen a las migraciones de los otros acontecimientos demográficos fundamentales; la más obvia es el hecho de tratarse de un suceso repetible, a diferencia del nacimiento o de la muerte. Otro, es que su ocurrencia depende de una definición: un movimiento poblacional es considerado o no como un suceso de “migración” según sea la duración de la estadía y la distancia recorrida.

Tradicionalmente, se ha definido la migración como aquel movimiento de población que implica un cambio en el lugar de residencia habitual, a través de un traslado realizado a una distancia mínima “razonable”.

Esta definición tiene sus raíces en los grandes movimientos de población: los de desplazamientos internacionales, en especial el flujo desde Europa hacia América, y los desplazamientos desde el campo a la ciudad. La migración internacional es vista principalmente como la vía a través de la cual se pueblan y valoriza las nuevas tierras, colonizándose nuevos espacios. La migración rural-urbana, en cambio, se ve en el contexto de los procesos de modernización agraria que expulsan población de las áreas rurales, y de industrialización urbana, que absorben grandes contingentes de mano de obra.

En última instancia, la migración es interpretada como una forma de movilidad del trabajo, factor de producción móvil por excelencia, como tal, es asociada positivamente con el crecimiento económico.

La realidad de la movilidad territorial:

Para hacer aprehensible el concepto de Movilidad Territorial, es necesario plasmarlo en el tratamiento de periodos de referencia que comúnmente leemos en nuestras clases de Historia. Para esto resulta pertinente leer el aporte de Teresa Eggers-Brass (2012).

La inmigración masiva trasatlántica:

Entre 1860 y 1900 tuvo lugar una inmigración masiva de europeos a América. La inmigración tuvo lugar en los países de la costa atlántica. Entre esos años, Estados Unidos recibió unos 12.000.000 de

inmigrantes, pero el éxodo de la población llegó a sumar veinte millones de persona, y se convirtió en el país que recibió más inmigrantes a lo largo de la historia del mundo. Argentina recibió seis millones, Brasil cuatro millones, Uruguay un millón y Cuba 800.000 mil inmigrantes (fundamentalmente de España, ya que siguió siendo colonia española hasta 1898).

Esta gran oleada migratoria que arribó a países con clima templado entre el último cuarto del siglo XIX y el primer cuarto del siglo XX, fue catalogada por Pierre Chaunu como la "segunda conquista humana" de América Latina por Europa (Chaunu, 1964).

Desde su independencia, la población de América Latina crecía poco, en comparación con los países más avanzados. Para 1830, en América latina había unos 19 millones de habitantes, y en Estados Unidos 5 millones. Hacia 1900, en América Latina tenía una población de 63 millones, y Estados Unidos de 82. En trescientos años, la población europea había aumentado el 620%, y la del resto del mundo en un 320%. Millones de europeos dejaron su continente en búsqueda de nuevos horizontes laborales: solamente en Argentina, entre 1857 y 1926, se radicaron definitivamente más de tres millones.

Respecto de la composición de la población, a principios del siglo XX América Latina contaba con un 19,4% de blancos, un 44,5% de indígenas, un 31,5% de mestizos y un 4,6% de negros. En Bolivia, por ejemplo, las comunidades aymaras y quechuas constituían la población mayoritaria de ese país.

Los inmigrantes europeos contaron con el apoyo de los estados latinoamericanos para instalarse en colonia agrícolas. El asentamiento de colonos fue un objetivo de los gobiernos a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La inmigración resultó significativa como mano de obra en la economía agraria, como promotora de actividades comerciales de exportación, así como también en talleres, servicios y manufacturas urbanas y, ocasionalmente, en educación y otros rubros.

La movilidad territorial en los espacios locales:

En este breve recorrido es importante ver el reflejo de la movilidad territorial en nuestro territorio. El Alto Valle de las provincias de Río Negro y Neuquén, es un territorio elegido por personas que migran para asentarse con la intención de encontrar un lugar en donde forjar una realidad que les sea propicia y poder cumplir diversas expectativas de las que son portadores.

Para comprender este proceso presentamos los aportes de Martha Radonich (2001), quien nos muestra la realidad de la conformación de los espacios valletanos.

La migración, en el inicio y auge de la fruticultura y el surgimiento de los asentamientos (1930 - 1960)

Este momento se caracterizó por el inicio de la especialización productiva en el espacio valletano con cultivo intensivo de peras y manzanas bajo riego. La estructura agraria se conformó con la presencia de pequeños y medianos productores y una organización social del trabajo que combinó trabajo familiar y mano de obra asalariada. (Bendini-Radonich, 1999).

El mayor flujo de fuerza de trabajo temporaria chilena se vinculó con los ciclos estacionales de la producción valletana, que coincidió con el auge de la fruticultura, aproximadamente a fines de la década del cincuenta e inicios de los sesenta. En ese momento llegaron con su núcleo familiar para radicarse temporalmente en el Alto Valle, se ubicaron con preferencia en el oeste del mismo.

Con el correr del tiempo, muchos de estos trabajadores chilenos que se desplazaron solos o con su grupo familiar, se radicaron definitivamente en el área rural del Alto Valle. Esta población, sumada a los migrantes provenientes del interior de las provincias de Neuquén y Río Negro, se estableció en el espacio valletano conformando núcleos de población aglomerada o simplemente se instalaron en calles ciegas. Ocuparon tierras fiscales, próximas a las grandes explotaciones -actualmente en algunos casos son barrios de algunas localidades de la zona-, o bien conforman simples tiras de viviendas a lo largo de canales y desagües de riego o junto a algún camino vecinal del área rural. (Bendini-Pescio, 1996; Bendini-Radonich, 1999).

En esta etapa, la migración y la inserción de esta población en el mercado de trabajo rural como asalariada, jugó un papel fundamental en la construcción de estos territorios en tanto que las pautas culturales e identitarias de estos sujetos se reflejó en las relaciones y acciones que les permitió definir un "nosotros" y diferenciarse así de los "otros".

Orientaciones para trabajar el tema:

- 1- Lectura compartida de la ficha.
- 2- Retomando los aportes de Bertonecello, R. (1993) ¿Cómo podemos definir el concepto de “Movilidad territorial”? ¿Qué otros aspectos señalarías son causal de la movilidad territorial?
- 3- De acuerdo lo que se expresa en la ficha, las migraciones son un movimiento que tiene particularidades específicas, ¿Cómo se manifiesta en la realidad mundial? ¿Qué casos conoces?
- 4- En el subtítulo: “La realidad de la movilidad territorial” un flujo numeroso de la población europea se moviliza a otro continente. ¿Cuáles serán las causas de esta movilidad? ¿Cuáles serán las expectativas de las personas para emprender estos desplazamientos? ¿Sucede lo mismo en la actualidad?
- 5- ¿Cómo se conforma el mercado de mano de obra que satisface la necesidad de trabajadores para los emprendimientos frutícolas de la región? ¿Sucede lo mismo hoy?
- 6- En la configuración de la sociedad local ¿Cómo se puede interpretar la expresión de que se conforma un “nosotros” que se diferencia de los “otros”?
- 7- Puesta en común de las respuestas elaboradas.

Se espera la participación activa en la lectura aprehensiva que se propone. De las respuestas planteadas, se pretende conocer los marcos de referencia que construye el estudiantado y así poder allanar el desarrollo de la conciencia historia y trabajar conscientemente conceptos complejos.

Clase n° 2: Las imágenes y las representaciones para construir Historias plurales

Primer Momento:

Este momento se planifica para avanzar en la indagación de las representaciones sociales que construyen los y las estudiantes, cuando se aproximan a la identificación de un problema socialmente vivo: las migraciones y la presencia de alteridades invisibilizadas, despojadas de reconocimiento en una sociedad marcada por los prejuicios.

Propósitos:

- ✓ Reconocer como la imagen es un elemento que construye realidad y conocimiento social, para desnaturalizar y tensionar supuesto.
- ✓ Elaborar relatos explicativos que le den entidad y voz a las mujeres y a los varones para reconocer y visibilizar las alteridades.



Actividad Práctica Grupal:

1- Observar las imágenes e identificar:

- ✓ ¿Quiénes son las y los protagonistas?
- ✓ ¿Qué procedencia tendrán?
- ✓ ¿Qué se puede ver reflejado en los rostros?
- ✓ ¿Que estarán esperando?

2- A partir de la interpretación realizada, elegir una persona de alguna de las imágenes y construir un relato, en el que se expresen sentimientos, vivencias, anhelos, lugar de procedencia.

3- Puesta en común e intercambio de los relatos elaborados. Se propone que cada estudiante realice una indagación sobre su origen. A modo de cierre se presentará el breve video “Testimonios de Migrantes en Argentina”, para que los y las estudiantes puedan percibir en un relato vivencial la experiencia migrante.

<https://www.youtube.com/watch?v=oEcO3ygXwY0>

Se propone esta última instancia para poder arribar al conocimiento de que en nuestro entorno próximo hay relatos y experiencias corpóreas,

que dan lugar para la comprensión histórica del concepto de movilidad territorial.

Segundo Momento:

Este segundo momento se planifica para poder analizar la realidad con los conceptos y el problema socialmente vivo que se viene trabajando. El poder de la imagen y del relato de experiencias migrantes son fuentes que permiten confrontar nos con nuestra realidad local

Propósitos:

- ✓ Acercar a los y a las estudiantes a los problemas socialmente vivos presentes en nuestra realidad para comprenderlos históricamente.
- ✓ Complejizar la comprensión de la realidad y visibilizar la presencia de discursos y prácticas ofensivas a las alteridades.

Actividad Práctica

1- Visualización del video “Igual de Diferentes-Diversidad Cultural” realizado por el INADI.

https://www.youtube.com/watch?v=5wusnfdTNzo&ab_channel=INADI

2- Orientaciones para el abordaje del video:

- a) ¿En qué contextos transcurren las vivencias que se relatan? ¿Quiénes las protagonizan?
- b) ¿Conocen experiencias similares en nuestra escuela o en otras?
- c) ¿Cuáles son las percepciones que se expresan sobre los y las migrantes?
- d) ¿Sobre qué aspectos se construyen las diferencias según los relatos?
- e) Explica con tus palabras el título del video teniendo en cuenta los puntos anteriores.

3- Puesta en común y conclusiones de lo trabajado.

El cierre de este segundo momento, será tenido en cuenta como punto de partida de la siguiente clase que se desarrollará.

Clase n° 3: La prensa y los discursos políticos garantes de una identidad hegemónica excluyente

El desarrollo de la actividad n° 3 se piensa como una instancia que habilite la comprensión de las intenciones que subyacen en la construcción y presentación de discursos ofensivos, hacia las alteridades que forman parte de las sociedades locales. Para esto resulta pertinente

trabajar con la simbiosis que se puede identificar entre líneas editoriales de medios de comunicación y los discursos políticos.

Actividad Práctica de realización Individual

La provincia de río Negro cuenta con representantes en las cámaras legislativas, que son parte de los debates que forman la agenda pública. Miguel Pichetto, representante rionegrino en la escena política nacional, fue objeto de fuertes críticas por su retórica agresiva de al manifestar su parecer frente a los actuales movimientos migratorios. Las declaraciones del ex jefe de senadores del Frente para la Victoria fueron resonantes y pusieron en debate el tema propuesto en este análisis. Es por ello que los artículos periodísticos que dieron cuenta de la información sirven ayudan a visibilizar las representaciones sociales que los y las estudiantes portan sobre la migración actual.

<https://www.lmcipolletti.com/pichetto-no-quiere-mas-inmigrantes-pobres-el-pais-n531412>

Diario: LMCipolletti Polémica 03 de noviembre 2016

Pichetto no quiere más inmigrantes pobres en el país

Las declaraciones del varias veces candidato a gobernador rionegrino generaron polémica.

El senador nacional por Río Negro Miguel Pichetto dio que hablar en las últimas horas tras sus polémicas declaraciones sobre la inmigración en la Argentina. En el programa La mirada, emitido por Canal 26, el múltiples veces candidato a gobernador cuestionó la “cultura igualitaria” del país. “¿Cuánta miseria puede aguantar la Argentina recibiendo a inmigrantes pobres?”, se preguntó.

Además, cuestionó la cobertura gratuita de los inmigrantes tanto en salud como en educación, lo que no es retribuido cuando son los argentinos los que lo solicitan en otros países. “Uno corre el riesgo de que le pongan la etiqueta, el problema en Argentina es la cultura igualitaria y en los medios de comunicación, lo políticamente correcto”, remarcó.

Pero Pichetto fue más allá aún, asegurando que la Argentina “tiene que controlar más, hay una migración muy compleja y no hay ningún tipo de reciprocidad”. En ese sentido, dijo: “Tenemos que dejar de ser tontos, el mundo está cambiando, es un mundo que se cierra. El problema es que siempre funcionamos como ajuste social de Bolivia y ajuste delictivo de Perú”.

Ante la atenta mirada del periodista Roberto García, el senador sentenció que “Perú resolvió su problema de seguridad y transfirió todo el esquema narcotraficante: las principales villas de la Argentina, que hoy están tomadas por peruanos. La Argentina incorpora toda esta resaca”.

Estas polémicas declaraciones del rionegrino generaron un intenso debate en medios de comunicación y, principalmente, en las redes sociales: Pichetto fue tendencia en Twitter. Su postura antiinmigrantes generó el repudio de muchos sectores, pero también la adhesión de otros tantos.

Ya en el 2014 Pichetto había pedido “deportar a extranjeros que cometen delitos” y había apuntado a los senegaleses que “venden cosas truchas”.

Extracto de las declaraciones públicas de Miguel Pichetto:
<https://www.youtube.com/watch?v=8t245P3h3lQ&t=326s>

Orientaciones para trabajar la fuente periodística:

1. El Alto valle de las provincias de Río Negro y Neuquén, ha sido lugar de acogida de numerosos contingentes de inmigrantes provenientes de países limítrofes, teniendo en cuenta esto:

✓ ¿Qué aportes para la conformación de las sociedades locales realizan estos contingentes de inmigrantes?

2. Los medios de comunicación de mayor circulación y transmisión en nuestra región, difunden informaciones tamizadas por el punto de vista de las clases dominantes.

✓ ¿Qué interpretación de la realidad les transmite el discurso político de Pichetto?

3. Según las estadísticas de los censos poblacionales, los números arrojan cifras que determinan que nuestra identidad se forja en estrecha relación con la inmigración. Así un amplio número de las familias del valle de Río Negro y Neuquén tiene familiares directos de primer o segundo grado de origen migrante.

✓ ¿Pueden vincular a los inmigrantes de su entorno con las problemáticas y discursos expresadas por Pichetto?

4. ¿Puede identificar y reconocer algún dicho que refleje la presencia de migrantes en nuestros contextos de vida: escuela, barrio, grupo de amigos y amigas, familia?

5. Puesta en común de las respuestas elaboradas. Debate argumentativo.

Se escucharán las posturas de las y los estudiantes, promoviendo el respeto y la comprensión de los discursos y sus intenciones.

Cierre del Proyecto de Enseñanza

Para dar cierre a este proyecto, se propone la presentación de una propuesta explicativa por parte de las y los estudiantes sobre la realidad de los movimientos migratorios y su impronta en la conformación de la sociedad local a los cursos del ciclo básico. La intención de esta actividad es que, por un lado, puedan transmitir lo estudiado y aprehendido a sus propios compañeros y compañeras. Por el otro, que los chicos y las chicas de 4to año puedan hacer una autoevaluación del trabajo realizado, y las modificaciones en sus representaciones sobre los problemas de la realidad social asociados a la movilidad territorial. Se tendrá en cuenta, además, la elaboración de un material explicativo pertinente y la organización de una presentación legible para la comunidad escolar.

Por último, se prevé la recopilación de todas las actividades para armar una carpeta de contenidos, donde se puedan ver reflejado el proceso realizado y los cambios en la percepción sobre el problema abordado.

Referencias Bibliográficas:

- Bertoncello, R. (1993). "Movilidad espacial de la población: notas para la reflexión" Departamento de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y centro de Estudios de Población- CENEP.
- Bertoncello, R. (1995). La movilidad territorial de la población: notas para la reflexión. En II Jornadas Argentinas de Estudios de la Población (AEPA). Senado de la Nación Argentina. Buenos Aires, 81-91.
- Cortes, G. (2009). Migraciones, construcciones transnacionales y prácticas de circulación. Un enfoque desde el territorio. *Párrafos Geográficos*, 8, p. 35-53.
- Delfini, C. y Rima J. C. (2005). *Sociedades, trabajo y población en el mundo*, Buenos Aires, Longseller.
- Eggers-Brass, T. (2012). *Historia Latinoamericana 1700-2005: sociedades, culturas, procesos políticos y económicos*. Buenos Aires, Maipue.
- Grau Ferrer, V. (2016). El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. En García Ruiz, C. Arroyo Doreste, E y Andreu Mediero, B. (comp.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona, Documents 97, 64-76.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Ed. Huemal.
- Pagés, J. (2000) La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber*, 24, abril 2000, 33-44.
- Radonich, M. (2001). "Asentamientos" de trabajadores migrantes y redefinición de estrategias socio laborales en el Alto Valle del río Negro y del Neuquén. Un estudio de caso. 5to congreso Nacional de estudios del trabajo. Buenos Aires.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5, 24-35.
- Ross, E. W.; Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa, *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* nº 11, Barcelona, España, p.p. 73- 86.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.

Santisteban, A., González, N., Pagès, J. y Oller, M. (2014). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: Investigación e innovación en la práctica. En V simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano, 208-219.

Trpin, V. (2004). Aprender a ser chilenos: identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro. Buenos Aires: Antropofagia.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*. 15, pp. 61-74.

Fuentes:

Diario "la mañana de Cipolletti" del 03/11/2016

Testimonios de Migrantes en Argentina:

<https://www.youtube.com/watch?v=oEcO3ygXwYo>

Igual de Diferentes-Diversidad Cultural:

https://www.youtube.com/watch?v=5wusnfdTNzo&ab_channel=INADI

Fuentes de Imágenes:

<https://www.laguia2000.com/argentina/la-inmigracion-en-la-argentina>

<https://www.elentrieros.com/opinion/las-migraciones-en-el-sistema-mundial-capitalista-y-el-caso-de-la-argentina.htm>

https://www.clarin.com/ciudades/argentina-tierra-inmigrantes-historia-hotel-empezo_0_-2aFKFwZ.html

https://www.elconfidencial.com/mundo/2014-06-19/que-fue-de-la-emigracion-espanola-la-generacion-de-la-posguerra-50-anos-despues_148740/

Capítulo 12

Democratización de las voces en el aula. Aportes desde el feminismo interseccional decolonial y la modalidad Aula Taller

Romina Grosso

Introducción

El siguiente trabajo parte de una inquietud inicial que ha permeado mis últimos años de ejercicio docente: cómo lograr que todas y todos los estudiantes se animen a utilizar el discurso oral para aportar ideas en el aula. En el transcurrir de mi experiencia profesional he identificado situaciones en las cuales la mayoría de las estudiantes no se animan a enunciar la palabra delante de sus compañeros. Las voces masculinas se escuchan más tanto al leer como al manifestar consideraciones u opiniones personales sobre los contenidos o sobre algún(a) par en cuestión. Esto ha sido y es motivo de preocupación compartida con otras y otros colegas, por lo que, desde hace tiempo, he buscado estrategias para poder revertir esta situación. En este sentido, el problema que vertebrará este trabajo será la asimetría en la práctica del ejercicio de la voz por parte del estudiantado.

La propuesta de enseñanza que se desarrollará en este trabajo, entonces, buscará potenciar el discurso oral en cada estudiante y visibilizar su importancia, tanto desde la propuesta metodológica como de los saberes que se abordarán. En este sentido, uno de los propósitos será que las y los estudiantes fortalezcan la explicación y la argumentación oral mediante propuestas concretas que activen esa habilidad. Como recorte temático y temporal, se abordarán dos casos de luchas sociales donde el uso de la voz ha sido clave para la conquista de derechos: el caso de COPINH (Consejo cívico de Organizaciones Populares e indígenas de Honduras) y las movilizaciones del pueblo Mapuche en la Patagonia, en especial de la comunidad Pillan Mahuiza, en la provincia de Chubut, Argentina. La metodología de trabajo en el aula será en la modalidad Aula Taller, de manera interdisciplinar, en función de los encuadres curriculares de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN).

1. ¿Por qué democratizar las voces en el aula?

Dentro del aula conviven subjetividades, y muchas de ellas no están dispuestas a emitir la voz, sea por timidez, inseguridad o desgano. Entiendo también que esas subjetividades se conforman o se retroalimentan bajo las lógicas heterowincapatriarcales de estructuración social, donde las voces habilitadas culturalmente, por ende, son las blancas, masculinas, heterosexuales y de personas sin ningún tipo de discapacidad. Si bien las políticas educativas, y por ende, los actos pedagógicos, por sí solos no son suficientes para garantizar el cimiento de la ciudadanía (Tenti Fanfani, 2007), la escuela debe ser un espacio de posibilidades donde, mediante sus dispositivos, se puedan generar prácticas e interrelaciones equitativas que busquen garantizar el derecho social a la educación, tal como lo prescribe la normativa vigente, como es la ley Nacional de Educación, como así garantizar la Justicia Curricular, según establece el actual Diseño Curricular (DC, 2018) lo cual implica el derecho a aprender de todos y todas, en especial de aquellos sectores marginados o excluidos (Flores, 2015). En palabras de Connel (1997, p.11) *“El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo”*.

El derecho social a la expresión democrática, equitativa y respetuosa se encuentra vulnerado cada vez que son pocas las voces que se escuchan, con lo cual no sólo se niegan las pretensiones de Justicia Curricular de la actual normativa, sino que también se continúan reproduciendo las desigualdades sociales, económicas y culturales estructurales (Bourdieu y Passeron, 1977). En la institución escolar, entonces, se debe garantizar que cada estudiante enuncie su idea y se manifieste de manera sólida y argumentada en función de sus intereses, personales o colectivos. Ante esto, las y los docentes debemos analizar de qué manera realizamos adecuaciones al currículum a fin de promover aprendizajes significativos, participativos y democráticos en el aula (Torres, 2011). Esto es fundamental a los fines de la formación ciudadana plural, democrática y participativa, la cual no sólo se aprende en los espacios de Educación Cívica (Siede, 2010), sino que son constantes y permanentes en todos los dispositivos escolares: la enseñanza de las Ciencias Sociales en su conjunto puede contribuir a la generación de conciencia histórica y al ejercicio de la ciudadanía democrática, a través del abordaje de saberes que expliquen fenómenos sociales actuales y por la posibilidad de brindar herramientas para la participación (Siede, 2010, p. 28).

2. ¿Por qué y cómo utilizamos el enfoque de las pedagogías feministas interseccional?

La pedagogía feminista interseccional nos permite pensar en una reconstrucción epistemológica justa, con perspectiva de derechos humanos. Nos otorga herramientas para incluir al sistema educativo dentro del desafío de enfrentarse a la sociedad patriarcal, y hacerla participe en el camino de la deconstrucción colectiva. ¿Por qué? Porque la epistemología dominante es androcéntrica: el hombre como medida de todas las cosas mediante los saberes legitimantes y reproductores de un sistema de dominación que hoy mata a mujeres y transexualidades por el hecho de serlo, porque la pobreza hoy afecta mayoritariamente a las mujeres y sobre todo a las comunidades trans, porque el patriarcado precisa la docilidad de los cuerpos, territorializados y estereotipados, porque la violencia machista afecta todos los ámbitos así como también nuestras subjetividades, porque la dominación es masculina, material, sexual, económica y simbólicamente (Fraser, Arruza, 2019). Por lo tanto, es nuestra tarea decolonizar todos los ámbitos para lograr una sociedad justa, equitativa y sana. La Escuela, como otras instituciones, es un espacio a reconvertir, y en ese camino estamos.

Las pedagogías feministas encuadradas dentro del feminismo interseccional decolonial buscan desnormalizar en múltiples aspectos los discursos y prácticas legitimadas mediante los diversos dispositivos escolares que se lleven a cabo en la institución educativa. Entiendo que es el marco más acorde para construir un currículo realmente contrahegemónica en vistas de la Justicia Curricular (Connel, 1997), ya que la misma nos invita a desarrollarnos, desde su discurso y su praxis, dentro de las prácticas comunitarias y colectivas, interculturales, denunciando de las múltiples opresiones: de género, clase, etnia, étnicas. Al mismo tiempo, esta postura entiende que el capitalismo y su sistema imperial anulan los saberes propios latinoamericanos: los saberes indígenas, los movimientos y las resistencias populares, los testimonios colectivos, la cultura de lo sagrado, la noción de que son las y los sujetos populares quienes transforman y mueven el mundo. Así, busca que en los saberes abordados en la escuela esto quede visibilizado y se generen otros que contribuyan a transformar esta realidad que se entiende injusta. De este modo, la perspectiva de los feminismos interseccionales nos permitirían *ecologizar los saberes* (De Sousa Santos, 2006), es decir, reconocer *saberes otros* y utilizar contrahegemónicamente los normalizados.

El enfoque de las pedagogías feministas interseccionales nos permiten entonces posicionarnos al momento de construir metodológicamente nuestra clase. Tanto al elegir saberes (no androcéntricos ni patriarcales) como al pensar la modalidad y metodología de trabajo, ya que al elegir propuestas donde la voz se democratice, potenciaremos aquellas que por cuestiones culturales o estructurales

3. ¿De qué manera los marcos normativos respaldan esta propuesta?

Con lo que respecta a las leyes, contamos con un campus normativo que facilita este enfoque. En este marco, la Constitución de la Nación argentina establece en su artículo 75, inciso 22, jerarquía constitucional de los tratados y convenciones como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Sobre la eliminación de todas las Formas de Eliminación contra la Mujer, entre otros. De esta Ley Suprema se desprenden, asimismo, las siguientes leyes nacionales que nos habilitan, pero al mismo tiempo nos exigen, generar prácticas educativas equitativas y democráticas: Ley 26.206 de Educación Nacional; Ley 26.150 de Educación sexual integral; Ley 26.485 de Protección integral a las mujeres ; Ley 26.743 de identidad de género; Ley 25584 que protege a personas gestantes contra la expulsión escolar; Ley 27.234, que establece una jornada de ESI al año; Ley 26.061 de Protección Integral de Niñas, niños, y adolescentes;

Marco provincial:

Al mismo tiempo, la escuela media actual se rige bajo los preceptos de la Escuela Secundaria rionegrina (ESRN). El proyecto de la ESRN fue implementado en el año 2017 en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) y la Constitución Provincial de Río Negro, de la cual se desprende la Ley Orgánica de Educación de Río Negro. La Ley Orgánica de Educación de Río Negro (2012), en su capítulo 5, en la sección “Contenidos asociados a nuevos derechos”, reafirma la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral con perspectiva de género en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Art. 99 y 100). Asimismo establece que “la Educación en Derechos Humanos se orienta a comprometer a los sujetos en la defensa y promoción de los derechos individuales, sociales y colectivos. Su objetivo es fomentar la reflexión y análisis de las bases éticas de los derechos fundamentales que establece la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y demás convenciones internacionales posteriores que los han especificado y consagrado” (Art. 97).

Así, tanto a nivel nacional como provincial, las leyes que encuadran al sistema educativo exigen la incorporación de la perspectiva de género en todos los espacios y accionares de la vida escolar, como así también la perspectiva de Derechos humanos en tanto posición ontológica de las y los sujetos que aprenden, como en los contenidos y saberes a abordar. De este modo, las pedagogías feministas interseccionales encuentran cabida dentro de este corpus normativo.

4. ¿Para qué el Aula Taller?

El aula taller es una metodología de enseñanza y aprendizaje que está prescrita en los lineamientos curriculares. (DC; 2018, p. 132). Además de eso, nos permite construir pedagogías feministas, ya que permiten salir del paradigma racional de la enseñanza y aprendizaje, permitiendo el abordaje de los sentires, como así la escucha y la construcción y escucha colectiva, propias de las prácticas políticas feministas (Korol, 2016). Se destaca el aporte, sobre la metodología aula taller, de Ander Egg al establecer que “se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo; taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (Ander Egg, 1994, p. 10). Implica un proyecto de trabajo donde se sintetice la formación teórica y práctica, apostando a la participación activa mediada por la pedagogía de la pregunta donde se tiende al trabajo interdisciplinario y sistémico. El aula taller es un modo de concebir la didáctica donde se parte del juego, el sentir, el cuerpo, la construcción del saber colectivo, los múltiples recursos didácticos, la reflexión y el rol activo e interventor de las/os docentes para la conceptualización y teorización de los saberes a socializar. La experiencia del taller de presenta como una opción integradora de la teoría y de la práctica.

El aula taller se sostiene mediante un modelo pedagógico que describe la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales, en este sentido, la heterogeneidad de las y los participantes es clave, como así también la posibilidad de construir saberes a partir de esta diversidad. En este modelo, el rol de la o el docente es definir un problema a resolver y los requerimientos del proyecto del taller, al mismo tiempo que provee al estudiantado de apoyo teórico, metodológico y bibliográfico para la resolución del problema planteado y, por lo tanto, la construcción del nuevo saber. Así, el rol docente es, en consecuencia, el de coordinar, plantear problemas, aconsejar, monitorear los programas de trabajos de estudiantes, como así estimularlas y estimularlos en el proceso. El rol de

las y los estudiantes se concibe como activo, ya que lejos están de ser concebidos un “depositario” de saberes transpuestos, sino, por el contrario, sujetos y sujetas que solucionarán problemas junto a la puesta en acción del cuerpo, en interacción con sus pares y docentes. En este sentido, el conocimiento se construye de manera participativa y cooperativa a partir de la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta (Ander Egg, 1983).

La metodología del aula taller en Ciencias Sociales y Humanidades parte, entonces, de un problema principal, de un interrogante a resolver propuesto por la docente. Este interrogante debe dar cuenta de algún problema social relevante o una cuestión socialmente viva (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018), ya que lo que se busca es que sean temas cercanos o escuchados en la vida cotidiana, para que, en la búsqueda de su resolución, las y los estudiantes puedan generar el desarrollo de un pensamiento social, crítico y creativo (Pagés y Santisteban, 2014, p.26). Ese interrogante inicial puede vertebrar un solo encuentro o ser ordenador de toda una secuencia didáctica.

Cada encuentro, entonces, estará segmentado en cuatro momentos principales que se relacionarán entre sí: un primer momento de puesta en acción del cuerpo, donde se realizará una actividad lúdica grupal, un encuentro con alguna obra artística o alguna dinámica que permita hacer pasar por los sentidos aquello que la mente no puede muchas veces comprender. El segundo momento se centrará en la teorización de aquello que se abordó en la instancia anterior, con la intencionalidad de brindar herramientas para la construcción de unas posibles respuestas para el interrogante inicial. Dicha teoría permitirá abrir paso al tercer momento que es de la conceptualización. Es decir, de aquella reflexión devenida de la primera instancia y de aquella teoría trabajada en la segunda, se hará una selección de categorías principales que actúen a modo de síntesis y que sean de insumo para la parte última y sustancial de toda aula taller, que es el momento de la producción. La producción implica la generación de algún tipo de saber que permita dar algún tipo de respuesta al interrogante inicial, utilizando los insumos teóricos y conceptuales provistos en el espacio curricular o en el área, en el corriente año o en los anteriores bajo la concepción espiralada del saber.

Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica está pensada para el 5to año de la escuela Antu Ruca en el Espacio Interdisciplinar de Cs Sociales y Humanidades. El

espacio, de modalidad aula taller, está conformado por tres disciplinas, Historia, Geografía y Filosofía Si bien se trabaja interdisciplinariamente a partir de un eje problemático vertebrador, esta secuencia didáctica está diseñada desde los aportes de la disciplina historia.

Saber a desarrollar: Movimientos sociales, luchas y resistencias en el mundo globalizado. Análisis de casos y alternativas de cambios (Diseño Curricular; 2018)

Eje organizador: “Las luchas populares en América Latina frente al avance del capitalismo patriarcal”

Propósitos generales: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

–el análisis de procesos de resistencias latinoamericanas al orden capitalista patriarcal mundial como ejemplificador de ciudadanía activa y participativa.

–el fortalecimiento del uso de la voz de las y los estudiantes como herramienta para el ejercicio de la ciudadanía.

En los siguientes recuadros se enuncian los ejes problematizadores de cada encuentro:

| | |
|--------------------|--|
| Encuentro 1 | Eje: ¿Qué luchas y tipos de demandas existen en América latina provenientes del sector campesino e indígena? |
|--------------------|--|

| | |
|---------------------|--|
| -Encuentro 2 | Eje: ¿Qué demandas encontramos en común en la lucha de dos pueblos latinoamericanos? |
|---------------------|--|

| | |
|--------------------|--|
| Encuentro 3 | Eje: Estudio de caso Mapuche ¿Cómo, por qué y desde cuándo y para qué se organiza el pueblo mapuche? |
|--------------------|--|

| | |
|--------------------|--|
| Encuentro 4 | Eje: ¿Cómo, por qué , desde cuándo y para qué se organiza el pueblo Lenca? |
|--------------------|--|

| | |
|--------------------|--|
| Encuentro 5 | Eje: ¿Qué ejemplos concretos de lucha y conquista podemos analizar del pueblo Lenca y Mapuche? |
|--------------------|--|

| | |
|--------------------|---|
| Encuentro 6 | Instancia evaluativa final. Producción para programa de radio simulado: “Técnicas de resistencia latinoamericana; ¿Cómo, por qué y para qué luchan los pueblos latinoamericanos?” |
|--------------------|---|

| | |
|--------------------|---|
| Encuentro 7 | Instancia evaluativa final. Ejecución programa de radio: “Técnicas de resistencia latinoamericana; ¿Cómo, por qué y para qué luchan los pueblos latinoamericanos?” |
|--------------------|---|

A continuación, se describirán los momentos del encuentro número dos, por ser este el que de manera más consistente condensa y visibiliza los propósitos de la secuencia didáctica.

Encuentro 2

| | |
|--|---|
| -Encuentro 2. Enfoques: -Aula Taller. -Feminismo interseccional decolonial. -Justicia Curricular -Historia Acontecimientos recientes ¹ / Historia Global. ² | Eje: ¿Qué demandas encontramos en común en la lucha de dos pueblos latinoamericanos? -Dinámica: Simulación “A desalambrar”. Reflexión posterior. -Instancia de teorización: Práctica de Lectura Compartida (Aisenberg, 2010) -Instancia de conceptualización. Aplicación. Trabajo grupal con cartulinas. -Producción. Simil columna radial Puesta en común de manera oral. |
|--|---|

-Propósitos del encuentro: propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan:

- ✓ la comparación de las demandas y reivindicaciones del pueblo Mapuche y el pueblo Lenca para profundizar en el análisis de ambos casos.
- ✓ el uso de la oralidad con soporte escrito para ejercitar dicha herramienta para el accionar ciudadano.

Materiales a utilizar: alambre, textos impresos, cartulinas con conceptos, micrófono.

¹ Trabajar la historia de acontecimientos recientes, como así la de conflictos socialmente candentes, nos permiten además pensar históricamente (Jara, 2017) ya que partimos de un problema presente que nos interesa interpretar, y del cual nos podemos valer de temporalidades múltiples para poder abordarlo. Así, su desarrollo nos permite promover el pensamiento crítico y creativo problematizando las prácticas de la realidad social, promoviendo de esta manera el compromiso con los valores democráticos (Barbieri, 2015).

² Se entiende a la misma como un enfoque que pone énfasis en la interacción entre fenómenos, es decir, como la construcción de una unidad de análisis entre áreas del planeta que se encuentran vinculadas por ciertos agentes o particularidades en un mismo tiempo y racionalidad (Kuntz, 2014).

1er momento: Dinámica inicial corporal y reflexión:

Mediante la siguiente dinámica corporal se pretenderá iniciar el abordaje del tema con la intención de interpelar de un modo directo a las y los estudiantes. Lo que se buscará reflejar es el avance del capitalismo transnacional en los territorios latinoamericanos, lo cual se ha caracterizado por tratarse de un proceso traumático de grandes y profundas transformaciones sociales y culturales que modificó la vida de las y los trabajadores rurales.

Dinámica “A desalambrar”

Las y los estudiantes ingresarán al aula luego del recreo. La misma estará, para el desarrollo de la actividad, modificada de la siguiente manera: Con un alambre (o hilo que represente un alambre) se dividirá el espacio en dos partes siendo una de mayor superficie que la otra. La de mayor superficie contendrá los bancos y pertenencias de cada estudiante y en ella se desenvolverán libremente las docentes. El área menor será el sitio asignado para que las y los estudiantes habiten (este sitio representa el hacinamiento) es importante que estén bien apretados. Ya dispuesta el aula, las docentes representarán a los nuevos dueños de la tierra y comenzarán a realizar pedidos a los estudiantes que, al no poder atravesar el alambre no podrán cumplir (por ej. sacar una hoja, tomar apuntes). Los dueños les ofrecerán una solución a cambio de dinero.

Una vez efectuado el simulacro se “des-alambra” el aula y se propone una reflexión de la dinámica mediante preguntas disparadoras. Para eso, de forma oral vamos respondiendo las siguientes preguntas:

¿Con qué se encontraron al entrar al aula? ¿Qué pasó? ¿Cómo describirían la situación? ¿Cómo se sintieron ustedes? ¿Cómo se sintieron aquellos y aquellas que atravesaron situaciones similares? ¿Cómo reaccionaron ustedes? ¿Cómo creen que lo hicieron aquellos y aquellas en otros momentos de la historia? ¿Cómo adjetivarían la situación?

¿Qué preguntas les surgen sobre la experiencia? ¿Qué similitudes encuentran entre lo que sucedió recién y la situación de los pueblos originarios que vimos el encuentro anterior?

Esta última pregunta dará lugar al segundo momento

2do momento: Teorización

Luego de la reflexión, comenzaremos con el análisis de dos casos concretos de lucha en Latinoamérica: el caso del pueblo Mapuche dentro del territorio argentino y el COPINH en Centroamérica. Para eso, se

procederá a la lectura de dos entrevistas: una a Bertha Cáseres y otra a Moira Millán, referentes de dichos movimientos sociales.

La metodología que se utilizará es la Práctica de lectura compartida. Se buscará utilizar al texto como una herramienta que permita pensar de manera conjunta las situaciones históricas, pero en un trabajo de construcción colectiva (Aisemberg, 2016).

Las consignas (asignación) global será: *¿De qué manera podemos relacionar estos textos con la dinámica “A des alambra” que hicimos en la primera parte? ¿Por qué?* Los textos serán los siguientes:

a) Entrevista a Berta Cáseres, publicada en marzo de 2016 en el periodico virtual “Cuartopoder”. disponible en el siguiente



[link:https://www.cuartopoder.es/internacional/2016/03/07/entrevista-inedita-a-berta-caceres-somos-muy-vulnerables-no-podemos-confiar-ni-en-la-policia/](https://www.cuartopoder.es/internacional/2016/03/07/entrevista-inedita-a-berta-caceres-somos-muy-vulnerables-no-podemos-confiar-ni-en-la-policia/) (Imagen de ese sitio Web).

HONDURAS. – La presente entrevista con Berta Cáceres fue realizada el 24 de julio de 2012, por Osman López, publicada en el portal de Noticias “Cuarto Poder”, el 26 de noviembre de 2020.

-Comencemos por examinar el contexto de riesgo en que trabajan los defensores de derechos humanos y su valoración de las condiciones en que trabajan estos defensores.

-El proyecto transnacionalización cada vez es más agresivo contra los pueblos indígenas, negros y contra quienes luchamos para defender esos derechos territoriales, culturales, espirituales y, bueno, derechos económicos y políticos. Esto, sabemos que no se va a detener mientras nosotros no cambiamos toda la situación profunda de injusticia, los poderes oligárquicos saben eso, por eso es difícil separar el contexto. Vemos que se violan los derechos humanos de manera particular con toda esta lucha de moral que se libra por la defensa de la vida, por los bienes de la naturaleza como el agua, los bosques, los territorios, la cultura, en contra de la explotación minera, en contra de la privatización. El pueblo Lenca y el pueblo

Misquito, están como objetivo de estos megaproyectos, que significa la privatización de los bosques y la pérdida de autonomía y desplazamiento. Esto impacta en la vida de los pueblos y es una violación de los derechos humanos colectiva, de todos los pueblos. Estamos en un límite de seguir existiendo o no. (...)

¿Este contexto de medidas económicas constituiría uno de los factores que más amenaza y pone en riesgo los derechos de las poblaciones y también de los defensores?

Nosotros hemos venido denunciando esto: hay un vínculo estrechísimo, que no se puede diferenciar, entre el avance de un modelo económico capitalista y de un proyecto de militarización, represión y criminalización de los movimientos sociales. Es mayor la impunidad con la que operan estos grupos de poder económico-político-militar y por eso nos sentimos cada vez más en indefensión.

¿Hay diferencia en el contexto actual con las luchas anteriores que han tenido los movimientos indígenas en el país?

Por un lado, en Centroamérica después de la dispersión que se da producto del fin de los conflictos armados y la firma de los Acuerdos de Paz, favorece el resurgimiento de nuevos movimientos sociales y particularmente indígenas. (...) Primero, queremos que esta sociedad hondureña recuerde que los indígenas no estamos para ser piezas de exhibición, o que nos encontramos solamente en Copán, sino que estamos apostando al desarrollo y poseemos inteligencia y propuestas visionarias. Ésta no es una lucha superficial en pro del folklorismo, sino que exigimos cosas profundas, por ejemplo, el respeto a la territorialidad, de la cultura, a la espiritualidad, y desafiamos la autoridad de la Iglesia que sataniza las costumbres espirituales del pueblo Lenca y los demás pueblos indígenas. Logramos, incluso, que en la institucionalidad del país se reconociera eso. (...) Nosotros hemos visto que con nuestra lucha logramos cosas, pero se violenta aún más nuestros derechos pues el capitalismo ha sido más feroz. Si antes llegaban a las grandes ciudades, ahora están llegando los empresarios a las comunidades por el tema de los recursos. Están encima de eso porque, por ejemplo, en Intibucá, hicieron estudios de prospección petrolera y eso era una amenaza que no teníamos antes. Se están amenazando los municipios de Jesús de Otoro y de San Miguelito. En Intibucá no hay un río que se haya salvado de la concesión de esos vendepatria del Congreso. Ahora tenemos que lidiar con una situación de más tensión y conflictividad. Aquí se está pensando poner dos grandes proyectos eólicos de 500 torres, casi el triple de lo que está en Santa Ana, esa es otra situación que antes no conocíamos.

A sabiendas de este contexto de alto riesgo que enfrentan, ustedes siguen realizando su trabajo, ¿cómo lo hacen para seguir adelante con su trabajo en la defensa de los derechos indígenas?

— Nosotros hemos tenido muchísimos compañeros asesinados desde el inicio de la lucha del COPINH, y al medio de lidiar con nuestros propios procesos de propuestas de vida, la propuesta refundacional, el COPINH la planteó antes del golpe de Estado. Convocamos al primer encuentro para la refundación aquí, no es algo nuevo, ya lo

hemos venido luchando. Desde nuestros conceptos de la participación plena de la diversidad, pero no solo una diversidad acéfala, sino bajo un objetivo fuerte que es la refundación, en busca de un proceso de liberación y soberanía política de la nación, y soberanía del cuerpo de las personas, de la mujer. Es decir, un planteamiento anticapitalista, antirracista y antipatriarcal. Sin embargo, hemos logrado continuar por nuestros principios patriótico-revolucionarios, y con el acompañamiento internacional, con la observación de los derechos humanos en nuestras comunidades.

- b) Entrevistas a Moira Millán. La primera publicada en el portal “Movimiento regional por la tierra”, el 5 de diciembre de 2017. La segunda publicada en el 2 de junio de 2020, en la agencia de noticias “Presentes”. *disponible* *en*
<https://agenciapresentes.org/2020/06/02/moira-millan-el-racismo-hacia-nuestras-ninas-y-mujeres-resulta-en-crimenes-de-odio/>; *(la imagen es de este sitio)*

“Entrevista a Moira Millán:” Moira Millán: El pueblo mapuche no lucha por la propiedad de la tierra, sino por un modo de vida en la tierra

Moira Millán, referente de la comunidad Pillán Mahuiza, de Chubut (Puelmapu) es sin duda uno de los rostros más conocidos a nivel internacional de la comunidad mapuche. Huyendo de las amenazas en su contra, el mes pasado recorrió Europa para informar sobre el pueblo mapuche y su resistencia. Aprovechamos su presencia en Bilbao, en Ekoetxea, para conversar con ella.



— **¿Podrías explicar en pocas palabras cuál es la situación actual de la nación mapuche?**

—El territorio mapuche se denomina Wallmapu. El lado oeste, bajo administración chilena, es el Gulumapu; y el que se encuentra bajo administración argentina, el este, es el Puelmapu. En conjunto, serán poco más de 4 millones de mapuche los que pueblan estos territorios. Quizás sean más, pero hablamos de gente que se autodefine como mapuche: en la provincia de Chubut, de donde yo vengo, el último censo arrojó un 60 por ciento de autoafirmación identitaria mapuche.

El Wallmapu va del centro-sur de la provincia de Buenos Aires, sur de Mendoza, sur de Santa Fe hasta la provincia de Santa Cruz: a cuenta de la represión, nos

dispersamos hasta allá. Este territorio estructura el 60 por ciento de la economía argentina y chilena. Allí hay gas, petróleo, minerales y, algo muy importante, hay agua. El agua hace de Wallmapu un territorio especialmente estratégico.

La situación es muy grave porque, además de la presencia de trasnacionales –la mayoría de origen europeo– expoliando el territorio, también existe, a partir de los latifundios, la conformación de una suerte de nuevos estados feudales posmodernos. Son multimillonarios, terratenientes, que compran muchísimas hectáreas –como (Luciano) Benetton, que tiene 1,9 millones de hectáreas–, y financian la represión. Tienen al Ejército y a la Gendarmería como serviles guardianes de sus posesiones. Tienen sus helipuertos y han cerrado infinidad de caminos. Lewis, ex dueño de la cadena Hard Rock Café, por ejemplo, alambró su estancia dejando aislado, dentro de sus tierras, el lago Escondido. No se puede acceder al mismo; hay que hacerlo a pie, y el camino, de 40 kilómetros, está cerrado.

Todo esto se está dando en una realidad donde las comunidades están dispersas físicamente. La Patagonia es inmensa. Hay media persona por kilómetro cuadrado, lo cual la convierte en un lugar idóneo para la formación de latifundios.

-Parece haber aumentado la represión en Puelmapu, y adoptado las mismas modalidades que se observan desde hace tiempo del lado oeste de la cordillera

-Las mineras y forestales que operaban en Gulumapu perciben que hay un entramado perjudicial para su anclaje en aquellas tierras: nuestro pueblo lleva a cabo acciones de autoprotección, de defensa del territorio, sabotajes. (...) En Puelmapu se logró articular con el pueblo argentino. La lucha contra la minería en Esquel (Chubut) logró frenar el avance de la minería en la cordillera, porque las comunidades mapuches articularon su lucha con otras organizaciones de base, con vecinos autoconvocados, especialmente. A partir de esta resistencia crecieron las asambleas de ciudadanía autoconvocada, centradas en la problemática ambiental, en todo el Estado argentino. Esto preocupa a las trasnacionales y al gobierno.

Segunda entrevista a Moira Millan:

“El colonialismo y el patriarcado se reciclan”

Lucha antipatriarcal, resistencia por y desde los territorios, espiritualidad, discriminación, delitos sexuales, crímenes de odio, resistencia, racismo y, por supuesto, colonización. Moira es una de las defensoras del territorio más reconocidas en la Argentina.

– ¿Por qué cuesta tanto hablar de racismo en Argentina?

– Una vez, con una hermana mapuche en Bariloche, entrábamos a un negocio y el guardia de seguridad la seguía por todos lados. Nuestro rostro genera en el imaginario del otre el riesgo del delito, de que somos ladronas. Siempre recuerdo

el libro de Frantz Fanon, “Rostro negro máscara blanca”, donde él contaba de ir caminando por la calle y que de pronto una niña blanca al verlo, se asustara y agarrara con fuerza la mano de su mamá, porque en su imaginario ese hombre era peligroso. Eso acá es completamente natural. Acá el hombre indígena puede ser un delincuente.

(...)

Ante la frase “Nuestras niñas son violadas y no hay marchas” ¿Por qué hablar de crímenes de odio?

– Porque se podría colocar un agravante penal, así como se ha hecho con la transfobia o los asesinatos a personas LGBT. Porque queremos desnudar una verdad que dé cuenta de los factores que configuran un escenario terrible. Son crímenes de odio contra cuerpitos, por racismo y con complicidad social. Las mamás sufren al ver que sus niñas son violadas y no hay marchas. Son cuerpos que no importan, vidas devaluadas. Hay que pensar cómo se construye en lo simbólico esa subjetividad, porque la emocionalidad de los pueblos es manipulada, construida. Es como cuando se piensa a las mujeres trans como una monstruosidad, aunque deseable, y a las mujeres indígenas como una categoría animalesca. Nos piensan como animales de carga.

Luego de finalizada las lecturas individuales, la docente procederá a repetir la consigna global para identificar la interpretación común del curso. Luego procederá a las siguientes consignas de descomposición, que constaran de las siguientes preguntas, flexibles en función de la dinámica del curso (Aisenberg, 2015): *¿Qué demandas plantea cada una? ¿Qué aspectos encuentran en común en las dos entrevistas? ¿Qué diferencias? ¿En qué partes se citan los derechos humanos y por qué? ¿Qué es lo que se denuncia de las empresas transnacionales? ¿Qué citas encuentran denunciando al capitalismo? ¿Qué citas encuentran que denuncien al patriarcado? ¿Qué citas encuentran en donde se denuncie al colonialismo? ¿Qué importancia se resalta sobre los movimientos sociales?*

La docente estará atenta a indicar individualmente a cada estudiante para que responda, a fin de que la palabra circule.

3er momento: Conceptualización (aplicación)

La siguiente asignación estará dirigida a sintetizar las demandas o reivindicaciones en función de la clasificación vista el encuentro anterior (étnica, antipatriarcal, anticolonial, clasista, ambiental-espiritual).

Se pegará en el pizarrón cartulinas donde figuren las siguientes categorías ya analizadas en el encuentro anterior: *Reivindicación étnica-reivindicación antipatriarcal-reivindicación anticolonial-reivindicación clasista-reivindicación ambiental espiritual, Pueblo Mapuche- Pueblo Lenca*. La docente asignará a cada estudiante que asocie la reivindicación que creas correspondiente a cada pueblo (Mapuche o Lenca). Mientras van respondiendo, ella apuntará en el pizarrón.

4to momento: Producción final

Para esta instancia se sugerirá que elaboren un escrito que sea de soporte para la oralidad y funcione como práctica para la instancia evaluativa final. Se le explicará al estudiantado que cada producción final de cada encuentro servirá de insumo y podrá ser parte constitutiva de la instancia evaluadora final, que será la elaboración de una columna radial, para nuestro simulacro de radio áulico denominado “Tácticas y estrategias para la resistencia latinoamericana”. Por lo tanto, la asignación será la siguiente:

Si te invitaran a hablar en una radio sobre Bertha Cáseres Y Moira Millán, ¿qué dirías de ellas? Para eso, prepara un escrito de una carilla donde expliques quiénes son, cuáles son sus demandas y qué reflexión te surge luego de haberlas leído.

Antes de la puesta en común, se darán unos minutos para que cada estudiante relea su escrito individualmente. Después de eso, la docente circulará un micrófono. Quien tenga el micrófono deberá enunciar las ideas que escribió y luego le cederá el micrófono a otra compañera o compañera. De este modo, se busca ejercitar la oralidad y la enunciación de ideas.

Reflexiones finales

En esta propuesta de enseñanza he ensayado una manera posible, entre las muchas que existen, de ejecutar prácticas equitativas dentro del aula, en la línea de las pedagogías feministas, tanto en saberes que se abordan como en su metodología. En cuanto a los saberes, he seleccionado aquellos que eviten discursos androcéntricos o perpetúen la monocultura del saber colonial patriarcal (De Sousa Santos, 2006). Para eso he elegido las luchas de los pueblos Mapuche y Lenca, dos pueblos marginalizados o minimizados históricamente por los programas de estudio. Estos temas permiten visibilizar las intersecciones en las demandas por la lucha

integral contra el patriarcado, el colonialismo, el capitalismo, el imperialismo, el extractivismo, el racismo, entre otros. También nos permite visibilizar a mujeres indígenas, pobres, latinoamericanas, en lugares de referencia, utilizando su voz en representación de su pueblo, para conquistar derechos. En este caso, es un saber que pone en valor la voz como herramienta de poder. En consonancia con esto, la metodología de trabajo elegida en formato Aula taller busca en todo momento la democratización de la voz, donde se generan instancias preestablecidas para que la palabra circule, y de este modo puedan emitirla tanto quienes se sientan cómodos y cómodas en ese rol, como a quien le cuesta hacerlo en la cotidianidad. En este sentido, como docentes debemos tener esto siempre presente, para no reproducir desigualdades.

Este trabajo, entonces, es una invitación a seguir pensando y construyendo, con aciertos y errores, prácticas educativas donde se democratice la palabra, en la línea de las pedagogías feministas interseccionales, para acompañar la construcción de ciudadanas, ciudadanes y ciudadanos que se animen a alzar la voz para conquistar derechos. Y que el aula sea una práctica para esto.

Referencias Bibliográficas:

- Aisenberg, Beatriz (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En Maria Helena Martinho & Maria do Céu de Melo (Eds.): LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho, Portugal. Pp.55-83 <https://www.cied.uminho.pt>
- Ander Egg, E. (1994). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Ander Egg, E (1983). El taller como sistema de enseñanza aprendizaje, Ed Magisterio del Río de la Plata, Bs As.
- Arruzza C, Battacharya T, Fraser F (2019). Feminismo para el 99 por ciento, un manifiesto. Rara Avis. Bs As. Argentina
- Barbieri Martha. (2015). "Historiografía y educación histórica: ¿Senderos que se bifurcan?". En Reseñas de la enseñanza de la historia. Apehun. Ed. Universitas. Córdoba, N° 13.
- Bordieu, P y Passeron, J (1977). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona
- Connel (1997). Escuelas y justicia Social. Madrid. Morata.
- Connel (2009). La justicia curricular. Buenos Aires. Clacso.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006): Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Clacso, Buenos Aires.

- Flores (2015). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, 2016. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- Fraser, Nancy (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.
- Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias*. Ed. UNCo, Cipolletti (pp. 43-57).
- Kuntz Ficker, Sandra (2014) "Mundial, transnacional, global. Un ejercicio de clarificación conceptual de los estudios globales, en *Débats 2014, Nuevos Mundo- Mundos Nuevos*
- Ministerio de educación Río Negro (2018). *Diseño Curricular ESRN*. Viedma.
- Ortega Sánchez, D y Olmos Vila, R. (2018) "Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales" En -Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo. – UAB, Cipolletti. (Pp.203-213)
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). "Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales" En. Pagés y Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol.1* (Pp. 17-39) Barcelona UAB/AUPDCS
- Siede, Isabelino (Coord)(2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Tenti Fanfani, E. (2007) *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Borrador para la discusión*. [En línea]. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Capítulo 13

Dos pueblos, una tierra: raíces del conflicto Palestino-Israelí. Una propuesta de enseñanza

Carlos Muro

Introducción

Quiero dejar en claro al comenzar que este trabajo no es antisemita bajo ningún concepto, y que mi postura entiende que “dos pueblos, una tierra ...” trata de un ocupante y un ocupado y las interrelaciones entre ellos y el contexto internacional.

La cantidad de temas que propone el título hace necesario, como con otros contenidos curriculares, realizar recortes que sean significativos desde el punto de vista disciplinar y didáctico. Los temas son variados y muy interesantes. Si bien se plantea el conocimiento por analogía también se ofrece la posibilidad de una perspectiva comparada con otros conflictos en torno a países divididos, Corea del norte y del sur, Vietnam del norte y del sur hasta la retirada de Estados Unidos, India y Paquistán o los pueblos originarios que no fueron divididos, pero sí despojados desde el siglo XV en América.

Entendemos la enseñanza desde una mirada constructivista en la cual el conocimiento es considerado como una construcción social. Por lo tanto, para llevar adelante esta propuesta, es necesario considerar a las y los sujetos a los que se enseña, el contenido que se propone y las estrategias que se llevan a cabo en el marco del contexto socio histórico y político concreto.

En la escuela ubicamos el tema dentro del eje “imperialismo y cosificación de la persona” después de la “segunda guerra mundial” donde tratamos la “shoah” (calamidad) el exterminio judío por las tropas nazis, con la intención de dar luz a este colectivo invisibilizado y subalternizados, que es el pueblo palestino, uno entre tantos de los muchos que no tienen presencia en los currículos escolares.

La secuencia supone, además, entender el impacto de las políticas internacionales, las configuraciones territoriales resultantes en el marco de las transformaciones que se produjeron y producen en la zona y en la balanza del poder mundial.

Quiero decir también que entiendo el deseo de Israel de tener un estado propio, donde no sean extranjeros, sino tener un lugar donde lo normal sea ser judío, dejando de ser extranjeros, peregrinos, minorías o exiliados, y continuos blancos del odio de muchos.

1. Contextos escolares para el desarrollo de la propuesta

Emilio Tenti Fanfani (2007) en *La escuela y la cuestión social* presenta una visión panorámica del desarrollo de la educación en América Latina durante los últimos quince años. En su análisis, destaca procesos vinculados con la masificación de la escolarización en un contexto de desigualdades económicas y sociales crecientes. Toda reforma se hace en un contexto, en este caso podemos definir que el nuestro se puede establecer a partir de considerar las siguientes dimensiones: aumento de la pobreza, altas tasas de desempleo, subempleo y empleo precario.

Las desigualdades son sociales y económicas, no naturales y se puede achicar en función de las políticas públicas que se desarrollen para garantizar las condiciones que hacen posible que en las escuelas los y las estudiantes aprendan más y mejor. Se trata de un contexto que desafía e interpela a la escuela, sus prácticas y comunidad.

La escuela es un lugar de recuperación de esperanzas, esperanzas que muchas generaciones de estudiantes vieron volar de sus casas para no volver y que les sujetaron los pies a la tierra con los clavos de la desesperanza, para que no intenten volar, quiero que se abran puertas y ventanas para ellos para que puedan salir de realidades dolorosas y traumáticas.

Cuando observamos el acto educativo, sin duda debemos pensar las finalidades de la enseñanza. La selección y recorte no es una tarea neutral ni casual todo lo contrario implica revelar que intenciones hay detrás de una mirada y una forma de entender la realidad.

Así el acto educativo se constituye como acto político, el mismo que nos lleva a asumir como docente posicionamientos políticos- pedagógicos en este caso una educación para la resolución de conflictos, la democracia y la paz pensada desde una perspectiva no eurocéntrica que aporte a los estudiantes herramientas para la intervención social y para la transformación de la realidad.

La mejor finalidad de nuestra práctica es enseñar historia para el futuro, transformadora y viva, una historia que enseñe a leer y comprender los

diarios, los porqués de verdades establecidas aparentemente inamovibles, y, también, los proyectos colectivos que han quedado trancos.

En 2017 el sistema educativo rionegrino sufrió una transformación, al crearse la nueva Escuela Secundario de Río Negro (ESRN), con un currículo que se organiza en áreas de conocimiento, parejas pedagógicas, aulas taller, formatos pedagógicos disciplinares e interdisciplinares. Con respecto a las ciencias sociales y a sus contenidos se propone organizarlos mediante ejes estructurantes y abordarlos a través de una perspectiva relacional comparada y global. Esta propuesta curricular, actualizada en sus principios y fundamentos epistemológicos, ha dejado por fuera los problemas o cuestiones socialmente vivas, de allí que resulta importante contribuir con una propuesta didáctica concreta.

2. El conflicto Palestino-Israelí

Israel es un estado sin fronteras definidas, cambian constantemente, en este trabajo veremos todas las fronteras que se generan dentro de la zona de conflicto, fronteras físicas, políticas y mentales.

Ana Arendt en la “Banalidad del mal” (Hannah Arendt. Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen, 1979) , dice que Eichmann (el asesino nazi) era una persona normal, no constituía una excepción en el régimen nazi, lo que él hizo fue sumarse a la masiva corriente que estableció que la xenofobia y el genocidio eran prácticas socialmente aceptables, esto generó muchísimas críticas en su momento, pero hoy en palestina pareciera que volviera a suceder, pareciera que matar a este pueblo es “socialmente aceptable” por la comunidad internacional.

Al considerar un tema específico como la resistencia en palestina, lo que se intenta realizar es una selección de contenidos que permita abordar el proceso histórico desde otra mirada, ya no desde la sucesión de gobiernos o conflictos armados sino de algunos acontecimientos específicos que ayuden a dar mayor inteligibilidad al proceso que se quiere explicar. Para lograr una verdadera paz en el conflicto palestino-israelí se deben negociar cuatro escenarios fundamentales: la cuestión del Estado palestino, las colonias judías, el problema de la ciudad de Jerusalén y los refugiados palestinos.

La OLP (Organización para la liberación de Palestina) planteó la lucha palestina como una lucha de liberación nacional, apelando al derecho de los pueblos a la autodeterminación en sintonía con las ideas anticolonialistas. HAMAS, en cambio, nació sostenido en fundamentos

religiosos y considera que Palestina es "tierra musulmana" y que "ningún Estado árabe, rey, líder u organización alguna puede ceder ni un palmo de tierra".

INTIFADA significa agitación o levantamiento, es una rebelión palestina de pobladores de Cisjordania y la Franja de Gaza contra Israel utilizando piedras y palos contra el ejército israelí. En los últimos 30 años han ocurrido dos intifadas, la primera conocida como la "Guerra de las piedras" en 1987 y la segunda como intifada de al-Aqsa, la cual comenzó en septiembre de 2000 como respuesta a la visita del político Ariel Sharón a la zona árabe de Jerusalén.

La región palestina era originalmente gobernada por el Imperio Otomano, que tuvo la desafortunada estrategia de aliarse con Alemania en la Primera Guerra Mundial. Como consecuencia de su derrota durante dicha guerra, el Imperio tuvo que cederles el territorio a los vencedores, de modo que Francia e Inglaterra se repartieron el antiguo territorio otomano y la tierra de ambos lados del río Jordán pasó a dominación británica.

Luego de la Segunda Guerra Mundial (entre 1939 y 1945), uno de los grandes asuntos que había que resolver era el mandato de Inglaterra sobre el territorio Palestino. Los nacionalistas árabes creyeron lógico que Palestina fuera declarada independiente, cosa que los británicos habían prometido, pero el secretario de Estado de Relaciones Exteriores británico también había acordado, en 1917, darle una tierra en la región palestina a los judíos, es este el llamado "informe Balfour" punta pie inicial de la toma del territorio.

El sionismo mundial, reunía a los judíos que luchaban por el restablecimiento de una patria para el pueblo judío, a través de la formación de un estado moderno en lo que ellos consideraban *Tierra Judía*, hasta ese entonces Palestina.

El movimiento sionista surgió en Europa Occidental a mediados del siglo XIX para dar una respuesta a las persecuciones que los judíos sufrían en Europa Occidental y en Europa Oriental. Se define a sí mismo como el movimiento de liberación nacional del pueblo judío. Sus fundadores consideraban que la única manera de eliminar el antisemitismo era mediante la concentración territorial de todos los judíos del mundo en un mismo Estado. (Brieger, 2010, p.9)

Su principal dirigente, Teodoro Herzl, fue un periodista austro-húngaro. Inicialmente, Herzl admitió que lo que le interesa no es particularmente Tierra Santa: acepta de buen grado para el

cumplimiento de sus objetivos nacionalistas Uganda o la Tripolitania, Chipre o Argentina, Mozambique o el Congo (Garaudy, 2006, p.7).

Entre todas estas propuestas, Uganda, Argentina y Madagascar aparecían en su obra ya que no era su intención forzar tierra santa como único destino, pero muchos de su equipo decían:

Palestina es nuestra inolvidable patria histórica y se hace descansar el derecho a la existencia de Israel nada menos que en el Génesis: “el Señor ha concluido una Alianza con Abraham en los siguientes términos: Entrego esta tierra a tus descendientes, desde el río de Egipto hasta el gran río, el Éufrates” (Garaudy, 2006, p.70).

Los tiempos del conflicto en general los ubicamos desde fines del siglo XIX y principios del XX con el informe Balfour de 1917 favoreciendo un “hogar nacional judío”. Pero veremos también la justificación religiosa como herramienta para legitimar sus argumentos está presente en ambas partes. Tanto israelíes como palestinos son pueblos semitas; es decir, provienen de Sem, uno hijo del Profeta Noé. De acuerdo al antiguo testamento, que es común en las tres religiones monoteístas, el patriarca Abraham tuvo dos hijos, Isaac e Ismael, el primero con su esposa Sara y el segundo con su esclava Agar; de Isaac proviene el pueblo israelí y de Ismael los musulmanes, por lo tanto, ambos pueblos son herederos de estas tierras. No quiero adentrarme en lo religioso, pero cuando en la biblia se habla de “La Tierra Prometida”, está hablando efectivamente del territorio palestino.

Volviendo a principios de siglo XX, además de los conflictos armados, comenzó una inmigración judía en masa a las tierras de Palestina donde, en todo caso, nunca había dejado de haber presencia de este pueblo. Algunos llegaron huyendo del antisemitismo europeo de la época y otros como parte del proyecto sionista.

Los palestinos llevaron a cabo diferentes acciones ante una invasión silenciosa pero que presagiaba lo peor, entre ellas se destacan la Primera Huelga General de seis meses de duración, manifestaciones, actos de desobediencia civil, etc. Por todo lo sucedido, se creó la Comisión Peel (1936-1937), donde se propone por primera vez la partición de Palestina. Tanto la población civil como el Alto Comisionado se opusieron radicalmente a la propuesta.

La Segunda Guerra Mundial incluye el Holocausto, la Shoah, (desgracia) la persecución e intento de exterminio de los judíos por parte del régimen nazi que eliminó a seis millones de ellos de las maneras más horribles.

La expresión "un pueblo sin tierra para una tierra sin pueblo" es una continuidad de este pensamiento que considera que los habitantes del lugar son incapaces de todo tipo de desarrollo. Por lo tanto, siguiendo con esa lógica, el pueblo judío, que no tenía una tierra, sería el encargado de desarrollar esa región que no tenía un pueblo constituido, organizado como tal, o como nación en el sentido europeo del término.

Esa relación demográfica de fuerzas cambiaría con los sucesos que acontecieron tras aprobar la ONU en 1947 el plan de partición del territorio, y que terminó con la proclamación del Estado de Israel, la inmediata primera guerra entre palestinos e israelíes y la expulsión de más de la mitad de la población palestina del territorio.

Era visible las diferencias entre ambas partes cuando comenzaron los enfrentamientos entre árabes y judíos, *“los primeros estaban desestructurados política y militarmente mal equipados, mientras que los sionistas constituían una sociedad joven, militarizada, bien organizada y cada vez mejor armada”* (Izquierdo, 2002, p. 36). Claro que, en la práctica, cuando los judíos llegaron se encontraron con que había cerca de mil pueblos y ciudades, miles de hectáreas cultivadas e incluso líneas férreas que ya habían sido construidas por los otomanos. Esto quiere decir que, más allá de las consignas, eran conscientes de que en ese territorio había gente y que no había manera de crear un Estado judío sin entrar en colisión con la población local.

La situación ya era insostenible y el 29 de noviembre de 1947, la Asamblea General de la ONU apoyó el plan de partición de Palestina, que se llevaría a cabo en conjunto con el retiro de Gran Bretaña, quien no lograba contener la situación. Se separó así el territorio Palestino en un Estado judío y otro árabe. Algo que en la práctica no se cumplió, ya que sólo nació Israel, porque los palestinos rechazaron el plan de la organización. Es aquí cuando se comienza a hablar del conflicto árabe-israelí y situarlo luego como palestino-israelí. El plan estaba en marcha y el 14 de mayo de 1948, se llevó a cabo la retirada británica y se proclamó la creación del Estado de Israel.

Para Israel Zangwill, Palestina era “una tierra sin gente para una gente sin tierra”, un “país virgen”, en palabras de Moshé Smilansky. David Ben Gurion describió Palestina en vísperas de la colonización sionista como “primitiva, dejada y abandonada”. (Ben-Ami, 2006, p.

19). A su vez, Golda Meir seguía afirmaba en el *Sunday Times* el 15 de junio de 1969 que “el pueblo palestino no existe... no es como si hubiéramos venido a expulsarlos y a ocupar su país. No existen”.

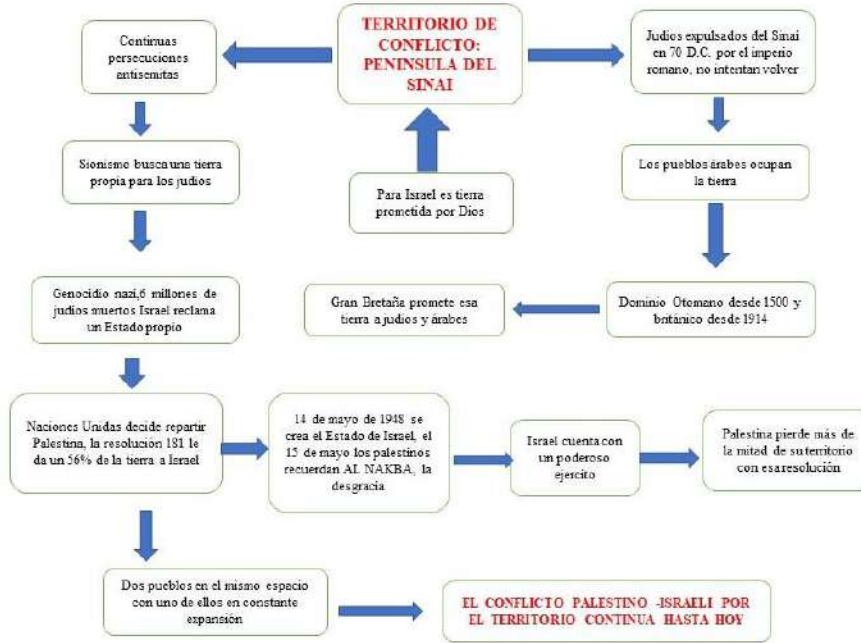
Esta guerra significó además la intervención de las superpotencias de la época, que se hallaban en plena Guerra Fría. Israel recibió mucha ayuda de Estados Unidos y millones de dólares de los judíos de todo el mundo, los países árabes en cambio fueron apoyados por la Unión Soviética. Quisiera explicar por qué Estados Unidos apoya de manera incondicional al Estado de Israel. Desde una perspectiva estratégica se podría mencionar el repliegue de los franceses y británicos después de la Segunda Guerra Mundial del Medio Oriente por otro lado la puja entre Estados Unidos y la Unión Soviética se trasladó a la región, con apoyos a uno u otro bando, para EE.UU. Israel es un aliado confiable en la región.

Desde el inicio del levantamiento palestino en el año 2000, el Ejército Israelí realizó numerosas incursiones en la Franja, instaló puestos de control y restringió el desplazamiento de los palestinos. En la zona se construyeron 21 asentamientos judíos, donde vivían más de 8.000 personas. En el año 2005, sin embargo, fueron evacuadas a raíz del Plan de Desconexión. Tras esta evacuación, la Autoridad Nacional Palestina (ANP) tomó el control de Gaza y su gobierno ha sido disputado por parte de dos polos políticos árabes. Fatah y Hamas, esta última ganó las elecciones municipales de 2005. La zona de Cisjordania siguió gobernada por la Autoridad Nacional Palestina que desde 2012 se lo conoce como Estado Palestino y es gobernada por Mahmud Abbas moderado de Fatah, que es considerado 1º presidente de Palestina.

En cambio, la franja de Gaza desde 2007 la controlan islamistas radicales de Hamas. Este grupo es considerado terrorista por Estados Unidos y la Unión Europea. Hamás lucha contra el Estado Israelí usando métodos terroristas, como atentados suicidas, e Israel considera a este grupo como responsable de todos los ataques en la Franja de Gaza. Este grupo también se niega a reconocer los acuerdos logrados anteriormente entre palestinos e israelíes, quedando suspendidas las negociaciones de paz entre ambos pueblos. El 14 de mayo de 2018, Estados Unidos trasladó su embajada de Tel Aviv a Jerusalén, lo que provocó uno de los peores enfrentamientos entre israelíes y palestinos en los últimos cuatro años.

3. Propuesta de enseñanza

Es la intención desde, una perspectiva constructivista, avanzar con los temas para que en forma espiralada el conocimiento abordado posibilite, en el estudiantado, una mirada con lecturas críticas de los temas.



CLASE N° 1: LA OCUPACION, QUÉ DICEN LAS IMÁGENES

Se propone el uso de imágenes fotográficas de distintos momentos históricos, con la intención de propiciar el análisis de la zona de conflicto e identificar los actores participantes en el espacio en disputa.

Las imágenes son documentos destacados favorecen la representación visual de ideas y conceptos, se fijan a la memoria, (Dussel, 2006, p.37) dice que las imágenes funcionan como dispositivos de atención, al ser este no solo un tema nuevo sino un lugar desconocido la atención implica un punto importante. Para que esto funcione hay que desarrollar una pedagogía de la imagen, enseñar a mirar reflexivamente, ¿qué tienen? ¿qué les falta? ¿qué sienten?

Primer momento:

Para iniciar la secuencia se presentarán imágenes del tema.



Fotografía extraída de Clarin.com



Fotografía extraída de telam.com.ar



Fotografía extraída de cronista.com



Fotografía extraída de izquierda.com



Fotografía extraída de Elpais.com

Esquema de trabajo:

Como primer paso, en grupos de 4 los estudiantes observarán las imágenes y completarán un cuadro en el que deberán explicar cada una detalladamente según sus consideraciones.

Luego, en una instancia grupal compartirán con sus compañeros el cuadro y se discutirá sobre el porqué de la explicación. Es importante que las y los estudiantes puedan escribir los argumentos sobre su descripción inicial y sobre la nueva descripción de la imagen, si es que se produce un cambio o ampliación cuando se discute en el grupo.

Finalmente, se les propondrá a las y los estudiantes que analicen la imagen a partir de una serie de actividades. Se responderán en grupo y un vocero del mismo compartirá lo reflexionado con los demás. Cada punto de vista será anotado en el pizarrón.

Consignas orientadoras:

Observar las imágenes y discutir en grupos de 4 compañeros lo siguiente:
¿Encuentran alguna similitud entre ellas?

- ✓ ¿Qué sensaciones les generan las imágenes?
- ✓ ¿Identifican en ellas algunos de los temas que desarrollamos?
- ✓ ¿Qué actores participan identifican en las imágenes?
- ✓ ¿Cuál les parece más triste?, ¿Por qué?
- ✓ Para culminar, pensar al interior del grupo un nombre para cada imagen.

CLASE N° 2: LA TERRITORIALIDAD EN UN POEMA

Algunos historiadores e historiadoras, consideran la memoria como la materia prima para hacer historia. Sin embargo, la historia es construcción, ella transforma la memoria. En esta actividad se involucra la construcción, mismo tiempo, de en una memoria social, para que las y los estudiantes se apropien de la historia.

Se ofrece aquí un poema de origen palestino. Compartir la lectura del poema permitirá adentrarse en el drama que se vive, la lectura compartida nos lleva al sentido que le da Aisenberg (2005): es una práctica ideológica y constructiva para el conocimiento porque leer con otros favorece el intercambio, la confrontación, el acuerdo sobre las interpretaciones propias de cada lector a partir del texto propuesto, hay una democratización de las voces, un cambio dialógico entre pares y no solo entre docente y alumno.

En la primera tarea se intenta vivir el conflicto con los ojos y los sentidos, ya que se trata de imágenes, ahora lo veremos con el corazón ya que la poesía propuesta tiene un alto contenido emocional.

El poeta palestino **Mahou Daréis**, nos cuenta en primera mano el drama vivido.

El fin del odio que plantaste (fragmento)

¡Fuiste tú! ¡Yo sé que fuiste tú!

Me impediste De nacer en la casa De mis antepasados

De robustas piedras Con viñedo al fondo.

En vez de eso, Una tienda de la Cruz Roja.
Me robaste la infancia Yo sé...Juegos inocentes
En los jardines de la casa de mis Abuelos paternos en Haifa.
Me usurpaste los desayunos La mesa abundante de cariño
En la casa de mis abuelos maternos En Hebrón.
En vez de eso, el hambre Que nos hacía ver el sol y la luna
Como platos de comida.
¡Fuiste tú! ¡Yo sé que fuiste tú!
Mataste mi adolescencia Por las calles de Tulkarm.
Tú me arrancaste El derecho de vivir
Libre en mi país. ¡De ir a la escuela como todos
los niños, de caminar por los mercados,
de conversar con mis amigos! ¡Y a cuántos de ellos
me impediste conocer!
¡Fuiste tú! Destruiste mi amor
A pesar de todo, Quiero que sepas...
Nuestros corazones van a vencer el odio que plantaste...
Así, Al día siguiente ¡Que la Palestina esté libre de ti!
Mahmoud Darwish (1941-2008), poeta palestino.

Actividades propuestas:

- ✓ Identifica quiénes son los destinatarios de estos versos. ¿Por qué?
- ✓ ¿Cómo se describe la territorialidad?
- ✓ Clasificar, enumera los tipos de males que vivió el autor.
- ✓ Reformular, desarrolla en otras palabras las 10 primeras estrofas del poema. ¡Cómo lo harías!
- ✓ ¿Qué significa para ustedes la frase “En los incontables lugares del exilio a que me lanzaste de país en país, de casa en casa, ¿me negaste el hogar”?
- ✓ ¿Se puede rapear el poema?, mención especial para quien lo intente respetando el drama que se vive.

CLASE N°3: LEEMOS LAS NOTICIAS

En esta clase proponemos problematizar el concepto de conflicto territorial mediante noticias. La riqueza de información periodística que circula requiere ser analizada, por ello, se incorporan fuentes escritas, noticias, que den cuenta de los procesos que se están poniendo en tensión.

En esta actividad se alienta la discusión de fuentes periodísticas sobre el tema para esto se trabajarán noticias actuales donde se buscará identificar las intencionalidades, el uso de diversas fuentes en el aula contribuye a la construcción autónoma y crítica de los hechos. Las noticias deben ser

leídas, interpretadas en contextos, identificando los conceptos y características.

Aisenberg (2015) plantea que se debe dar mayor autonomía al estudiantado, haciéndolo leer de diferentes fuentes, compartiendo los escritos, promoviendo la relectura e interpretación de un texto. Es así como los estudiantes tienen una apropiación significativa del texto, es decir, ya no reproducen su contenido, sino que elaboran respuestas propias, basándose en el conocimiento previo que ellos tienen del mundo y lo que los rodea.

A partir de ofrecerles una cantidad de noticias las y los estudiantes podrán ahondar en las mismas y diferenciar la intencionalidad. No aceptar los epígrafes al pie sino cuestionarlas y ver que tendencias tienen y que se oculta, generando un juicio crítico y ético a partir de la lectura.

Cada día podemos ver en los diarios noticias sobre diferentes enfrentamientos, en estos momentos leo en el diario eitb.eus, noticias de palestina del 22 de marzo de este año:

1-[Todo listo para que comience el proceso de anexión de Cisjordania.](#)

Será la tercera anexión israelí tras los altos del Golán y Jerusalén este y, como en las 2 anteriores, los dirigentes judíos no se echan atrás pese a las advertencias de la comunidad internacional.

2-[Miles de palestinos protestan en Gaza contra la anexión israelí](#)

Según el acuerdo de coalición, la anexión de varios territorios ocupados en Cisjordania podría ponerse en marcha hoy mismo, pero todavía no hay acuerdo entre israelíes y estadounidenses.

3-[Agentes israelíes abaten a un palestino después de que intentara apuñalar a un policía](#)

Agentes de la Policía de Fronteras de Israel han abatido a un conductor palestino después de que arrollara con su vehículo e intentara apuñalar a un policía en un puesto de control de Abú Dis.

4-[Mientras Israel es el Estado con más vacunados, los palestinos no han recibido dosis](#)

Tras la petición de la ONU, Israel ha anunciado que enviará 5000 dosis para los sanitarios palestinos. El 33 % de la población israelí ya está vacunada.

5- ¿Es un solo Estado la solución al conflicto palestino-israelí?

Después de siete décadas de conflicto y negociaciones no se ha llegado a crear el Estado palestino que iba a convivir junto a Israel, y en 2020 ha renacido la idea de un estado binacional con igualdad de ciudadanía para judíos y palestinos (y otras minorías).

6-Israel acaba con décadas de aislamiento sin necesidad de reconocer un estado palestino

Empieza la "nueva era" anunciada por el primer ministro israelí, Benjamín Netanyahu. Arabia Saudí permite sobrevolar su espacio aéreo a los israelíes. Los emiratíes podrán comprar cazas F-35.

Situaciones planteadas en la prensa:

Lee atentamente las noticias, y realiza un comentario sobre cada una de ellas explicando que significan, basándote en los textos y explicaciones en clase. Durante décadas la prensa neoliberal defendió por los medios la postura israelí, ¿ves alguna tendencia en las aquí expuestas?

Ya conoces ambas posturas, practicaremos la lecto-escritura, estas preparado para trabajar de periodista, escribe una noticia con el seudónimo **Moisés Sharon** a favor de Israel, otra como **Ben Amid** defendiendo a Palestina de las perdidas territoriales y otra como **Harrison Ford** periodista norteamericano, vos de acuerdo a lo que sabes orientaras esa noticia como lo veas.

Actividades sugeridas:

- ✓ Lee atentamente las noticias, y realiza un comentario sobre cada una de ellas explicando su significado basándote en los textos y explicaciones en clase.
- ✓ Durante décadas la prensa neoliberal defendió por los medios la postura israelí, ¿ves alguna tendencia en las aquí expuestas?

Ya conoces ambas posturas, practicaremos la escritura, estás preparado para trabajar de periodista, escribe una noticia con el seudónimo Moisés Sharon a favor de Israel, otra como Ben Amid defendiendo a Palestina de las perdidas territoriales y otra como Ford Chevrolet periodista norteamericano, orientaras esa noticia como lo veas.

CLASE N°4: TUS VIVENCIAS, SUS VIVENCIAS

Aquí procuraremos favorecer en el estudiantado el pensamiento analítico de diferentes realidades. A esta altura de la secuencia las y los estudiantes han podido tomar diferentes historias sobre las vivencias en la zona de

ocupación. Propongamos aquí un espacio de reflexión en relación al contrapunto mis vivencias tus vivencias, en la ficha hay relatos personales de vivencias palestinas ya no en las generalidades del pueblo sino personales.

El vivir en una toma genera muchas reacciones internas y externas. No identifiquemos a las y los estudiantes como “carentes”, tampoco al pueblo palestino como “necesitado”, sino que ambas situaciones son guiadas por factores externos perjudiciales en un contexto negativo y discriminatorio. Hay que proporcionar a las y los estudiantes una comprensión organizada del mundo y de la sociedad, que debe situarse dentro de un marco ético, plural, solidario y democrático.

¿Qué se siente estar dentro de la toma?, ¿que sienten 2 millones de personas en la franja de gaza con mínimos medios de supervivencia?

Acercaremos con esta tarea mediante situaciones cotidianas la posibilidad de ver diferentes escenarios para luego llevarlo al campo de conflicto. En la tarea anterior elaboramos noticias y las leímos, pero es posible que vos tengas tus propias noticias, que no salen en los diarios pero que son importantes en tu vida.

Primer momento:

Seguro notaste que todos estos enfrentamientos generan una especial relación entre israelíes y palestinos, no es fácil imaginar cómo viven, los primeros con el constante temor de algún ataque militar, ellos lo llaman ataque terrorista. Puede ser un civil con una bomba en su cuerpo o con el auto atropellar peatones. Para los palestinos, los bombardeos en su territorio, como vimos en una imagen o ver su ciudad destruida como la abuela que contempla los escombros. ¿pensaste que sentirán? Vamos al trabajo.

- ✓ Nos gustaría que nos dijeras si vos o algún allegado a sufrido discriminación y como fue la misma, incluso si te paso a vos y no quieres contarlo como tuyo porque te hace sentir mal podés contarlo en tercera persona ¿Qué sintió esa persona discriminada?
- ✓ Otro caso sería si vos o algún allegado sufrió una situación de injusticia, una detención equivocada sin escuchar tus argumentos, una decisión que te afecta, pero tu opinión no cuenta, una denuncia que hiciste, pero nadie te le toma. ¿cómo se sintió esa víctima de injusticia?
- ✓ Y por último si vos o algún allegado sufrió violencia, puede ser por patotas, violencia de género, violencia en un robo u otra situación que

no esté contemplada aquí, una situación que por una fuerza mayor del otro te doblego, y viste impotente lo que pasaba.

Segundo momento:

A partir de los textos propuestos y con una lectura detallada y profunda identifica en esta larga lucha situaciones de: INJUSTICIA, VIOLENCIA, USO DE FUERZA, DESPOJO y DISCRIMINACION

Replica el párrafo donde lo hallaste y explica la situación que identificaste y luego compárala con tu vivencia. Ahora queremos cambiar las cosas y que seas parte de la fuerza de paz y puedas aplicar esto en tu entorno cotidiano.

CLASE N°5: Dos pueblos una tierra

A partir del tema palestino-israelí se buscará no únicamente que adquieran conocimientos históricos del mismo, sino que además desarrollen un espíritu crítico y unos valores solidarios y pacifistas, a través de una actividad didáctica, lúdica y colaborativa.

Para ello se sugiere el juego de roles en representación de los actores del tema estudiado.

Actividades sugeridas:

Formando grupos se defenderá el derecho de Israel a existir y el de palestina a recuperar lo perdido. Generamos aquí un espacio colaborativo entre pares como modo de hacer efectivo el involucramiento y la participación activa en la construcción del conocimiento a partir del intercambio y el dialogo, este ejercicio ayuda a un efectivo el involucramiento, veremos también las diversas posturas frente a lo común a lo compartido, el hacer algo con otros será un punto de partida para la intervención social y política, rescatando en esta última actividad todo lo desarrollado a través de la secuencia.

Aisenberg (2016) destaca de forma continua el rol del docente, como facilitador u obstaculizador del conocimiento, “el rol del docente es muy activo, en esta construcción del conocimiento, promueve relecturas, discusiones e intervenciones.” (Aisenberg, 2016: 8)

Esta actividad finaliza con un texto escrito que dará cuenta de una alternativa de paz que pueden proponer las y los estudiantes, dando respuesta al tema general “dos pueblos una tierra raíces del conflicto palestino-israelí” para eso se recojeran las distintas actividades realizadas

desde el inicio de la secuencia pero haciendo hincapié en la actividad 4, ¿por qué? porque no se llega livianamente a una conclusión de paz después de lo vivido por palestinos e israelíes si ellos mismos no pueden encontrar la paz a través de las duras vivencias que seguramente describieron en esa actividad y tal vez si encuentran alternativas para estos pueblos las pueden encontrar también en sus vidas .

Los profesores actuarán como colaboradores de los diferentes sectores, que estarán compuestos por GRUPO ISRAELI, GRUPO PALESTINO y GRUPO COMUNIDAD INTERNACIONAL.

- ✓ Los temas disparadores a tratar compartiendo opiniones serán los siguientes:
Alto el fuego de ambos bandos, ¿es esto posible?
- ✓ Inmigración, ¿Qué hacer con aquellos que quedaron sin casas y viven en campos de refugiados?
- ✓ Un Estado, ¿es posible formar un solo Estado con los dos pueblos?
- ✓ Diferencias, sabemos que son ambos pueblos semitas, dos ramas de un mismo árbol, ¿se pueden acortar las diferencias?
- ✓ Violencia, que violencia perciben cada uno, ¿cómo la viven? ¿cómo la sufren?
- ✓ Guerra, ¿ven alguna forma de ponerle fin?
- ✓ Acuerdo, ¿son capaces de idear un plan de paz con los elementos que ustedes tienen?
- ✓ Reconciliación, a su buen entender ¿se podrán reconciliar algún día?
- ✓ ¿Se debe llevar a cabo una Intervención humanitaria? La cual entendemos como la intervención militar que tiene como objetivo proteger las vidas y el bienestar de civiles.

Referencias bibliográficas:

- Aisenberg, B. (2011). "Aprendizaje de hechos y conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia". *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 9. A.P.E.H.U.N. pp. 147-165.
- Aisenberg, B (2008): "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia". En Miguel A. Jara (comp.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Universidad Nacional del Comahue. pp. 17-25.
- Aisenberg, B. (2000): "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. "En J. A Castorina y A. M Lenzi (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa,

- Brieguer, P. (2010) El conflicto palestino israelí editorial capital intelectual 2010
- Cariou, D. (2006): “Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos”. En M.J. Perrin-Glorian e Yves Reuter [eds.] (2006): Los métodos en investigación en didáctica. Presses Universitaires du Sptentrion, Bélgica
- Dussel Educar la mirada. Políticas y *pedagogía de la imagen**, Buenos Aires, Manantial - Flacso 2006
- Izquierdo, J. (2011) “Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia” Reseñas de la Enseñanza de la historia, APEHUN. N° 9. Córdoba. Alejandría.
- Lautier, N. (2006) *Lé historie en situation didactique:une pluralité des registres de savoir*. En Haas, V. (Dir.) (2006).
- Martinis, P. (2006), “Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación”, En: MARTINIS, P., y REDONDO P., Compiladores, Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas, Argentina, Del Estante Editorial.
- Pappé, I. (2011), *La limpieza étnica de Palestina*, Barcelona, Ed. Crítica, Biblioteca de bolsillo.
- Tenti Fanfani, E. (2007) “Escolarización con pobreza: desarrollo reciente de la educación básica en América Latina.” *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Infoweb:

<https://www.eitb.eus/es/noticias/internacional/videos/detalle/7338867/video-todo-listo-comience-proceso-anexion-cisjordania/>

<https://www.eitb.eus/es/noticias/internacional/detalle/7341567/palestinos-se-manifiestan-gaza-anexion-israeli-cisjordania/>

<https://www.eitb.eus/es/noticias/internacional/videos/detalle/7183825/video-agentes-israelies-abaten-conductor-palestino-cisjordania/>

<https://www.eitb.eus/es/noticias/internacional/videos/detalle/7811148/video-israel-es-estado-vacunados-palestina-no-ha-recibido-dosis/>

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-55402799>

<https://www.eitb.eus/es/noticias/internacional/videos/detalle/7500290/video-pacto-israel-barein-emiratos-arabes-unidos-mikel-ayestaran-18-septiembre-2020/>

Capítulo 14

Los sentidos del progreso en la historia escolar. Una propuesta para repensar otras periodizaciones

Juan Fenner

Introducción

El trabajo que presento constituye un primer ejercicio de indagación riguroso sobre los sentidos del progreso en la Historia escolar. Desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur, desarrollo una propuesta alternativa de periodización del progreso. La misma pretende ofrecer conceptos y categorías que posibiliten distintos abordajes para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

En un primer momento se desarrollarán los cambios y continuidades sobre el significado del concepto de progreso desde sus orígenes hasta la actualidad, puntualizando en las concepciones eurocéntricas impuestas y reproducidas en Latinoamérica desde el siglo XIX. Luego de algunas reflexiones sobre la crisis civilizatoria de ese discurso de progreso de concepciones eurocéntricas y sugerimos algunas alternativas al mismo.

En un segundo apartado, centrado en Argentina, presentamos una periodización del progreso que focaliza en el trabajo como elemento ordenador para comprender esa historia social, económica y cultural que gira alrededor del discurso de progreso. Identificando cambios y continuidades, ofreciendo algunas alternativas de futuro que recuperen experiencias y conocimientos de Latinoamérica.

Finalmente ofreceré algunas posibilidades de abordajes para la enseñanza del progreso desde las ciencias sociales, en particular desde la Historia.

1.1. Cambios y continuidades en la noción del progreso en la Historia.

Conocer los significados del progreso desde una concepción occidental capitalista, implica analizar su historia y sus distintos sentidos en el contexto latinoamericano. Un concepto presente y muy vigente, al que

le debemos algunas interpretaciones más profundas más allá de los simples relatos que lo colocan desde un lugar de neutralidad.

El mismo fue “bandera” de proyectos de sociedad en el siglo XIX en Latinoamérica y es palabra con mayúscula en discursos políticos, clubes de fútbol, documentos oficiales y debates familiares hasta la actualidad.

La construcción del discurso hegemónico muestra al progreso desde un lugar positivo, que abraza, incluye, abarca y construye sociedades más igualitarias. Así en los discursos políticos de derecha y de izquierda, desde una visión lineal de la historia, es valorado y destacado como sinónimo de avance, mejora y crecimiento.

Desde los discursos de sentido común, no hay en la actualidad fisuras o cuestionamientos significativos a los ideales de progreso. Es un concepto que está presente desde los espacios de experiencias como de los horizontes de expectativas (Koselleck, 1993). Pero ¿Qué es el progreso? ¿Cuál es su origen y proyecto? ¿Qué incluye y que excluye? ¿Por qué la imagen del mismo sigue teniendo relevancia un siglo después de su fracaso como modelo? ¿Quiénes y desde dónde reivindican el concepto? ¿Es posible pensar en una transformación en el tiempo de su significante? ¿Para quiénes? ¿Con qué objetivo? ¿Hay otras formas de pensar el progreso? ¿Hay otras formas de pensar lo que el progreso dice que hay que pensar?

El concepto de progreso conlleva una tensión en su definición y sentido. El problema no es su origen sino la apropiación y universalización del mismo. Como expresa Aníbal Quijano:

El largo proceso histórico de colonialidad del poder en Latinoamérica que se inició con la conquista en el siglo XVI, mundializa el capitalismo, el racismo, el patriarcado, el eurocentrismo. Esa colonialidad del poder se construye entre la asociación estructural de dos ejes centrales: un sistema de dominación basado en una relación asimétrica de la población mundial sostenida en la configuración y naturalización de las ideas de “raza”, clase y “género”/sexualidad. Y, en segundo lugar, un sistema de explotación que articula todas las formas conocidas de explotación del trabajo (y de acumulación de capital) en una única estructura de producción de mercancías para el mercado mundial, alrededor de la hegemonía del capital. (citado en Quinteros, 2014, p. 12)

1.1.1 Origen del concepto de Progreso.

Etimológicamente, la palabra progreso proviene del latín *Progressus* y cuyo significado según la RAE (2019) es: “Acción de ir hacia delante. Avance, adelanto, perfeccionamiento” (p. 1). A esta definición se le

incorpora la concepción teológica judeocristiana que percibe el mundo como un sistema de relaciones que están dirigidas hacia un fin determinado desde una concepción de tiempo histórico lineal y progresiva. Como afirma García Jiménez (2002)

El pensamiento judeocristiano veía el progreso del hombre hacia la salvación como un acontecimiento universal y único, pero estaba dominado por un absoluto históricamente estable, y su progreso se dirigía a un fin fijo (p.3).

Luego los pensadores de la Ilustración pusieron al ser humano en el centro de la escena cuestionando la concepción teocéntrica de la sociedad y proponiendo la filosofía antropocéntrica, que comprendía la existencia y desarrollo de las sociedades desde un protagonismo y empoderamiento del ser humano por encima de Dios. De esta manera la razón sería el centro de la vida de las personas permitiendo a las mismas lograr una mayor plenitud y felicidad. En este punto retoma la concepción optimista de futuro de la tradición judeocristiana. En este sentido García Jiménez (2002) afirma que:

los renacentistas de la Ilustración, que fueron los fundadores de la moderna historiografía, conservaron la visión teleológica judeocristiana, pero secularizaron la meta pudieron así restablecer el carácter racional del propio proceso histórico. La historia se convirtió en el progreso hacia la consecución de la perfección terrenal de la condición humana, tanto material como espiritual (p. 6).

Así, el progreso comienza a ser un culto que la modernidad termina instalando como ley histórica, de deber y cumplimiento, de convicción básica y profunda, como cimiento de la vida humana en sociedad. En este sentido, durante el siglo XIX la razón será significativa en el dominio de la naturaleza con el poder de decidir sobre ella para lograr una plenitud de perfección y bienestar de las sociedades civilizadas.

En definitiva, podemos observar cómo:

La idea de progreso se basaba en la creencia de que la civilización se ha movido, se va moviendo y se moverá en una dirección predecible y deseada. En este sentido, la idea de progreso en una concepción de la historia, según la cual hay un determinado orden en la sucesión de los acontecimientos, orden que realiza una mejora en la realización de los valores y orden que es considerado como una ley causal. (García Jiménez, 2002, p. 7)

La visión antropocéntrica del progreso divide a los seres humanos de la naturaleza y pone a los mismos por encima de ella, creyendo ciegamente en su capacidad de dominio y control. Esta concepción moderna será la hoja de ruta del Estado-nación, modelo de ordenamiento social impuesto

bajo el sistema capitalista. Por lo tanto, el progreso será civilización o no será progreso. Es decir, que hay una resignificación y apropiación del significado del mismo que será unilateral desde el poder y se reproducirá y defenderá desde una construcción de sentido común.

1.1.2 Progreso en Latinoamérica en el siglo XIX.

La concepción de progreso que se instaló en Latinoamérica en el siglo XIX como proyectos de sociedad fue desde una matriz positivista, la cual ponía en el centro de los procesos sociales la necesaria evolución con miras hacia un futuro mejor donde se dejará el retroceso en pos del progreso. Es decir, no como punto de inicio sino un punto de llegada, no como presente sino como proyecto de futuro.

En ese recorrido se da un doble movimiento de integración y diferenciación, de lo incoherente a lo coherente, de lo indefinido a lo definido donde se busca lo homogéneo a costa de la eliminación de otras cosmovisiones del mundo. No hay lugar para otro orden social que no sea el capitalismo. Así se piensa la sociedad como un cuerpo, como un organismo que es necesario unificar e integrar para llegar al progreso *“la noción de progreso es entendida como el ir hacia delante, de manera evolutiva para alcanzar la cima de la civilización, e ingresar de esta forma para abandonar el barbarismo de su tiempo”* (Chamorro, 2004, p. 330).

Como muchos conceptos pensados desde el poder hegemónico, sus significados fueron instalándose y reproduciéndose verticalmente desde arriba y horizontalmente entre las mayorías con el objetivo no solo de ser aceptados sino de ser defendidos creyendo que era lo mejor para realizarse como sociedad.

Desde el siglo XIX la imposición del sistema capitalista a nivel mundial por medio de la matriz del progreso indefinido, instaló a través de distintas campañas militares y con las instituciones educativas la idea de una sociedad civilizada, sostenida bajo matrices homogeneizantes de orden social capitalista. Los distintos Estados oligárquicos latinoamericanos adoptaron la ideología positivista postulada por el pensador Augusto Comte. Sus referentes en Latinoamérica fueron intelectuales de distintos países. En Argentina se agruparon en la generación del '80 tributaria de la del '37, en México se hacían llamar los Científicos y en Brasil la Academia de Praia Vermelha (institución de Río de Janeiro, donde dictaba cursos el pensador francés Benjamin Constant).

Referentes de la época como Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi en Argentina o José María Luis Mora en México, hablaban de la necesidad de europeizar o norteamericanizar las sociedades latinoamericanas, no solo físicamente sino culturalmente. Así, un cambio de mentalidad era necesario para ello. La propiedad privada, la tierra (con todo lo que se produce en ella) vista solo como mercancía, el trabajo asalariado, la plusvalía, eran imposibles de lograr sin un cese de la resistencia social y cultural, por ello consideran necesaria para ese progreso, la eliminación o transformación de sociedades no civilizadas (bárbaras). Barbarie/civilización, retroceso/progreso eran dicotomías que hablaban de una temporalidad de corte evolucionista con miras hacia un futuro mejor que necesariamente traían aparejado la eliminación de otras formas de pensar y organizar la sociedad, otros modos de percibir la naturaleza, de producir y distribuir las riquezas que ella provee.

Luis Mora, un pensador mexicano del siglo XIX, consideraba que *“América Latina necesita de una emancipación mental (...) emancipación del espíritu. Por ello amerita desarrollar una revolución de las mentalidades para pasar del retroceso al progreso”* (citado en Chamorro, 2004, p. 331).

Relacionado con esta perspectiva Sarmiento, fue un pensador argentino del siglo XIX quien afirmaba que era: *“Necesario incorporarse al progreso como agentes activos de la civilización (...) Ser como la poderosa nación del Norte, y por qué no llamarse también, Los Estados Unidos de la América del Sur y ser como ellos”* (citado en Chamorro, 2004, p. 331-335).

Alberdi, en sintonía con la mirada positivista de Sarmiento cuestionaba la monarquía, considerándolo un modelo de retroceso para una sociedad de libertades económicas.

En nuestros planes de instrucción debemos huir del monarquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se eduque a sí mismo, pero no se encargue de formar a nuestros abogados y estadistas, a nuestros negociantes, marineros y guerreros (...) ¿podrá dar el clero a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguir al nombre de Suramérica, sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el Yankee Hispanoamericano? (citado en Chamorro, 2004, p. 331-332).

Como podemos observar era clara la posición de los sectores hegemónicos respecto de ser parte de ese progreso y tener la posibilidad de estar en esa carrera indefinida. La cuestión era bajo qué condiciones. Estas ideas extranjerizante eurocéntricas fueron recibidas con optimismo por sociedades venidas de experiencias coloniales, las cuales

ingresaron en ese orden del progreso capitalista desde lógicas de dependencia económica, reproducción de concepciones políticas y procesos de aculturación.

En este contexto en la Argentina se va a vivir una etapa de lucha (pos independencia) por definir qué tipo de proyecto se quiere para su territorio. No todos los sectores de la sociedad pensaban y soñaban lo mismo. La heterogeneidad abundaba en estas tierras, pueblos originarios, criollos, gauchos, inmigrantes europeos y afrodescendientes eran diversos en sus concepciones de mundo y organización social. Quienes triunfan en la imposición de un orden social capitalista es la oligarquía, élite criolla, liberal en lo económico y conservadora en lo político. Admiradora de la Europa ilustrada y deseosa de participar de ese mundo que el positivismo mostraba con la “receta” del progreso indefinido.

Estas élites pusieron a disposición la producción agraria y minera, con la intervención del capital extranjero, activando la producción primaria exportadora, constituyendo un sector moderno de sus economías ligado a las inversiones de países industriales. Una inserción al mundo capitalista desde una posición desigual y dependiente en el marco de la división internacional del trabajo. Hacia el interior del país esa división se va a ver espejada entre los sectores oligárquicos (socios de las empresas extranjeras, grandes propietarios de la concentración de tierras y riquezas y apoderados del poder político de los Estados) y las/os trabajadoras sin garantía de derechos y pueblos originarios expulsados de sus tierras, asesinados y arrojados al mercado como mano de obra barata. El plan del Estado en este proceso se puede observar en Argentina, en la conquista de la Patagonia, del Chaco y Tierra del Fuego. (Losada, 2012)

1.1.3 El progreso en el siglo XX. Crisis y renovación.

Las fisuras de la locomotora del progreso indefinido llegaron en el siglo XX con los sucesos de las guerras mundiales y el holocausto confirmando el límite a las ambiciones de ideas de perfección sobre la capacidad de raciocinio de los seres humanos. Las experiencias de estos acontecimientos mostraron que las decisiones de seres de razón son capaces de crear conocimiento y materializarlo en obras, que lejos de satisfacer las necesidades básicas de las personas, destruyeron sus cuerpos, sus sueños y esperanzas. La deshumanización de los planes, discursos y ataques xenófobos, discriminatorios y raciales pusieron un límite a ese sueño que se vendía como moralista y ético.

Nadie dudaba ya de la capacidad de la ciencia de crear tecnología en todos los órdenes de la vida dando respuestas a las necesidades básicas

de los cotidianos de las sociedades. El problema eran las contradicciones que se visibilizan en las decisiones tomadas frente a los conflictos de intereses económicos y desprecio racial entre sociedades. El “otro” no solo debía ser eliminado económicamente, en la competencia desleal del imperialismo, sino físicamente desde la tortura, persecución psicológica y muerte. En este sentido los discursos sostenidos desde la ciencia constituyeron el marco legal para justificar actos de racismo y xenofobia.

No es que el siglo XIX haya sido la excepción a estos actos, la “araucanización” y la “campana de la Patagonia” son sucesos que muestran también la contradicción del progreso, pero el impacto de las guerras del siglo XX son un puñal en el corazón del germen de las teorías civilizatorias. Fue sobre esa tierra europea occidental y sus sociedades donde sucedieron violaciones a los derechos humanos que lejos estaban de la idea de progreso que se pregonaba.

En otras palabras *“con el Holocausto, las dos guerras mundiales y la sobre-explotación de la naturaleza, comenzó a ser cuestionado de nuevo, en especial, empezó a dudarse de la idea de un progreso sin límites...”* (Mendiola y Zermeño, 1998, p. 165).

Por su parte Edgar Morín (1999), señala que:

Ya hemos aprendido con Hiroshima que la ciencia es ambivalente; hemos visto a la razón retroceder y al delirio stalinista tomar la máscara de la razón histórica; hemos visto que no había leyes en la historia que guiarán irresistiblemente hacia un porvenir radiante; hemos visto que el triunfo de la democracia definitivamente no estaba asegurado en ninguna parte; hemos visto que el desarrollo industrial podía causar estragos culturales y poluciones mortíferas; hemos visto que la civilización del bienestar podía producir al mismo tiempo malestar...» (p. 37).

1.1.4 El progreso en el siglo XXI. Nueva perspectiva.

Ese desenlace del siglo XX conlleva un cambio de época de la modernidad a la posmodernidad, tiempo en el que transitamos hoy día. Una época donde el progreso universal y la emancipación son ideas de las que se descrece, así como de las nociones clásicas de razón, objetividad e identidad y verdad. La conciencia de la incertidumbre histórica es el resultado del derrumbe del mito del progreso. Los avances tecnológicos y científicos no garantizan una vida mejor para la totalidad de la humanidad. Las decisiones que se han tomado están impactando en el ambiente generando destrozos ecológicos y grandes desplazamientos obligados de poblaciones en condiciones indignas.

Sin embargo, lejos de generar cambios en el discurso dominante, las nuevas perspectivas de orden social instalaron sobre las sociedades en nombre del progreso los hábitos de consumo desde la perspectiva de una ciudadanía global, con derecho a elegir y demandar los productos y servicios que satisfagan sus necesidades más frívolas. La obsolescencia programada y percibida se ha vuelto motor de esta sociedad de consumo que busca venderse al mundo. *“En este medio siglo se constituye una sociedad de consumidores y de medios, que cultiva el hedonismo, revaloriza el cuerpo, y en la que se busca el desarrollo personal. Estalla la consagración del mercado y se estabilizan las democracias”* (García Jiménez, 2002, p. 12).

Esa crisis del sistema capitalista y su transformación pusieron en tensión las ideas positivistas del progreso indefinido, pero no cuestionaron al sistema, ya que la escisión entre sociedad y naturaleza sigue siendo una constante en la cosmovisión del mundo occidental. El largo siglo XX generó ese descreimiento sobre la verdad y la razón tradicionales del positivismo civilizador, pero sostuvo esa concepción del ser humano como persona que está por encima de la naturaleza y con derecho a explotarla a su antojo. Un ser escindido del mundo en el que vive, atomizado en la sociedad con la que construye su cotidiano y negador de la posibilidad de generar igualdad de oportunidades para las mayorías. Ese progreso del consumo masivo está basado en el deseo y la realización personal, siendo posible sólo en sociedades desiguales dentro como entre territorios nacionales.

1.2. El rol de las ciencias sociales en la construcción, legitimación y reproducción del discurso de progreso en Latinoamérica.

En el marco del desarrollo histórico del progreso capitalista, es importante mencionar el rol que tuvieron las ciencias sociales en sus investigaciones para los distintos ámbitos públicos como privado. Estas fueron constituidas y constituyentes de las teorías civilizatorias, defendiendo el orden social capitalista, establecido con todos sus componentes y categorías que justificaron el progreso en las sociedades latinoamericanas desde el s XIX hasta nuestros días.

En este sentido como afirma Wallerstein (2001):

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. Se nos decía que debíamos estudiar ciencias sociales para entender mejor el mundo social, ya que así podríamos impulsar el progreso de una forma más sabia y acelerar su ritmo de un modo más seguro en cualquier parte o, al menos, ayudar a eliminar los

obstáculos que se interponen en su camino. Las metáforas de la evolución o del desarrollo no eran meros intentos de describir; eran también incentivos para prescribir. Las ciencias sociales se convirtieron en el consejero, a veces incluso en la criada, de los responsables políticos. (p. 10)

Para analizar las ciencias sociales, desde otra perspectiva, propongo desarrollar los argumentos de las Epistemologías del Sur. Estas toman distancia del pensamiento eurocéntrico, de sus “verdades”, modelos de progreso y desarrollo. Esa distancia permite pensar en otras realidades nuevas o viejas que fueron ignoradas.

Según estas epistemologías, las ideas modernas de la burguesía europea que impusieron el nuevo orden social capitalista en el mundo, lo hicieron en nombre de la libertad y la igualdad, desde la estructura de Estado nación suprimiendo la diversidad de naciones étnicas culturales. Así también las ideologías marxistas implican una continuidad en la lógica de progreso lineal y el uso ilimitado de los recursos naturales.

El crecimiento y reconfiguración del sistema capitalista en la larga tradición de siglos constituyó una “inclusión excluyente” de diversas culturas, con sus aspiraciones, universos simbólicos, concepciones de tiempo y formas y estilos de vida, que no sin resistencias forman hoy grandes ausencias.

Por ello las Epistemologías del Sur plantean la necesidad de tomar distancia teórica y práctica para analizar la diversidad de experiencias que se viven dentro de un sistema global que pretende homogeneizar el discurso y las prácticas. En este sentido, posibilitar que esos saberes que emergen de las luchas, esos conocimientos de culturas o sectores oprimidos puedan ser usados por los mismos para representar su propia realidad y transformarla desde sus propias aspiraciones.

Como afirma de Sousa Santos (2018).

Tomar distancia no significa descartar la rica tradición crítica eurocéntrica y arrojarla al basurero de la historia, ignorando de este modo las posibilidades históricas de la emancipación social en la modernidad eurocéntrica. Antes bien, significa incluirla en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas. Significa el ejercicio de una hermenéutica de la sospecha respecto de sus “verdades fundamentales” al develar lo que hay debajo de su “sentido literal”. Significa prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental (p. 26).

Podemos decir entonces que las ciencias sociales constituyeron la teorización del colonialismo e imperialismo que se impuso sobre el continente americano, desde una forma de pensar, de dar respuesta a las preguntas sobre la existencia y la construcción histórica nacional. Imponiendo como recetas determinados caminos para el desarrollo. Estos significados desmontaron e invisibilizaron otras formas de pensar el crecimiento y la vida en sociedad propias de pensamientos ancestrales de pueblos originarios, por ejemplo. Este proceso es definido por de Sousa Santos (2006) en las Epistemologías del Sur, como construcción de ausencias.

Esa matriz civilizatoria que impuso el paradigma de progreso, en la medida que lo menciona y lo describe diciendo lo que es, también manifiesta lo que no es. De esta manera, genera una diferencia que al mismo tiempo es ausencia de lo que se construye como inferior, retrasado, incivilizado, bárbaro, etc. En otras palabras, lo que no respondía a los valores y leyes del progreso capitalista era combatido eliminándolo o invisibilizándolo. No había posibilidad de convivencias entre modelos, no era posible pensar en formas no capitalistas. La homogeneización a la fuerza, desde el Estado impulsó y consolidó el modelo, no sin resistencias y transformaciones al mismo, pero consolidándose como lo hegemónico.

Esas ausencias, están impregnadas en la historia oficial del progreso. Hoy siguen vigentes, siendo resignificadas por gobiernos de distinto "color" político, ocultando otras formas posibles de vivir dignamente que son ancestrales, que vienen de culturas milenarias o de experiencias de resistencia al capitalismo que no lograron consolidarse. Resumiendo, podemos decir que:

mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente (de Sousa Santos, 2006, p. 23).

1.3. Crisis Civilizatoria. Nuevas perspectivas para deconstruir el discurso de progreso y proponer alternativas al mismo.

En este contexto de imposición del progreso e invisibilización de algunas y algunos actores sociales es interesante poder pensar en alternativas para proyectar otros futuros posibles.

En relación a esas ausencias hay propuestas ancestrales que surgen desde las periferias de la periferia, desde esa Latinoamérica que no se

nombra pero que existe. La que fue negada y buscó ser eliminada por el progreso capitalista pero que se incluyó en el discurso de la vida digna, saludable que pregonan los Estados en el siglo XXI.

El progreso (desde lo hegemónico) habiendo transitado grandes crisis y contradicciones sistémicas no logró tocar fondo en su concepción occidental antropocéntrica la que escinde al ser humano de la naturaleza colocándolo en un lugar superior de poder, de acción e imposición de condiciones sobre la misma. Seguimos reproduciendo, como sociedad, un discurso de progreso y desarrollo que nos piensa en la naturaleza, usándola y aprovechándola desde los deseos más mezquinos y avaros que la explotan sin preocupación de su impacto como si fuera un objeto descartable. Esas dicotomías de dominación de progreso civilizatorio reproducen esa lógica polarizada que separa desde la diferencia de poder y superioridad, de dominio de uno sobre otro¹. Esa estructura dominante según Aníbal Quijano se manifiesta en una continuidad histórica desde la conquista de América como colonialidad del poder, del ser, del saber ordenando la actualidad del mundo y las proyecciones globales de la misma.

Como afirma Quinteros (2014)

A lo largo y ancho del planeta, las sociedades fueron y continúan siendo reordenadas para adaptarse al “desarrollo”. El desarrollo se transformó en el destino común de la humanidad, una obligación innegociable. Para conseguirlo, por ejemplo, se acepta la destrucción social y ecológica que provoca la megaminería o la explotación petrolera, a pesar de que estas, además, ahondan la modalidad extractivista de producción heredada desde la colonia. En esta línea del extractivismo del siglo XXI aparecen también los transgénicos y los agrocombustibles (p.129).

Esa crisis que sufrió la ideología civilizatoria de progreso indefinido en el siglo XX en las guerras mundiales, esa ética ausente o contradictoria frente a las atrocidades inhumanas de las decisiones humanas, no alcanzó para repensar las acciones que cuestionan y cambian las formas de ser en el mundo. El siglo XXI manifiesta esa continuidad de crisis de sobre explotación y consumo de los recursos del planeta sin límite. El mercado capitalista sigue estando en el centro de la prioridad que ordena y marca el tiempo social y natural. Un lugar de intercambio mundial desde lógicas desiguales e injustas de trabajo, mercancía, servicios y personas. Una lógica que pone por delante todas las satisfacciones de poder de

¹Cabe aclarar que hay propuestas alternativas al progreso hegemónico que tienen una mirada holística del ambiente y las sociedades, desde perspectivas del Buen vivir y la economía social (Buen Vivir en Bolivia, Perú y Ecuador, vía campesina, MOCASE en Argentina).

unas personas (sectores sociales, Estados) sobre otras en términos de decisiones o riquezas (dinero o lo que representa el mismo).

En este contexto no hay posibilidad de salir de estas sucesivas crisis, de resignificar los proyectos sociales alternativos si no reflexionamos, cuestionamos y cambiamos nuestra ética social frente a las decisiones que tomamos y su impacto sobre la naturaleza. No hay posibilidad de pensar un progreso y desarrollo distinto si no cuestionamos y nos despojamos de la concepción antropocéntrica de sociedad-naturaleza, de ser racional/naturaleza irracional, omnipotencia humana/naturaleza salvaje.

En este sentido Acosta sostiene que:

Si queremos que la capacidad de absorción y resiliencia de la tierra no colapse, debemos dejar de ver a los recursos naturales como una condición para el crecimiento. Y por cierto debemos aceptar que lo humano se realiza en comunidad, con y en función de otros seres humanos, como parte de la naturaleza, sin pretender dominarla (citado en Quinteros, 2014, p. 131).

Desde estas ideas, hablar de Buen Vivir es retomar, como dijimos anteriormente, las ideas ancestrales de los pueblos originarios andinos de Latinoamérica como también de otras sociedades, que buscaron y buscan alternativas para una vida más armónica en el mundo terrenal y más justa y digna dentro de las sociedades. Pensando en un conocimiento que incluya otros códigos de conducta ética y espiritual en un contexto que abarque los valores humanos como parte de la naturaleza. Una mirada holística sobre el planeta y las relaciones que se dan dentro de él, poniendo por delante de los objetivos económicos las leyes de la naturaleza, sus tiempos y ciclos en el marco del respeto a la dignidad humana.

Una perspectiva que va en contra de los paradigmas de progreso del XXI, un tiempo social hegemónico que lejos de pensar en la solidaridad pone a la libertad de mercado, la libertad de elegir que consumir por delante de la igualdad y la equidad social. Instalando el mérito personal como razón de los logros de las sociedades, desconociendo el rol de un Estado regulador y garante de la distribución del ingreso y la riqueza.

Así el progresar (con toda la carga simbólica que implica) continúa siendo el sueño de las mayorías, que sin tomar dimensión de lo que envuelve el concepto y sus consecuencias en la práctica cotidiana, buscan lograrlo y fomentarlo desde el discurso doméstico y cotidiano.

Las ciencias sociales en Latinoamérica tanto en la formación profesional como en la enseñanza se encuentran atravesadas y condicionadas por esta historia de imposición y reproducción capitalista civilizatoria. Las mismas en su constitución son producto de la modernidad occidental y llevan en su sangre la racionalidad occidental que nos impuso una forma de pensar, de ser y vivir en el mundo. Esa formación nos induce a analizar el mundo desde el mundo occidental, lo cual obstaculiza las cosmovisiones particulares de cada región, negándolas, subestimándolas o interpretándolas desde “recetas” o teorías europeas. Ejemplos como el de las formas de la democracia en contextos de multiculturalidad, modelos de economías social y popular, los derechos indígenas, la ciudadanía cultural, son algunas de las experiencias de países latinoamericanos que no encajan en el corsé de las teorías de las ciencias sociales eurocéntricas y son (en la imposibilidad de ser interpretadas) consideradas errores o malas aplicaciones de recetas ideales de sociedad.

de Sousa Santos (2006) plantea que:

Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante (...) No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas (p.16).

En este sentido, el concepto de progreso occidental que las sociedades latinoamericanas reproducen es producto de la colaboración de las ciencias sociales tanto en sus prácticas universitarias de formación de profesionales como en la reproducción de esos conocimientos en la enseñanza en escuelas y de divulgación en redes sociales e internet². No hay posibilidad de pensar otro futuro si no conocemos nuestro presente, fuera de las concepciones y recetas impuestas desde categorizaciones que no incluyen otras realidades y experiencias de nuestra sociedad. Proyectar alternativas en el marco del Buen Vivir es reconocer e investigar otras formas de orden de valores, de decisiones económicas y hábitos, que no condicen con el discurso y teoría de progreso lineal que necesariamente tiene que ir hacia el desarrollo capitalista.

Si podemos estudiar mejor la complejidad y especificidad de nuestro presente, podemos pensar otros futuros, redefiniendo el concepto de progreso o cambiarlo por otro que sí responda a las realidades de

²Esto no significa que haya ausencia de propuestas alternativas, sino que lo hegemónico es la reproducción desde esta perspectiva de ciencias sociales occidentalizantes y eurocéntricas.

categorizaciones propias de modelos de ordenamiento y complejidad social Latinoamericana.

En este sentido desde la perspectiva de la sociología de las ausencias:

Se busca la inteligibilidad sin homogeneización ni destrucción de la diversidad, saber los puntos en común entre distintos grupos sociales en un mismo contexto territorial u/o Estado o en diferentes, un ejemplo: los indígenas del continente nunca hablan de emancipación social sino de dignidad y respeto (De Souza Santos, 2006, p. 32).

Lo mismo sucede con el progreso, concepto que buscamos repensar y redefinir desde propuestas de enseñanza que se base en estas miradas de la Epistemología del Sur.

2.1. Una periodización alternativa para pensar su enseñanza.

*“Ten cuidado con el presente que construyes,
debe parecerse al futuro que sueñas”
(Quinteros, 2014, p. 11).*

Cuando nos proponemos enseñar a pensar históricamente es importante definir cómo ordenarlo y qué seleccionar para organizar el tiempo histórico al que vamos a hacer referencia. En ese sentido, resulta fundamental explicitar la concepción de periodización que elegimos para enseñar Historia.

El tiempo nos acompaña durante toda la vida, y las personas buscamos formas de organizarlo para estructurar nuestro pensamiento y acción en el espacio. Por ello, es importante enseñar las distintas dimensiones del tiempo ya que los y las estudiantes no poseen una comprensión espontánea del mismo (Pinto, 2019).

En este sentido, seleccionar una forma de periodizar es una decisión de concepción de enseñanza. Podemos observar en producciones escritas que la periodización tradicional o clásica cronológica de la historia lineal y la datación solo le dan relevancia al pasado o a su relación pasado-presente. Esta perspectiva puede orientarse a relatos descriptivos y sucesiones de fechas y acontecimientos que dificultan la elaboración de una conciencia histórica en el estudiantado.

Además, la periodización clásica está atravesada y determinada en sus orígenes por una mirada eurocéntrica de los procesos y los acontecimientos que dificulta pensar en enseñanzas que se elaboren desde

perspectivas latinoamericanas, basadas en concepciones por ejemplo de las epistemologías del sur. En otras palabras, como afirma Pinto (2019):

Transitar a una conciencia histórica implica desprenderse de las estructuras unidireccionales (positivistas) del tiempo para ampliar las visiones temporales, para ello se deben crear nuevas experiencias donde las personas puedan observar la “transitoriedad” de la vida y sus cambios provocando una conciencia de su tiempo (p. 19).

Esto no quiere decir que debemos desechar el tiempo cronológico por ser insuficiente para explicar la historia, sino que su uso puede ordenar, orientar y establecer sucesiones, simultaneidades y duraciones en el tiempo, siendo un complemento en la enseñanza. Periodizar entonces implica, teniendo en cuenta elementos de la cronología, establecer etapas temporales que viven las sociedades organizándolas en clave de cambios y continuidades para poder explicar los procesos que se dan de diferente manera (revoluciones, transiciones, progreso). Reconocer los ritmos y las conexiones entre los movimientos temporales y sus actores sociales que hacen a esa temporalidad humana (Pinto, 2019). En síntesis, como afirma Torres *“el cambio nos permite construir y reconstruir una racionalidad temporal que facilita la interpretación de las diferentes sociedades en su tiempo, ya que “sin cambio, no hay tiempo”* (citado en Pinto y Pagès 2020, p. 4).

Enseñar historia en el siglo XXI es un desafío ya que los cambios en el tiempo son acelerados y constantes, producto de la vida que llevamos como sociedades posmodernas. La velocidad de las redes de comunicación nos permite acceder a información instantánea, pero dificulta, si no seleccionamos y organizamos bien el saber a enseñar, el aprendizaje de la temporalidad en los estudiantes secundarios (Pagès 2004). En este marco, seleccionar la forma de periodizar es pensar en la enseñanza de la conciencia histórica. Una periodización alternativa a la clásica que ponga el foco en los elementos del cambio.

En el siguiente apartado propondré una periodización alternativa para la enseñanza del progreso en Argentina, en base a las transformaciones de la concepción de trabajo en términos políticos, económicos, sociales y simbólicos. Esta configuración del análisis histórico usa a la cronología sólo para referenciar contextos históricos amplios que no necesariamente responden a un gobierno en particular. Así mismo incorpora en la temporalidad al futuro como variable para la enseñanza de la conciencia histórica. Abordar esa tercera dimensión posibilita proyectarse desde la experiencia del tiempo y completar la relación de continuos de la triple temporalidad, sin dejar fuera las expectativas, propuestas que habilitan el rol protagónico de los estudiantes que aprenden.

De lo anterior resulta que:

La periodización y la conciencia histórica facilita entender cómo las personas aprenden a pensar su tiempo, y a su vez constituyen la base para identificar y comprender los signos escritos y no escritos del pasado, del presente y de los posibles futuros (Pinto, 2019, p. 20).

Pensar en la posibilidad de enseñar el progreso puede sonar como una propuesta poco original, ya que es un concepto que desde la institucionalización de la escolaridad viene ocupando un lugar central en los diseños curriculares de nivel secundario³. La pregunta es desde qué lugar proponer esa enseñanza, como ordenar otras formas de periodizar ese concepto tan presente, simbólicamente, en nuestra historia. Es decir, encontrar un anclaje que permita comprender esa fuerza conceptual del mismo durante la historia argentina. Contextualizando lo nacional con lo internacional, identificando condiciones para las continuidades y cambios de esa colonialidad civilizatoria del progreso.

En este sentido proponemos un recorrido analítico a partir de cuatro momentos construidos, de la historia argentina, en las que consideramos hay una reconfiguración y legitimación del orden social basado en el progreso, pero visto desde distinta perspectiva desde el poder hegemónico.

En este sentido se desarrollará la concepción de progreso desde la perspectiva del trabajo en los siguientes contextos históricos: De mediados a fines del siglo XIX (consolidación del Estado Nación), el siglo XX (período peronista), tiempos de globalización (fines de siglo XX hasta hoy), futuro (una propuesta desde los horizontes de expectativas), pensando en la enseñanza que busque una mirada consciente de la historia.

En cada contexto de época, se busca complejizar ese concepto de trabajo profundizando sus significados desde el desarrollo económico como desde el discurso/doctrina de cada período estudiado. Además, como forma de legitimación de un sistema que con un título u otro defienden un discurso de progreso que promueve las relaciones de explotación entre sectores de una sociedad constituida sobre la base de la desigualdad (social, económica, política) y la vinculación con la naturaleza percibida como un lugar cosificado, que puede ser explotado desde una mirada antropocéntrica.

³En el Diseño curricular de la ESRN se mencionan en varios apartados los saberes vinculados al desarrollo del progreso en Latinoamérica y Argentina.

Esta construcción del progreso, se dará en el contexto de un orden social capitalista basado en relaciones sociales que ordenarán y definirán las formas de vinculación entre países y entre sectores dentro de los mismos. Relaciones que estarán permanentemente atravesadas por las concepciones del trabajo, que no solo define la organización económica sino los vínculos sociales y los hábitos culturales.

Esa definición va a estar marcada por los distintos contextos de la época, pero tendrá una continuidad respecto a las relaciones en el marco del patrón civilizatorio que se darán en tres planos: la clasificación asimétrica de la población, un sistema de explotación del trabajo y acumulación de capital, y con un aparato ideológico constituido en un sistema cultural específico.

Como afirma Aníbal Quijano:

La colonialidad del poder se constituye a partir de la asociación estructural entre dos ejes centrales. Primeramente, un sistema de dominación basado en una clasificación asimétrica de la población mundial, sostenida en la configuración y naturalización de las ideas de “raza”, clase y “género/sexualidad. En segundo lugar, un sistema de explotación que articula todas las formas conocidas de explotación del trabajo (y de acumulación de capital) en una única estructura de producción de mercancías para el mercado mundial, alrededor de la hegemonía del capital (citado en Quinteros, 2014, p. 11).

Esa colonialidad tiene una impronta sólida en la legitimación y deslegitimación de los saberes, los cuales son responsables de ordenar la vida de las sociedades americanas desde los conocimientos validados o no por la modernidad occidental. Esa forma de sociabilidad se basó en la inferioridad etnocultural e incluso ontológica del otro.

Pensar en la concepción del progreso y dentro de ella el trabajo en Argentina es un interesante ejemplo para analizar esa colonialidad. En otras palabras, de Sousa Santos (2018) nos confirma que: *“La colonialidad del conocimiento (como la del poder) sigue siendo fundamentalmente instrumental para expandir y reforzar las opresiones causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado”* (p. 36).

Primera Periodización: “Civilización y Barbarie”, el trabajo como deber desde el siglo XIX hasta mediados de siglo XX.

El tipo de nuestro hombre sudamericano debe ser el hombre formado para vencer al grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el

atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente (Alberdi, 1852, p. 10).

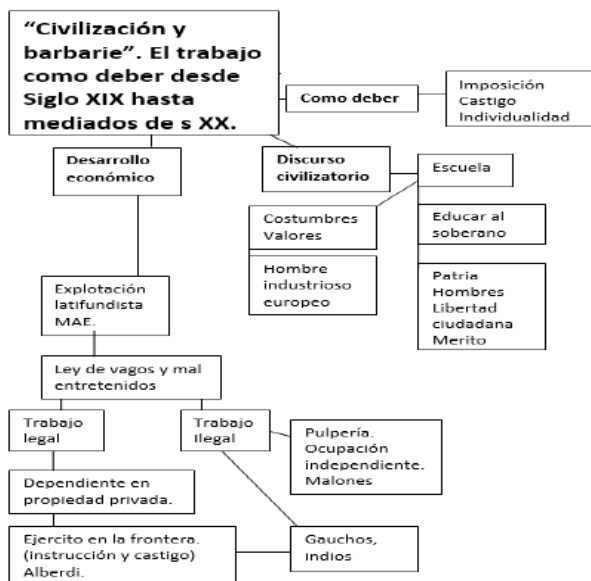


Ilustración: Red de contenidos N° 1. Fuente: elaboración propia

Segunda Periodización: El trabajo como derecho. Desde mediados del siglo XX hasta los inicios del neoliberalismo.

Al Estado, rejuvenecido por el aporte de sangre trabajadora que nuestro movimiento inyectará en todo su sistema circulatorio, corresponderá la misión de regular el progreso económico nacional (Perón, 1946, p.1).



Ilustración: Red de contenidos N°2. Fuente: elaboración propia

Tercera Periodización: El trabajo como recurso durante el neoliberalismo. Desde fines del siglo XX y siglo XXI.

“El desarrollo desarrolla la desigualdad” (Quinteros, 2014, p. 16).

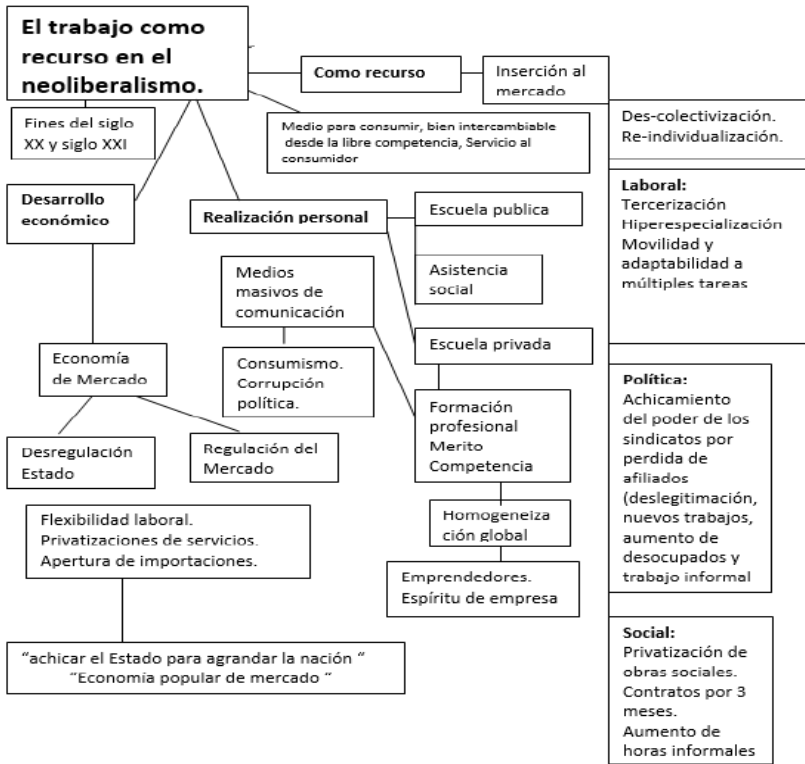
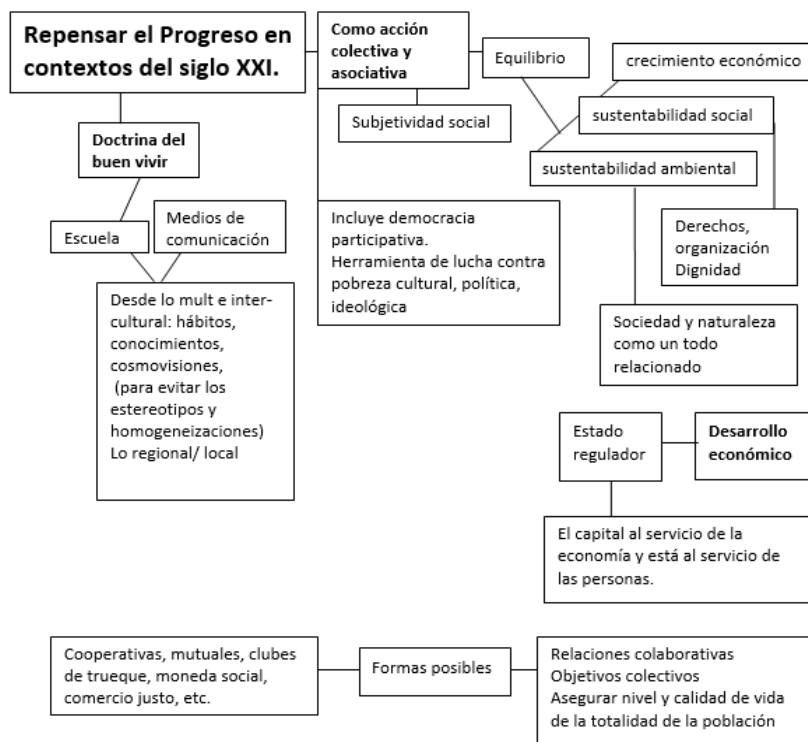


Ilustración: Red de contenidos N°3. Fuente: elaboración propia

Cuarta Periodización: Repensar el progreso en contextos del siglo XXI.

“Crear en el progreso social es pensar que mañana será mejor que hoy y que, por lo tanto, se puede apostar desde ahora a esa mejora todavía venidera y actuar en consecuencia” (Castel, 2010, p. 9).



Llegamos a un presente por el que transitamos el mundo del trabajo o lo proyectamos más como un elemento que nos posibilite acceder a las necesidades básicas y deseos del mercado de consumo que a un lugar de identidad colectiva, de reconocimiento y de derecho.

Las generaciones que se forman en las escuelas suelen estar desorientadas respecto a cómo proyectar su futuro laboral. El deseo de consumo es más claro que el gusto o expectativa por lograr desarrollar experiencias significativas laborales o sociales. Lejos de ser un problema solo de los adolescentes y jóvenes, es una realidad de muchos adultos y adultas también. Ese lugar de reconocimiento por tener un trabajo, ser un profesional, se presenta en segundo plano en un mundo donde las expectativas presentadas para ser felices son adquirir cierto estatus social, ser reconocido y exitoso.

Como desarrollamos anteriormente seleccionando autores como Jiménez (2002), Palomino (2005) y de Sousa Santos (2006) entre otros, observamos que el progreso, palabra que nunca nos dejó en el relato de

la historia se encuentra anclada en esa lógica de mundo que lejos de cuestionar las desigualdades sociales, las profundiza, planteando este tipo de deseos personales que profundizan el individualismo. Una actitud de vida que no solo facilita la profundización de las desigualdades en el acceso a un trabajo digno, sino que nos aleja de la conciencia ambiental.

El progreso capitalista desde sus orígenes permanece en una lógica de escisión entre la sociedad y la naturaleza, poniendo a los seres humanos por encima de ella y no como parte de la misma. En esta lógica prevalece en la actualidad la razón mercantil, y el Estado como la comunidad quedan sujetos a la lógica de rentabilidad. Desde esta perspectiva la política gubernamental se posiciona en muchos casos en un lugar de gestión y administración de los negocios productivos y financieros de las grandes corporaciones y monopolios mundiales.

Como afirma Pablo Quinteros (2014) *“es necesario rechazar tales asimetrías y comprometerse profundamente con encontrar una alternativa auténtica y diferente al fracasado desarrollo”* (p.16).

Para la acción del mercado las personas son vistas al igual que la naturaleza como sujetos-objetos a explotar en trabajos que generen competencia entre los mismos. Lugares donde el fin sea solo conseguir dinero para consumir. Como vemos son dos planos de cosificación, por un lado, la mirada deshumanizante del mundo laboral en su pretensión de eficiencia y competencia, y por otro, la construcción de la felicidad como satisfacción del deseo de consumo masivo.

Habiendo propuesto un esquema de análisis del progreso en Argentina desde la perspectiva del trabajo, sería interesante pensar en cómo desarrollar futuros posibles en otras claves de organización, valoración y convivencia dentro de los sectores de una sociedad como entre estos y el ambiente en el que viven. Pero ¿es posible pensar una nueva perspectiva del trabajo dentro de las lógicas del progreso en el XXI? ¿Qué debería incluir el progreso que hoy está dejando fuera? ¿Qué presentes se invisibiliza que no nos motiva a pensar otros futuros? ¿No hay otras formas de pensar el progreso? ¿Hay otras formas de proyectar progreso desde un lugar alternativo al de las teorías neoliberales?

La perspectiva del Buen Vivir (Acosta, 2014) como la de la economía social (Roitman, 2016) son categorías que proponen otras formas de pensar la relación entre las personas y entre ellas y el ambiente con el que convivimos y crecemos.

Como afirma Alberto Acosta (2014):

El buen vivir se asoma como categoría en permanente construcción y reproducción. En tanto planteamiento holístico, es preciso comprender la diversidad de elementos a los que están condicionadas las acciones humanas que propician Buen Vivir, como son el conocimiento, códigos de conducta ética y espiritual en relación al entorno, los valores humanos, la visión de futuro entre otros (p. 130).

En relación a la economía social Roitman (2016) afirma que se puede organizar a la sociedad desde otras perspectivas económicas que favorezcan relaciones más igualitarias entre los distintos sectores de la sociedad e incluyan la conciencia del intercambio responsable con el ambiente natural. Así, propone como desafío crear y crear otras economías que se organicen desde una política pública, generen normativas que reconozcan la diversidad de las y los actores de la economía social. En suma, que concienticen sobre la producción y consumos responsables, el desarrollo de tecnología apropiada y apropiable. Instalando siempre la lógica del cuidado para ello.

La propuesta, en este contexto, es pensar futuro desde una perspectiva diferente, desde un discurso del “Buen Vivir”, que nos permita distanciarnos de los estereotipos y valores dominantes que tipifican los hábitos y costumbres. Que instalan un deber ser desde el poder económico que condiciona las decisiones y emociones de los seres en el mundo.

Repensar el trabajo desde una perspectiva que incluya a la naturaleza como lugar de armonía de esa relación y no como una “cosa” a explotar y desechar, donde el negocio no sea la prioridad sino la humanización de las relaciones laborales y en la naturaleza.

Una propuesta posible en este sentido sería la de pensar el trabajo como acción colectiva y asociativa, donde poder lograr una armonía entre desarrollo económico, sustentabilidad social y sustentabilidad ambiental. Estas relaciones serían posibles en el marco de una democracia participativa, la cual permite una acción continua que genera herramientas de lucha contra la pobreza cultural, política e ideológica.

El desarrollo económico planteado desde una base política de Estado regulador del mercado donde el capital esté al servicio de la economía y está al servicio de las personas. Desde una perspectiva de economía social donde humanizar las relaciones de producción e intercambio posibilite alejarnos del negocio como principal y único fin de la economía.

En este sentido facilitar las relaciones colaborativas que estén enmarcadas bajo objetivos colectivos, asegurando el nivel y la calidad de vida de la totalidad de la población, y garantizando las condiciones dignas de trabajo que hacen posible una vida digna, que no solo se mide materialmente sino desde la mirada de la salud física, psíquica y emocional.

Salarios a la baja, propiedad de la tierra sobrevaluada, ideales de felicidad y consumo estereotipados y segregacionistas, competencia laboral que exige mayor conocimiento académico y/o técnico, mirada sobre la realización personal cada vez más ajena a la construcción colectiva. Estas variables son algunas de las que condicionan la mirada y la significación que se le da al trabajo en el siglo XXI. Un contexto que es necesario cambiar para pensar en otra forma de vivir, de proyectarse y realizarse.

Edgar Morín (2011) ha planteado que:

El ideal de la sociedad occidental - «bien-estar» - se ha deteriorado en cosas puramente materiales, el confort y la propiedad de objetos. Incluso si está palabra «bien-estar» es muy bonita, debíamos encontrar otro. Y cuando el presidente de Ecuador Rafael Correa propuso esta fórmula del «buen-vivir», retomada luego por Evo Morales (el presidente boliviano, nota del autor), estaba pensando en un desarrollo humano, no solo en el seno de la sociedad sino también en y con la naturaleza. Pero esta idea es lo que más se acerca a la idea de calidad de vida, a lo que llamo la poesía de la vida, el amor, el afecto, la convivencia y la alegría, y entonces lo asociado a lo cualitativo, lo que debemos oponer al dominio de lo cuantitativo y de la acumulación. El buen vivir, la calidad y la poesía de la vida, incluso en su ritmo, son cosas que deben -juntos- guiarnos. Es una bonita finalidad para la humanidad (p.1).

En concreto la mirada del desarrollo económico desde esta nueva perspectiva podría materializarse en formatos de cooperativas, mutuales, clubes de trueque, moneda social, comercio justo entre otros, que funcionen articuladamente bajo un Estado democrático en sus condiciones productivas y comerciales que haga foco en la generación de condiciones de igualdad para la producción, intercambio y distribución de las ganancias. No es posible pensar un proyecto desde el buen vivir y la economía social si se favorece a los monopolios, la producción externa y el negocio financiero, ya que el mismo es para las minorías y no tiene una mirada responsable sobre el ambiente.

En relación a la sustentabilidad social, es importante plantear la garantía jurídica de derecho al trabajo que ordene las relaciones contractuales dentro de las organizaciones y empresas. No desconociendo los intereses y mecanismos que conviven en el sistema capitalista en el cual nos

movemos. Creer que las leyes no son necesarias para evitar la explotación y monopolización del mercado de trabajo es pecar de inocencia o esconderse detrás de discursos objetivos que reproducen el neoliberalismo en su máxima expresión.

Lo sustentable es lo que se sostiene desde relaciones humanizantes las cuales apuestan a garantizar la dignidad de las personas. Esto no implica una sociedad sin clases sino una sociedad en que la diferencia económica, cultural, ideológica y política no justifique la falta de dignidad humana sobre algunos sectores de la población. Esa base de igualdad no es posible sin un Estado que regule los mercados de intercambio y contratación de servicios, de productos como de relaciones laborales. Sin embargo, no alcanza con ello, es necesario un cambio cultural y un rol protagónico en la mira sobre el trabajo y su fin. Ser parte de, implica involucrarse en las propuestas y acciones que llevan a tomar decisiones sobre qué tipo de relaciones laborales, comerciales y de consumo queremos.

Desde esta perspectiva la sustentabilidad ambiental, se plantea como una relación responsable entre la sociedad y el ambiente, desde el uso y cuidado del mismo, y no desde la cosificación de la naturaleza. Es una mirada que permite estudiar la relación con el ambiente como lugar del que somos parte activa desde una perspectiva de intercambio recíproco. Es imposible no generar impacto, pero que el mismo sea desde una lógica de necesidad humana y no de interés de capital.

Uno de los ejemplos de la actualidad en este caso es la cuestión energética. El mercado capitalista demanda un volumen energético para producción y transporte que no busca solo satisfacer las necesidades básicas sino reproducir y profundizar la satisfacción del deseo consumista que ellos mismos generan con la construcción de hábitos (alimentos, ropa, cremas, vehículos, objetos electrónicos de comunicación, etc.). Servicios y objetos que están cada vez más estudiados para dar respuesta a la obsolescencia programada y percibida.

Al igual que con el trabajo, debe haber regulaciones desde el Estado para controlar y ayudar a concientizar sobre esa relación entre sociedad-naturaleza. Por ejemplo, poder instalar la regionalización de los mercados, desarrollando economías que se proponen achicar su dependencia de productos y servicios de otras partes del mundo implica un cambio de perspectiva ambiental.

Pensar el progreso, tomando el significado más general de avance y transformación no implica seguir en la misma dirección por la que vamos. Pero entonces, ¿avanzar hacia dónde? ¿transformar qué?

Una nueva mirada sobre el trabajo desde la acción colectiva y asociativa implica un nuevo discurso desde la base del buen vivir enseñado desde la escuela y transmitido desde los medios de comunicación. Desarmar un discurso único que instala estereotipos homogeneizando la forma de trabajo, de vivir, de ser feliz y poder educar desde la enseñanza de lo multi, lo inter y lo transdisciplinario, descolonizado e intercultural. Construir conocimiento en clave de derechos humanos, sin caer en relativismos que justifiquen la violencia y el abuso en los comportamientos sociales.

Existen diversos ejemplos vinculados a esta perspectiva diferente de futuros, relacionadas con el buen vivir y la economía social en Latinoamérica. Algunos son: el Movimiento Sin Tierra de Brasil, el Barzón de México, CONAMURI y la Federación Nacional Campesina en Paraguay. En Argentina el MOCASE, la Asociación de productores del noroeste de Córdoba (Apenoc) vinculadas a la tierra y empresas recuperadas como la Cooperativa Cintoplom, Hotel Bauen y FaSinPat, entre otros.

El caso seleccionado para desarrollar en este trabajo es el del MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero), una experiencia de organización campesina que se conformó como tal en 1990. Su origen se vincula a la necesidad de la tierra para vivir y producir dignamente por parte de comunidades campesinas de la provincia de Santiago del Estero, y la disputa de esa tierra por parte de empresas vinculadas al negocio de la producción agraria para la exportación.

3. Algunas orientaciones para la enseñanza del progreso en la historia escolar

“Enseñar historia, es comprometerse con una determinada visión del mundo y del futuro” (Pagés, 1999b, p. 2).

Pensar en la enseñanza de la historia nos ubica en un lugar inicial de toma de decisiones, las cuales implican algunos interrogantes: ¿Qué elecciones realizo para enseñar historia? ¿Cómo las organizo y las llevo a la práctica? (Pagés 2004). ¿Qué saberes quiero enseñar? ¿Con qué finalidad? ¿Desde qué orientación? ¿Cuál es la periodización y en qué

anclajes históricos me voy a referenciar? ¿Desde qué perspectiva voy a enseñar ese saber?

Estos son algunos de los interrogantes que nos hacemos para enseñar historia en un contexto situado en la comunidad.⁴

La concepción de la enseñanza desde la que me posiciono para desarrollar estos interrogantes se enmarca en la construcción metodológica elaborada por Gloria Edelstein (1996). La misma se caracteriza por ser una elaboración del docente y por tanto particular, singular, casuística y única. Esta especificidad de su construcción tiene que ver con lo situado en la propuesta, ya que tiene en cuenta para su elaboración el diagnóstico que incorpora del análisis de la comunidad educativa (institución como contexto social). Su mirada sobre las formas y abordajes de la enseñanza no es absoluta, sino relativa ya que no es posible un método único si reconocemos la complejidad y particularidad del sujeto que aprende.

Enseñar desde esta perspectiva es poder desarrollar un problema que conecte las y los estudiantes con la realidad y la materia, donde se da una tensión permanente entre el aula deseada y el aula posible. En ese contexto es donde debemos decidir qué, cómo, para quién y el para qué enseñar historia.

Plantearse finalidades en la enseñanza de la historia.

Enseñar implica dar sentido a lo que hacemos, generando respuestas y nuevos interrogantes a los problemas que nos atraviesan. Esa enseñanza tiene una direccionalidad, un posicionamiento ético-político (Santisteban, 2012; Pagés, 2017; Siede, 2007).

Como afirma Joan Pagés, *“enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico”*. (citado en Jara, 2017, p. 52).

En otras palabras, enseñar historia implica enseñar a pensar históricamente. Guiar, sostener y acompañar un proceso de aprendizaje que involucre al estudiantado en la práctica consciente de su toma de decisiones con relación al tiempo que vive y el lugar que ocupa en el mismo. Esa consciencia nos permite intervenir de manera activa como protagonistas de nuestro tiempo.

⁴Entiendo por escuela comunidad a la institución que planifica su proyecto escolar reconociendo el rol de las familias dentro de la misma y a las y los distintos actores que intervienen tanto dentro de los espacios estatales (otros ministerios como desarrollo social, salud, etc.) como no estatales, organizaciones barriales, centros comunitarios.

Los y las estudiantes miran mucho más hacia el futuro que hacia el pasado porque su pasado es corto por su edad, pero el futuro es enorme. Sin embargo, nos situamos en un presente, que antes fue futuro y después será pasado. La tarea de la educación y en este caso la de la enseñanza de la historia es para proyectarse hacia el futuro. Pensar históricamente implica entonces, ser conscientes de nuestro espacio-tiempo presente (futuro del pasado que estudiamos) y de las decisiones que tomamos en él. Cómo intervenimos en nuestra realidad y de qué manera nos proyectamos hacia un futuro.

Como afirma Jara (2017):

El pensamiento como actividad intelectual, tanto racional como abstracta, constituye un proceso mediante el cual, las personas, se configuran, significan y representan la realidad, el entorno y el mundo en el que viven. El pensamiento se desarrolla y complejiza en la medida que se promueven actividades específicas tendientes a tal consecución. Por ello, enseñar para generar un aprendizaje que contribuya al desarrollo de un pensamiento histórico crítico y creativo debería ser la principal finalidad de la enseñanza de la historia; es decir, enseñar a pensar históricamente (p. 47).

Esa mirada crítica de la enseñanza de la historia nos permite vincular el por qué y el para qué desde un lugar de indagación de la realidad que busque desnaturalizar las prácticas, los conocimientos y los hábitos hegemónicos institucionalizados en los ámbitos científicos y educativos.

Si elijo y decido enseñar el concepto de progreso en Argentina desde esta perspectiva, buscaré miradas que tensionan esa historia oficial eurocéntrica. En este sentido el desarrollo conceptual realizado por autores posicionados desde las Epistemologías del Sur hace aportes vertebrales sobre la colonialidad en Latinoamérica y los modelos alternativos a la misma (de Sousa 2006; Quinteros 2014).

En este sentido la periodización desarrollada problematiza sobre las transformaciones del progreso en el mundo del trabajo, en el que se pone en cuestión esa mirada hegemónica desde el poder.

Desde una didáctica crítica se concibe que la formación de ciudadanías tenga como horizonte construir sociedades con más y mejor democracia. Una historia que ofrezca a los y las jóvenes, argumentos contra hegemónicos para construir un pensamiento crítico de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro (Jara, 2017, p. 48).

Es importante proponernos desarrollar una visión crítica del presente que explique las razones de las desigualdades sociales y ayude a luchar contra la degradación de la naturaleza, el eurocentrismo y la negación

del “otro” en todas sus formas. Interpretar la realidad en clave histórica desde un pensamiento creativo que aumente nuestra capacidad de autonomía para dejar de reproducir preceptos, conceptos y categorías que se nos imponen desde una mirada Eurocéntrica.

Cuando no hay pensamiento alternativo al hegemónico, todo lo que está fuera de las ideas aceptadas sobre el progreso capitalista termina siendo un gran ausente que se ve, pero desde un lugar de desprestigio y desprecio. Desde una diferencia que desvaloriza el origen, sentido, utilidad y legitimidad de ese conocimiento.

En este sentido, para elaborar pensamientos alternativos es necesario cuestionar lo naturalizado, que en este caso se vincula a la mirada de progreso que tenemos, que es histórica, que tiene una trayectoria que se impregna en el sentido común de nuestras sociedades. En el apartado sobre periodización del progreso propongo un análisis que busca identificar esa construcción histórica y ofrecer alternativas que recuperen conocimientos que fueron desvalorizados por su origen, utilidad o sentido.

En este marco, la propuesta de desnaturalizar la idea de progreso y elaborar alternativas al mismo desde la didáctica crítica, contribuye y ayuda a pensar históricamente. En relación a ello, adhiero al planteo de Jara y Cerdá (2016), quienes nos ayudan a clarificar y ofrecen una síntesis ordenadora de lo que implica pensar históricamente:

1. Pensar históricamente es la finalidad última de la enseñanza de la historia.
2. Pensar históricamente implica desarrollar modos diversos de razonabilidad y de competencias cognitivas.
3. Pensar históricamente es un proceso dinámico y contextualizado.
4. Pensar históricamente presupone considerar los modos contingentes de su constitución.
5. Pensar históricamente admite relaciones temporales no convencionales.
6. Pensar históricamente pone el acento en el futuro más que en el pasado.
7. Pensar históricamente es promover un pensamiento crítico y creativo.
8. Pensar históricamente contribuye a la construcción de ciudadanías democráticas.
9. Pensar históricamente implica identificar las intencionalidades que subyacen en los modos de producción y comunicación del conocimiento histórico.
10. Pensar históricamente es problematizar la dinámica de la realidad social (p. 50).

Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas:

Habiendo definido y enmarcado el posicionamiento didáctico para la enseñanza de la historia esbozaré algunas orientaciones posibles para

desarrollar propuestas de enseñanza sobre el progreso en Argentina a partir de la periodización construida en este trabajo.

Los abordajes planteados se vinculan entre sí desde una mirada de enseñanza anclada en la conciencia histórica desarrollada anteriormente. La misma percibe al tiempo como relativo (de acuerdo a la época y cultura), irreversible (que no puede ir hacia atrás) e indisoluble (con relación al espacio). Sabemos cuándo y cómo pasa el tiempo a través de los cambios y permanencias en el espacio.

Las orientaciones están pensadas en clave didáctica y tienen como finalidad brindar a las y los profesores posibles ejes de análisis en función de la periodización construida. Cabe aclarar que cada docente podrá intervenir y adecuar su propuesta de acuerdo a su contexto.⁵ Así, a continuación desarrollaremos una de las orientaciones para posibles abordajes:

- ✓ Enseñar el progreso en Argentina desde una perspectiva de periodización vinculada a la historia comparada.
- ✓ Enseñar el progreso en Argentina a partir de conceptos clave.
- ✓ Enseñar el progreso en Argentina pensando en las propuestas de futuros alternativos

3. Enseñar el progreso en Argentina pensando en las propuestas de futuros alternativos.

*“Para la juventud actual, la Historia sin un proyectarse hacia delante es letra muerta”
(Pagés. Santisteban, 2008, p. 119).*

El trabajo como actividad laboral, como ordenador social, como perspectiva o proyecto, nos atraviesa toda la vida. Las y los estudiantes están muy familiarizados con el tema ya que es parte de su cotidiano. El trabajo organiza los tiempos familiares, determina las condiciones de vida de la misma y es parte de la formación tanto de las y los adultos como de los hijos e hijas. Alguno/as estudiantes sobre todo en los últimos años de la escuela secundaria comienzan a trabajar por elección o necesidad, lo cual los involucra aún más en el tema, pero en este caso desde un lugar de experiencia, y protagonismo.

⁵Se recuperan los aportes de Jara (2020a) considerando a “la secuencia didáctica como una síntesis de opciones, de orden metodológico, epistemológico y contextualizado, que realiza el profesorado de acuerdo a las finalidades de su práctica docente. Desde esta perspectiva, el paso a paso evidencia las decisiones de quien/es elaboran las propuestas de enseñanza, en el que el grupo de estudiantes es fundamental” (p.85)

Desde la escuela en muchas ocasiones, directa o indirectamente se los incentiva a estudiar para desarrollarse en el mundo del trabajo. No siendo el único fin de la escuela, pero un objetivo útil y ordenador para mucha/os estudiantes y sus familias. Así también un motivo de sentido educativo para alguna/os docentes.

Es usual que en el último año del nivel medio haya propuestas tanto dentro de la escuela como extraescolares que promuevan estudios terciarios y universitarios con el fin de proyectarse en la vida. En ese marco algunos de los discursos que transmitimos como docentes en el taller de ciencias sociales, dejan entrever mensajes vinculados al estudio como proceso para obtener un mejor trabajo, trabajar de lo que deseen y no de lo que puedan. Lograr mejores condiciones de vida, poder adquirir herramientas que les permitan defender sus derechos laborales, etc⁶.

Hay dos discursos muy instalados en la escuela vinculados al mundo laboral y, que son en muchos casos reproducidos por las propias familias. Por un lado, el mensaje de terminar la escuela secundaria para tener un trabajo, o un mejor trabajo. Por otro lado, el mensaje de terminar la escuela secundaria para ir a la universidad y elegir qué estudiar para luego trabajar de lo que te gusta. Ambos mensajes tienen un camino directo al mundo laboral.

Sin profundizar en el tema, pude observar en mi experiencia, que el trabajo como actividad laboral pero también como ordenador social está presente en los estudiantes, por ello es interesante usarlo como insumo para explicar las transformaciones del progreso a lo largo de la historia argentina pudiendo colocar el foco en el futuro.

Es clave poder enseñar a construir futuro desde una mirada histórica en la que los y las estudiantes se vean implicadas desde lugares de protagonismo. Así como también para reconocer sentidos y construcciones históricas en su propia vida que le permitan proyectar futuros deseables.

La idea es que podamos comprender que el trabajo no es solo una herramienta que nos permite acceder a los bienes y servicios, sino que es una totalidad que vincula la vida de las personas desde dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, emocionales, etc.

⁶Estás experiencias devienen de algunos momentos del Taller de Economía y Sociedad donde desarrollé junto a otros profesores la propuesta sobre la enseñanza del progreso.

Entonces, ¿cómo podemos pensar la enseñanza del futuro en la escuela? Es fundamental para ello tener claro cómo organizar el pensamiento histórico que nos permitirá construir conciencia histórica. Desde esta mirada, Santisteban (2017) nos propone vincular la interpretación histórica (análisis de fuentes) con la imaginación histórica (empatía histórica) en una narración histórica, que desarrolle explicaciones causales-intencionales para contribuir a una conciencia histórica. y que la misma por medio del análisis de los cambios y las continuidades pueda comprender la temporalidad humana (pasado- presente- futuro).

En relación a esta temática, otros autores como Rösen (2001):

Relacionan la conciencia histórica con la formación de la conciencia ciudadana, ya que el aprendizaje de la historia es esencial para la educación democrática y la conciencia crítica (Freire, 1978, 1979). Para Freire (1978) y para Rösen (2001) la conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre los problemas sociales actuales. Así, consideramos la historia como un instrumento de liberación y de intervención social (citado en Santisteban y Serra, 2018, p. 48).

El futuro como parte de la temporalidad histórica es lo deseado, pensado y proyectado desde un presente. Son ideas que nos atraviesan permanentemente y que en muchas ocasiones se relacionan a las problemáticas históricas que se nos entrecruzan como sociedad e individuos. Coincidiendo con lo postulado por Oyserman y James (citados en Santisteban y Serra 2018), el futuro es un elemento de construcción de las identidades de las personas en su presente y por ello se debe enseñar como parte de la acción de un ahora y no como algo que se espera que llegue. Es por ello que considero que la enseñanza de futuro se puede desarrollar en clave de problemáticas actuales, historizando sus procesos y proyectando desde un protagonismo social las alternativas para dar soluciones más democráticas a esos nudos de nuestra historia.

Como afirma Dewey (1995)

El punto de partida debe de ser siempre una situación problemática del presente. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales deben partir de problemas sociales relevantes que nos preocupan, analizar su evolución histórica, hasta llegar a construir una proyección hacia el futuro (citado en Santisteban y Serra, 2018, p. 50).

Desde esta perspectiva es interesante pensar una enseñanza de futuro que surja de problemáticas de trascendencia histórica vinculadas al modelo eurocéntrico de progreso que se desarrolló en Argentina. La inserción al modelo impactó transformando las relaciones entre los sectores sociales como de ellos con el ambiente.

Propongo desde el análisis de esas problemáticas históricas la enseñanza de futuros alternativos que focalicen la mirada en ideas y proyectos que quedaron trancos en la historia o propuestas que estén presentes en la actualidad pero que no siendo hegemónicas sean visibilizadas.

Para esta propuesta de enseñanza de futuro tomamos como referencia una de las corrientes de investigación y producción de proyectos alternativos denominada Buen Vivir o alternativa al desarrollo. La misma cuestiona la escisión entre sociedad-naturaleza planteada desde el origen del progreso, así como también la superioridad humana sobre la naturaleza a la que considera descartable.

Esta alternativa al desarrollo capitalista no es nueva, sino que es una propuesta de futuro que viene desde pensamientos ancestrales. La cuestión es que, al igual que otras, no se enseñan ya que no determinan los valores, costumbres y leyes que componen y ordenan la sociedad capitalista global. Son formas que cuestionan lo hegemónico y como tales implican un análisis crítico de la realidad.

¿Por qué cuestionar el orden establecido? ¿Para qué cuestionarlo? ¿Cómo sabemos que una propuesta de futuro alternativo al presente que tenemos va a ser mejor? Lo interesante de la enseñanza del tiempo histórico en clave de futuro es que podemos recuperar experiencias posibles, reales de otros tiempos que se piensen como otra forma de vivir, sin caer en la ficción. En este sentido, es clave poner al presente como centro y al pasado al servicio del mismo para pensar en futuros posibles, deseables y probables.

La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y de su enseñanza. Debe tenerse en cuenta que el tiempo histórico es también el futuro que se está por decidir. El control y el poder sobre el tiempo es, en buena parte, la capacidad para construir el futuro y transformar la realidad social (Pagés y Santisteban, 2008, p. 100).

Desde esta perspectiva se podría desarrollar una propuesta didáctica que inicie la enseñanza desde el contexto presente, tomando los saberes articulados en el apartado sobre: *El trabajo como recurso en el neoliberalismo desde fines del siglo XX* del ensayo sobre el progreso. Contextualizando el presente con interrogantes para buscar en el pasado. Aquí podemos indagar en los apartados. *“Civilización y Barbarie”, el trabajo como deber desde el siglo XIX hasta mediados de siglo XX, y, el trabajo como derecho desde mediados del siglo XX hasta los inicios del neoliberalismo.*

La posibilidad de identificar los cambios y continuidades en el mundo del trabajo sobre la periodización desarrollada de la historia del progreso, nos dará insumos para poder pensar propuestas de futuro. Futuros que incorporen experiencias truncas del pasado. En otras palabras, revisar, estudiar esas ideas o proyectos de futuro del pasado que lograron en cierto momento de la historia sus objetivos y luego fueron absorbidos, transformados o eliminados.

En este sentido (Pagés y Santisteban 2008) nos proponen tres niveles de proyección de futuro para pensar la enseñanza de la historia: El futuro desde las creencias, el futuro desde las ideologías y el futuro desde la ciencia. El primero se vincula a los mitos de origen o de fin de las sociedades y del universo, los relatos mesiánicos y fenómenos apocalípticos de naturaleza profética. El segundo se refiere al plano de las utopías, es decir, ideas vinculadas a las revoluciones que se declaran como fundadas en bases científicas, pero resultan irrealizables materialmente. En un tercer plano se ubica el futuro desde la ciencia, que a diferencia de los otros tiene su base en la prospectiva. Analizando posibilidades de proveer y proyectar desde perspectivas científicas identificando y valorando variables.

Como mencionamos en párrafos anteriores, la periodización construida sobre la historia del progreso en Argentina propone algunas líneas en relación al futuro. Se recuperan propuestas que fueron invisibilizadas por el poder hegemónico como son el buen vivir y la economía social y otras como la concepción de derecho al trabajo, que tuvo su lugar preponderante durante la segunda mitad del siglo XX y luego fue en parte deslegitimada y desarticulada desde las nuevas políticas neoliberales⁷.

En este sentido, el último subtítulo de esa periodización (*Repensar el progreso en contextos del siglo XXI*) se elaboró teniendo en cuenta el futuro desde la ciencia, ya que implicó un estudio de elementos del presente y del pasado en relación a las distintas variables que intervienen.

Un análisis histórico que, si bien se sustenta en un plano de ciencia, tiene algo de utopía, de ese futuro desde las ideologías, donde la democracia real, la desconcentración de monopolios y la mirada holística del

⁷No corresponde al desarrollo de este ensayo, pero corresponde aclarar que se desarrollaron experiencias políticas durante los diez años de kirchnerismo que cuestionaron y propusieron otras formas y concepciones del trabajo y la organización social contrarias al neoliberalismo. Las mismas se sostuvieron desde una política activa de regulación del mercado por parte del Estado. Sin embargo, fueron modificadas por una nueva política de Estado neoliberal llevada a cabo por la alianza política de Juntos por el Cambio.

ambiente son objetivos difíciles de lograr en su totalidad, pero no imposibles (Pagés y Santisteban 2008).

Es importante la utopía para soñar y pensar posibles mundos más justos, equitativos no solo entre las personas sino también entre ellas y la naturaleza. Como afirma Pagés y Santisteban (2008) *“La utopía se sitúa entre la necesidad humana de pensar el futuro desde un cierto idealismo y la realidad que se muestra en la interpretación de la historia contemporánea”* (p. 99).

Ayudar a pensar quienes somos, de dónde venimos y dibujar futuros posibles es una tarea fundamental de la enseñanza del tiempo histórico. Es clave que en la propuesta que pensamos para el aula los y las estudiantes no se sientan ajenos ni extraños. Generar la sensibilidad para que sientan que les estás hablando a ellos y que esa propuesta de enseñanza los incluye como protagonistas de su realidad social, posible de modificar y transformar desde propuestas de futuro. En este sentido, *“es importante comprender que no existe un solo futuro, sino diversos futuros alternativos que dependerán de las acciones de las personas”* (Santisteban-Pagés, 2008, p. 104)

Es clave en este sentido, considerar al futuro como una parte de nuestra temporalidad, de nuestra realidad, de un cotidiano y no solo como un objeto de deseo, en planos de imaginación.

La clave de este tipo de propuestas es hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo debe conseguirse, sobre su futuro personal, sobre su participación en la sociedad, sobre la conservación del medio ambiente, sobre la construcción de la democracia en su ámbito de actuación (Santisteban y Pagés 2008, p. 103).

Consideraciones finales

Luego de esta primera instancia de indagación, se pueden mencionar algunas contribuciones de este trabajo a partir de la reflexión en torno a los sentidos del concepto de progreso en la historia argentina. En primer lugar, se aporta una forma alternativa de pensar el progreso en la historia argentina, destacando el trabajo como eje ordenador de las transformaciones en los distintos períodos seleccionados.

En segundo lugar, la periodización construida desarrolla una perspectiva de progreso vinculada a las Epistemologías del Sur, problematizando sobre las concepciones del progreso, su enseñanza y proponiendo otras visiones de futuro ligadas a la diversidad de saberes y conocimientos. Esto último, permite dialogar entre las distintas maneras en la que se

pensó el progreso e incluir otras visiones que han sido silenciadas o invisibilizadas en la enseñanza de la Historia.

Por otro lado, la propuesta facilita otros abordajes desde la enseñanza y la elaboración de materiales didácticos desde diferentes concepciones de la periodización.

Cabe destacar, que este trabajo constituye una primera aproximación al tema en la que se comparten algunos itinerarios y bosquejos posibles de abordaje de esta problemática. A partir de este primer proceso de indagación, se abren muchas líneas de investigación para continuar indagando a futuro. En este sentido, tanto en la formación profesorado como en la construcción de propuestas de enseñanza se puede pensar en la posibilidad de estudiar las resistencias sociales frente a la imposición del modelo de progreso en otros momentos históricos. Así como también el abordaje desde la enseñanza de estudios de casos para comparar con otras realidades de Latinoamérica.

Enseñar ciencias sociales desde Latinoamérica implica un desafío mayor en el ejercicio de pensar históricamente. La historia de nuestro continente está atravesada por la construcción eurocéntrica de modelos de sociedad en los diversos planos. Proponer una enseñanza desde una mirada descolonizadora, que cuestione los aprendizajes impuestos y proponga otros que nos posibiliten pensar en formas diferentes de comprender y proyectar nuestras sociedades, es un desafío interesante para nuestro rol como docentes.

Esta mirada pretende hacernos más conscientes de nuestra historia, con posibilidades de intervención de manera activa como protagonistas de nuestro tiempo en las transformaciones del futuro.

Referencias bibliográficas:

- Alberdi, J. B. (1852). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*. Fundación Biblioteca Miguel de Cervantes.
- Castell, R. (2010). El ascenso de las incertidumbres, Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Fondo de Cultura Económica.
- de Sousa Santos, B (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (coord.). *Epistemologías del Sur*. (pp. 25-61) Centro de Estudos Sociais - CES - 1a ed. CLACSO.
- de Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.
- García Jiménez, L. (diciembre-2001-junio 2002) La idea de Progreso desde la Perspectiva Histórica. FACES (Universidad de Carabobo). 21 (21), 1-14.
- Hernández Chamorro, G. (2004). Reflexiones sobre el positivismo en América Latina (México. Argentina S. XIX). Facultad Ciencias Humanas y Sociales Universidad del Cauca. 327-339.
- Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En V. A. Salto. (Ed), En: Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias (pp. 43-57). Serie Formación. 1º edición. UNCo
- Jara, M. A. y Cerdá, M. C. (2016). Historia, conmemoración/ efeméride y enseñanza: aportes del enfoque didáctico crítico para visitar el bicentenario de la independencia argentina. En: M. A. Jara y M. C. Cerda (comp.). La enseñanza de la historia, ante los desafíos del bicentenario de la independencia, (pp.19-29) APEHUN, Pueblo de la Toma.
- Losada, L. (2012). Historia de las Elites en Argentina, desde la conquista hasta el surgimiento del Peronismo. Sudamericana.
- Mendiola, A. y G. Zermeño (1998). Hacia una metodología del discurso histórico. En: J. Galindo (Coord.) Técnicas de investigación en sociedad, Cultura y Comunicaciones. (pp. 165-206) Addison Wesley L.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro, Unesco.
- Morín, E. (2011). Edgar Morín, Multiversidad Mundo Real, Ecuador y el Plan Nacional "Buen Vivir" Edgar Morín <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/39-nueva-civilizacion/429-fragmento-en-espanol-de-entrevista-a-edgar-morin-en-revista-terraeco-francia.html>
- Pagés, J, y Santisteban, A. (2008), Cambios y continuidades, aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (coord.). Enseñanza de la Historia, Debates y Propuestas. (pp. 95-127) EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Pagés, J. (1999). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. Revista novedades educativas, 100, 10-11.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempo? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F. (org.). Reflexões sobre espaço-tempo (35-53). Coleção Textos de Graduação, v. 3. UCSAL/ Quarteto editora.
- Perón, J, D. (1946). Discurso en el acto de proclamación de su candidatura a presidente. El historiador

<https://www.elhistoriador.com.ar/discurso-de-j-d-peron-en-el-acto-de-proclamacion-de-su-candidatura-1946/>

- Pinto, D. (2019). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*. (6) 6-23, DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Pinto, D. y Pagès J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. (30), 90-106.
- Quinteros, P. (Ed.). (2014). *Crisis Civilizatoria, Desarrollo y Buen Vivir. Del Signo*.
- Roitman, R. D. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de economía social? Marcos Mattar.
- Serra, J. y Santisteban, A. (2018). La construcción del tiempo histórico. En M. Jara y A. Santisteban (coords). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (43-53) Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona.
- Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En G. Schujman, y I. Siede (comp.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y ciudadana* (pp. 227-242). Aique Grupo Editor.
- Wallerstein, I. (2001). El Eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la Ciencia Social. (pp. 95-116) Ediciones del Signo.

Capítulo 15

Nuevos usos del suelo en Vista Alegre (Neuquén). Una propuesta de enseñanza con el software 2MP

Guillermina R. Muñoz Castillo

Introducción

En las clases de Geografía suele ser limitada la presencia de propuestas didácticas que aborden temáticas locales, entre otras razones, por la escasez de materiales escolares que aporten información teórica, compleja y situada, desde una mirada disciplinar, transformándose los artículos periodísticos en la casi única fuente de información concreta. A la luz de esta situación es que surge la preocupación y el interés por generar material escolar que permita el estudio de lo local.

En este capítulo se presenta algunas orientaciones de un proyecto de enseñanza que propone vincular el concepto de región con el análisis de problemas sociales locales a partir del uso de tecnologías de información geográfica (TIGs). Para acompañar el proyecto, se confeccionó un módulo temático sobre problemáticas que afectan a Vista Alegre¹ como los cambios en el uso del suelo y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente, para trabajarlo con el Software 2mp². Ofrecemos algunas aproximaciones teóricas y prácticas que guían la construcción del módulo temático, la contextualización del caso elegido y la propuesta didáctica, así como algunas reflexiones en torno a las posibilidades que brinda este Software en cuanto al acercamiento de las y los adolescentes a la observación e interpretación de imágenes satelitales y al uso de herramientas cartográficas y geográficas para el tratamiento de problemáticas locales. En este último punto, interesa, a su vez, repensar el lugar que puede ocupar cada docente en Geografía en una propuesta de trabajo con herramientas de este tipo.

¹ Vista Alegre se ubica a 22 km de la capital neuquina, en el departamento Confluencia, sobre la vera del río Neuquén. Forma parte de la tradicional región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén y se divide en 4 (cuatro) sectores que se extienden de norte a sur desde el Dique Ingeniero Ballester hasta el límite jurisdiccional con la ciudad de Centenario. Estos son: Vista Alegre Norte, Vista Alegre Sur, Costa de Reyes y Ruca Luhe. De ellos, los tres primeros, se localizan sobre el valle del río y, el último, sobre la superficie de la meseta que limita con la localidad por el oeste.

²Para más información sobre el Software 2mp:

<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/software/software-2mp>

1. El estudio de caso en la geografía regional

El concepto de Región, como dimensión de análisis, nos permite el estudio de temáticas locales. La Región es una perspectiva teórica y metodológica puesta en discusión en el campo de la Geografía como ciencia. Según García Álvarez (2006) puede haber sido el concepto más debatido en la historia de la disciplina desde su institucionalización académica y ha constituido un problema conceptual permanente que seguramente suscitará en el futuro una ingente bibliografía teórica y metodológica.

La recuperación reciente de la tradición geográfica regional ha destacado la riqueza y actualidad de algunos de sus valores formativos, educativos y éticos. El conocimiento de los diferentes territorios y sociedades del planeta o el aprendizaje y la enseñanza de la diversidad regional de la Tierra, deben además inculcar y fomentar actitudes de comprensión, respeto y tolerancia hacia los grupos, culturas y sociedades distintas de la propia. Es necesario hacerlo desde una posición éticamente preocupada y comprometida con los grandes problemas actuales de la supervivencia humana. (García Álvarez, 2006; Font, 1989; Farinós y Dasí, 2001).

En Argentina, la Geografía Regional ha tenido una presencia importante en la enseñanza desde que la Geografía se constituyó como asignatura escolar. Sin embargo, la idea de “región” que se ha enseñado a lo largo del tiempo consiste en una única división regional posible, de aplicación universal, que se expresa en un mosaico de regiones singulares pasando por las “regiones naturales” en un principio, a las “regiones geográficas” después. En los últimos años, se han producido transformaciones curriculares en nuestro país en las que la Geografía como disciplina escolar ha sido el foco de revisión integral de los contenidos y estrategias de enseñanza vigentes. Comienzan a convivir, en este contexto de transformación, posturas docentes más rígidas con otras que permiten repensar muchas de las certezas y de los modelos de interpretación del mundo de los que se disponía. Así las y los docentes, en el marco de estos cambios curriculares a escala nacional, ensayan otras lecturas de la realidad regional para comprender y tomar posición frente a los problemas de nuestras sociedades, reorientar el sentido de la enseñanza de la geografía y renovar el compromiso con la profesión (Fernández Caso, 2007).

Se selecciona Vista Alegre, en el contexto regional del Alto Valle de Rio Negro y Neuquén, como caso de estudio para presentar una forma posible de analizar temáticas locales en las clases de Geografía. Según Litwin (2008), los casos nos permiten tratar temas que de otra manera

quizás no nos atreveríamos a abordar; estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones y la reflexión. Los casos plantean problemas de difícil o compleja resolución y se invita a analizarlos en toda su complejidad. Se trata, como lo dice la autora, “*de incorporar en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad*” (p. 95). La autora nos plantea que los casos deben tender un puente con los temas relevantes del currículo que se pretende enseñar y que es probable que el caso guarde relación con varios de ellos. Por lo tanto, el tratamiento de los temas que incluyen al caso también puede incluir cuestiones de otras disciplinas, además de la geográfica, en tanto los problemas o los hechos de la realidad compleja no se pueden circunscribir a una sola. De esta manera, los casos son interdisciplinarios y encierran dilemas por lo que, al tomar un caso de estudio, interesa en primera instancia estimular el pensamiento y la reflexión por parte de los estudiantes (Litwin, 2008).

La selección de un caso para estudiar no es tarea fácil para un docente. Surge la pregunta sobre cuál es la parcela de la realidad que debe ser llevada al aula para su tratamiento en profundidad. Para ello es necesario un proceso exhaustivo de selección de temas y jerarquización de los mismos. En este proceso el rol docente es primordial porque es quien identifica un tema entre otros, lo privilegia y decide que vale la pena tratarlo y dedicarle tiempo (Litwin, 2008).

En esta línea de trabajo Zenobi y Estrella plantean el valor didáctico de trabajar con problemáticas locales. Según las autoras,

constituyen un buen recurso, atractivo y motivador que permite mantener el interés durante todo el proceso de enseñanza. Facilita la construcción del conocimiento porque el estudiante trabaja con sistemas de ideas cada vez más coherentes, más organizadas y potentes para la comprensión. Estimula la intervención y la toma de decisiones como acciones intelectuales cargadas de ideología, que denotan opciones sobre sistemas de valores y pensamientos concretos. Promueve el espíritu crítico, la autonomía, el respeto a la diversidad, la cooperación, la solidaridad y la acción transformadora (Cuello Gijón, 2003, citado en Zenobi y Estrella, 2016, p. 23).

La enseñanza de una Geografía Regional renovada y más comprometida con los problemas sociales se puede enmarcar en la enseñanza de las Ciencias Sociales a la manera que nos proponen Santisteban y Pagés (2013). Estos autores nos invitan a incorporar en nuestras planificaciones el trabajo con cuestiones socialmente vivas o problemas sociales controvertidos para desarrollar la competencia social y ciudadana y formar el pensamiento social de los estudiantes.

La situación de Vista Alegre que se propone abordar puede ser entendida como una *cuestión socialmente viva o problema social controvertido*. La crisis de la fruticultura, por un lado, y el crecimiento poblacional, por el otro, se expresan en esta localidad en cambios espaciales complejos, problemáticos y controvertidos para ser abordados en las clases de Geografía. El análisis de estos problemas locales para su comprensión aportará herramientas claves al estudiantado en su formación ciudadana desde un punto de vista crítico al propiciar el espacio para el intercambio y la confrontación de ideas sobre la realidad que les atraviesa.

2. Contexto regional del caso: pasado y presente

El proceso de organización territorial de la Región del Alto Valle presenta algunas características específicas posibles de mencionar a modo de contextualizar la propuesta didáctica y que permitirán relacionar contenidos geográficos del currículo con el caso de estudio.

Esta tradicional región se ubica sobre los valles inferiores de los ríos Neuquén y Limay, al norte de la Patagonia. El paisaje se caracteriza por vastas mesetas áridas disectadas por los cursos de agua permanentes que nacen en la Cordillera de los Andes. Este territorio es producto de un complejo proceso de apropiación de la tierra, en el cual se valorizó, en las primeras etapas de su conformación, el recurso suelo mediante el aprovechamiento del agua para riego, definiendo los rasgos esenciales del asentamiento. Esto dio lugar a una alta especialización en el uso de la tierra, centrado esencialmente en el cultivo bajo riego de frutas de pepita (Torrens y Jurio, 2016). Según Higuera y Steimbregger (2016):

desde sus inicios, a principios de los años '30, la producción de peras y manzanas en el Alto Valle estuvo fuertemente vinculada al capital extranjero, lo que, sumado a su temprana orientación exportadora, pone de manifiesto que la articulación internacional de la región no es un fenómeno nuevo (p. 16).

Las autoras proponen la siguiente periodización para analizar ese proceso de configuración territorial del espacio valletano como resultado de la interrelación entre el contexto internacional y el regional: Apropiación de las tierras y construcción de la base técnico-productiva (1879 -1930); conformación del capitalismo frutícola (1930-1960); consolidación del modelo agroindustrial y expansión de la actividad (1960-1990); concentración y transnacionalización (1990 en adelante). Durante el último período que proponen las autoras, también entendido como la etapa de crisis y reestructuración económica, se produce una reestructuración del complejo frutícola fortaleciéndose una organización social de la actividad de tipo empresarial, lo cual redefine las posiciones

productivas de trabajadores, chacareros y empresarios. Entre los años '80 y '90 del siglo pasado, se consolida entonces el proceso de concentración y diversificación de la producción, la expansión territorial, la adopción de nuevas tecnologías y su combinación con las tradicionales, y la creciente transnacionalización. Como contrapartida, se profundiza el proceso de descapitalización y subordinación de los pequeños productores, quienes, hasta la actualidad, continúan enfrentándose con problemas tales como la falta de productividad, financiamiento y la pérdida de calidad de la fruta que, en algunos casos, conduce a su desaparición como actores agrarios (Higuera y Steimbregger, 2016, p. 19).

Desde sus inicios, en torno a la actividad agropecuaria, el espacio valletano atrajo migrantes europeos, chilenos y de otros países limítrofes y, actualmente, de provincias del país interesados en las posibilidades laborales y de vivienda que ofrece la zona. Hoy se observa una marcada concentración poblacional distribuida entre las localidades de Senillosa, Plottier, Centenario, Neuquén, Vista Alegre y de Cinco Saltos y Cipolletti de la vecina provincia de Río Negro. Estos núcleos de población mantienen entre ellos una estrecha relación en lo económico, social y cultural. A su vez, como ya fuera mencionado, han manifestado un crecimiento poblacional elevado asociado a la aparición y consolidación de nuevas actividades económicas en la provincia del Neuquén como son las de fuentes de energía de hidrocarburos e hidroenergía. Mientras la actividad frutihortícola es la que domina espacialmente el paisaje, actividades como la explotación de petróleo y gas, adquieren relevancia a partir de la década del '60. En ese contexto, las ciudades del Alto Valle se tornaron atractivas para la población migrante de otras regiones del país o países limítrofes, y la ciudad de Neuquén se constituye en la cabecera de la trama jerárquica de estas ciudades. De este modo, se promueven en los territorios el desarrollo de las actividades de la construcción; el comercio mayorista y minorista; los servicios sociales, personales, financieros y la producción (Landriscini, Domeett, y Rivero, 2014). El crecimiento se traduce en una rápida expansión urbana superando, muchas veces, los intentos de planificación y gestión del territorio.

El contexto nacional de reestructuración económica de los últimos años, la crisis frutícola y el crecimiento poblacional de las principales ciudades de la región, sin dejar de lado la especulación inmobiliaria y la creciente necesidad habitacional, son elementos que al conjugarlos permiten entender la pérdida de importantes superficies de tierra productiva, escasamente rentables para el pequeño y mediano productor. La subdivisión y loteo de esas tierras viene a cubrir la progresiva demanda

habitacional, por un lado, y la escasa rentabilidad de la producción, por el otro.

Las formas de apropiación y uso de la tierra derivadas del proceso de urbanización planificado en forma deficiente generan problemáticas ambientales, entre las que se destacan la pérdida de tierras con aptitud agrícola, la superposición de usos del suelo incompatibles entre sí y la ocupación de áreas de peligro natural, asociadas tanto a las riberas de los ríos Limay y Neuquén como a las bardas o mesetas (Torrens y Jurio, 2016).

Esta situación se observa en varias de las localidades cercanas a la capital provincial como Plottier, Centenario y Vista Alegre en una lucha desigual entre ciudades en expansión y una agricultura en retroceso que genera amplios espacios de uso mixto. La urbanización se extiende hacia el sur y este en la zona ribereña de los ríos Limay y Neuquén y hacia el oeste sobre la zona agrícola. Allí se desarrollan nuevas formas de uso del suelo, entre las que se destaca la proliferación de barrios privados y residenciales de grupos con un alto poder adquisitivo en áreas alejadas de la capital, pero con una fluida comunicación con ella. Estos se configuran como espacios que incluyen áreas de servicio y esparcimiento en sectores con una alta calidad ambiental y paisajística pero que, en algunos casos, ocupan tierras productivas o sectores con peligro de inundación (Torrens y Jurio, 2016).

Al mismo tiempo frente a la demanda habitacional y la casi imposibilidad de atender a esas demandas, grupos de población empobrecidos desarrollan “tomas” ilegales de tierras en áreas geomorfológicamente inestables. Las áreas que estos grupos suelen ocupar se ubican en la zona de meseta, sobre los frentes de barda o en antiguas “cárcavas” exponiéndose al riesgo de desmoronamiento o caída del frente de barda y, en caso de lluvias torrenciales, al arrastre de materiales al activarse esas antiguas cárcavas. Algunos grupos construyen sus viviendas en las planicies de inundación de los ríos enfrentándose a las posibles crecidas.

En el caso de Vista Alegre las características físico-naturales de la localidad influyen en la expansión urbana, con límites naturales tanto al oeste como al este para la expansión del ejido y límites jurisdiccionales al norte y al sur. Como consecuencia el ejido urbano se expande con complejos habitacionales y loteos privados sobre las antiguas chacras o con “tomas” de terrenos en cercanías del río Neuquén. Esta compleja distribución genera competencias en el uso del suelo entre actividades productivas y de uso urbano y riesgo para la población que ocupa tierras no aptas para el asentamiento humano.

Estos cambios en el uso del suelo y los conflictos que se generan en la ciudad de Vista Alegre son estudiados en el proyecto de enseñanza a través de una serie de actividades secuenciadas que proponen un análisis multidimensional y multiescalar de la problemática local.

3. Elaboración de materiales didácticos: La construcción del Módulo Temático del Alto Valle de Río Negro y Neuquén

En el marco de la propuesta de enseñanza que se presenta surge la necesidad de elaborar el material didáctico que acompañe frente a la limitada oferta de materiales que aborden temáticas locales en el ámbito de la enseñanza de la Geografía en la zona específica del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.

La escasez de recursos de este tipo es uno de los obstáculos con los que muchas veces nos encontramos como docentes a la hora de planificar clases sobre estas temáticas. Como lo expresan Villa y Zenobi (2007):

cuando los docentes comienzan a avanzar en el camino de las innovaciones, manifiestan como principales escollos la debilidad de la propia formación y con mucha frecuencia -y recurrencia- la falta de fuentes de información que puedan transformarse en recursos didácticos potentes (p.175)

Según las autoras,

la enseñanza de la geografía en los distintos niveles educativos necesita de muchos y variados materiales de diferente tipo para acercarse a las aulas realidades aparentemente distantes: testimonios que den cuenta de vivencias, noticias periodísticas, resoluciones gubernamentales y de organizaciones de la sociedad civil, de organismos nacionales e internacionales, artículos de divulgación, textos académicos, fotografías, vídeos, mapas temáticos, información estadística, producciones culturales, etc. (Villa y Zenobi, 2007, p. 175).

En la realidad de las escuelas estos materiales no siempre están al alcance de todos los docentes. Frente a ello, es que se torna necesario sistematizar ideas y aportar materiales que permita generar o acompañar nuevas propuestas de enseñanza e incentivar el estudio de problemáticas locales. Siguiendo a Villa y Zenobi (2007), se cree que las y los docentes que puedan contar con mayor cantidad de fuentes de información y variedad de materiales podrán poner en funcionamiento sus saberes teóricos y prácticos para elaborar estrategias de enseñanza de una geografía más actualizada y significativa para los estudiantes.

En esta línea, los aportes de la CONAE en materia educativa para nuestro país resultan de gran utilidad para encarar nuevos tipos de

abordajes didácticos en Geografía. Desde esta institución se trabaja en diferentes líneas de acción. Entre ellas se destaca la denominada Educación y Formación Masiva cuyo principal objetivo es transferir los conocimientos y las tecnologías espaciales a la sociedad en su conjunto, para que las mismas sean utilizadas como fuente de información que permita, a partir de combinarla con información de otros orígenes, enriquecer y optimizar las actividades desarrolladas tanto en el ámbito educativo como en el socio-productivo.

En el marco del Plan Espacial Nacional 2004-2015 esta institución crea el “*Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp*” con el objetivo de acercar la tecnología satelital a *2 Millones de pibes*. De esta manera surge el Programa 2Mp con el objetivo de masificar el uso de la tecnología satelital en niñas, niños y jóvenes a través de la inclusión de esta tecnología en el sistema educativo nacional. Se busca que el estudiantado, a partir de 8 años, de las escuelas de nuestro país conozcan, tengan acceso y utilicen la información de origen satelital y puedan aplicarla en lo sucesivo a las actividades que desarrollan en el ámbito de su vida cotidiana.

Dentro de ese programa la CONAE desarrolló el Software 2Mp que está pensado como un entorno donde las y los docentes pueden generar y desarrollar propuestas de enseñanza. No es simplemente una herramienta que muestra o transmite cierta información sino un espacio donde docentes y estudiantes pueden actuar e interactuar entre sí haciendo uso de una variedad de fuentes de información enriquecidas ampliamente por la presencia de imágenes satelitales.

En su página oficial, la CONAE expresa que el Programa 2Mp parte de la consideración de que las imágenes satelitales constituyen una herramienta potente para ampliar el alcance de los conocimientos acerca de infinidad de temas. De esta forma se considera imprescindible que las y los estudiantes que se están formando actualmente utilicen y conozcan estas herramientas a través de la escuela para luego trasladarlo a otros ámbitos de su vida o a su campo profesional (<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/2mp/programa-2mp>).

Entre esas herramientas que permite conocer el software se destacan aquellas estrictamente cartográficas y geográficas (como coordenadas geográficas o escala), pero también permite combinar con otras. De esta manera, a la vez de analizar e interpretar imágenes satelitales, podemos observar mapas, fotos del área de estudio, leer material de texto sobre el tema y hasta tener acceso a las consignas de trabajo en el mismo módulo

temático. Al desplegarse estas herramientas en los denominados *contextos*, se genera el interés de las y los estudiantes por incursionar en ellos y combinar con diferentes actividades, y de esta manera, desarrollar diversas habilidades como la lectura e interpretación de textos, la observación y la interpretación de imágenes, mapas y fotos. Así el software se convierte en una aplicación interactiva de escritorio que permite un manejo simple de la información satelital, de manera articulada con otras fuentes de información (mapas, fotografías, textos, etc.).

Pensar a las imágenes como un lenguaje productor de posibilidades de otras interpretaciones e hipótesis distintas de las inspiradas por un texto escrito resulta oportuno, ganando en riqueza en las apreciaciones, las significaciones y las valoraciones sobre el tema que estamos estudiando. Gurevich (2007) nos invita a desplegar en las clases de geografía el trabajo con imágenes, y en este sentido no sólo nos referimos a las imágenes satelitales, sino también a las fotos, porque nos permite hallarnos en:

un punto interesante para reparar en la noción de paisaje como una instancia más de empirización del territorio, a través de los sentidos y, en particular, de la observación. Sabemos que la espacialidad físico-natural no agota los procesos de configuración territorial, por lo tanto, interesa analizar los procesos de carácter social que se sobreponen a los escenarios físicos. Estas consideraciones son importantes a la hora de leer las imágenes, puesto que la espacialidad de los procesos sociales es una espacialidad indirecta, que se hace visible a través de los soportes físicos respectivos. [...] A través de las formas del paisaje, accedemos a los procesos sociales generales (económicos, políticos, jurídicos, etc.) todos ellos invisibles, que se dejan vislumbrar en cada una de las configuraciones espaciales (Gurevich, 2007, pp.198-200).

3.1 La selección de materiales para la elaboración del Módulo Temático

El proceso de construcción del módulo temático constituye un desafío complejo porque implica seleccionar, ordenar y combinar diferentes herramientas y materiales didácticos que serán de utilidad para el abordaje que se desea planificar. Para confeccionarlo es necesario tener un conocimiento básico del manejo del software por lo que la CONAE ofrece a docentes cursos de capacitación en forma virtual y gratuita para aprender el uso del programa³. A su vez, además del programa de formación que propone la institución, brinda una serie de módulos ya elaborados para aplicar en el aula. Se ofrece el abordaje didáctico de una gran variedad de temáticas, de las cuales algunas están pensadas para ser

³ Ver <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/lineas-de-trabajo/formacion-docente/cursos>

utilizados en las clases de Geografía y otros encaran el estudio de temáticas históricas, en especial de la Historia Argentina⁴.

El transitar por diferentes ofertas de capacitación y formación que propone la CONAE, y el conocimiento adquirido en dicho proceso, es lo que permite hoy pensar en la posibilidad de elaborar un módulo temático para ser usado con el software 2mp y que permita el estudio de la competencia en el uso del suelo y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente como consecuencia del crecimiento de la ciudad en el caso de Vista Alegre.

En principio es necesario seleccionar las *imágenes* satelitales con las que se trabajará y que conformarán el primer “contexto” (de izquierda a derecha) del módulo temático. Las imágenes son proporcionadas por la misma CONAE, pueden ser de diferentes misiones espaciales y están georreferenciadas lo que facilita la localización con el uso de coordenadas geográficas. Se puede elegir entre varias imágenes de escala mundial, provincial y/o regional del espectro visible o del infrarrojo. Para este módulo se eligieron imágenes de escala mundial como el Mosaico Satelital de la Tierra Blue Marble y de escala regional: Patagonia - Terra MODIS - 21 de agosto de 2011; Provincia de Neuquén Terra MODIS- 26 de enero de 2014 y del Alto Valle de Río Negro y Neuquén de diferentes fechas de las series Landsat 5 TM, 7 TM y 8 OLI.

El siguiente contexto denominado *mapas* se puede conformar de diferentes tipos de mapas para complementar la información de las imágenes y realizar ejercicios de localización. Para el caso se utilizan de escala planetaria, nacional y de la Región del Alto Valle que facilitarán la localización en forma relativa del área de estudio.

El tercer contexto es el de *fotos* en el que se incluyen aquellas imágenes que muestran diferentes expresiones de la temática estudiada. Para el caso fueron elegidas fotos de elaboración propia que revelan información de diferentes zonas de la localidad de Vista Alegre en las que se visualiza los loteos de las chacras, la competencia en el uso del suelo y el asentamiento de población en cercanías del río Neuquén.

Los materiales de lectura conforman el contexto llamado *documentos*. Allí se cargaron para este módulo artículos periodísticos y fichas de interpretación como material de consulta para el estudiantado. Se realizó una selección de artículos de fuentes periodísticas regionales que

⁴Ver <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/materiales-educativos/material-educativo/modulos-tematicos>

presentan el problema de la región y se elaboraron fichas propias en base a lecturas de diversas fuentes teóricas.

Por último, el contexto que completa el módulo temático es el de *actividades* en el que se muestran las guías del trabajo que los grupos de estudiantes deberán resolver.

Es importante destacar que para trabajar sobre las imágenes satelitales y desarrollar su interpretación en forma más completa es necesario el uso de diferentes *coberturas vectoriales*. Estas coberturas son generadas por diversos organismos especializados como por ejemplo el Instituto Geográfico Nacional. Las coberturas vectoriales constituyen trazados que se despliegan sobre las imágenes satelitales y mapas aportando distintos tipos de información. Para la elaboración de este módulo temático se seleccionaron: *centros poblados, límites provinciales, límite provincial Neuquén, cuerpos de agua principales del Alto Valle (Río Negro, Río Neuquén, Río Limay, Embalses y Lagos)*. Cada una de ellas se activa sobre cada imagen de acuerdo a la necesidad del tema y del desarrollo de las actividades propuestas.

En Vista Alegre, localidad de origen agrícola, como en otras localidades del Alto Valle, se observan cambios en el uso del suelo que generan diversos conflictos territoriales. Como ya fuera mencionado, frente a la crisis de la actividad frutícola y la necesidad habitacional, proliferan los loteos de las chacras y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente. Con la intención de observar, interpretar y analizar estos cambios se presentan imágenes de la serie Landsat 5 TM, 7 TM y 8 OLI de la Región del Alto Valle con diferentes fechas desde el año 1985 hasta el año 2016. Estas fuentes permitirán visualizar las transformaciones espaciales a través del tiempo.

Para complementar este último ejercicio de observación e interpretación de los cambios espaciales se dispondrá de imágenes históricas importadas desde el programa Google Earth que harán foco en la zona de Vista Alegre. Para este módulo temático en especial se utilizan imágenes de la zona del Dique Ingeniero Ballester desde el año 2003 hasta el año 2017 para visualizar el creciente asentamiento de la población en cercanías del río Neuquén y en zona de chacras.

3.2 Propuesta Didáctica

Se presenta a continuación una síntesis del diseño de actividades que permite analizar la competencia en el uso del suelo y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente como consecuencia

del crecimiento de la ciudad en Vista Alegre. Para dicha secuencia de actividades se utiliza como recurso didáctico primordial el módulo temático de elaboración propia. Este módulo se elaboró para ser usado en las netbooks del programa Conectar Igualdad que distribuyó computadoras para docentes y estudiantes en las diferentes escuelas del país. Dichas netbooks tienen instalado el Software 2mp lo que facilita su uso en las aulas que no poseen conexión a redes de internet. Estas actividades invitan al uso específico del software en la observación e interpretación de imágenes satelitales, mapas y fotos para comprender la situación de Vista Alegre. En el desarrollo de estas actividades se retomarán los conocimientos que los estudiantes ya tienen de años anteriores.

Para este proyecto de enseñanza, se planificaron 4 clases distribuidas en 5 encuentros de 80 minutos cada uno para el abordaje propuesto:

| | |
|----------------|--|
| Clase 1 | Vista Alegre en la Región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén |
|----------------|--|

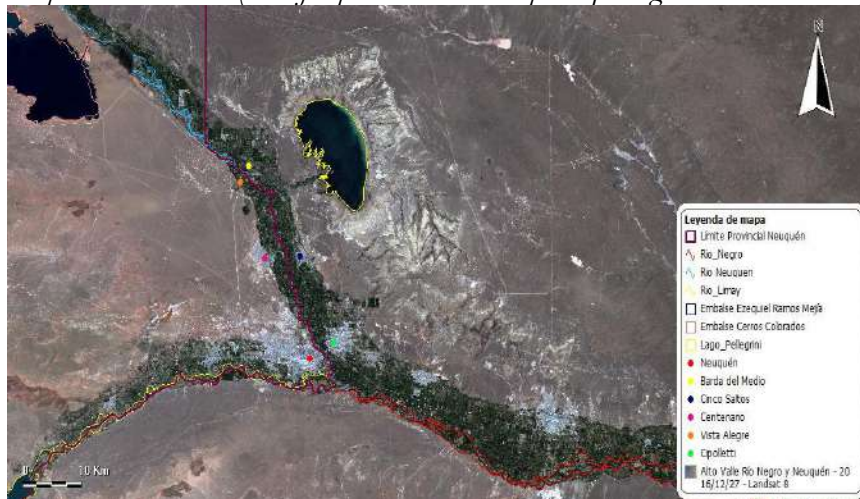
Propósitos:

- ✓ Localizar el Alto Valle en relación al espacio nacional y mundial.
- ✓ Identificar los diferentes elementos naturales de la zona que permitieron su desarrollo como región.
- ✓ Localizar a Vista Alegre y reconocer el área en la que se emplaza.

Actividad Práctica:

Consistirá en una serie de ejercicios de localización con las herramientas del Software 2 mp sobre imágenes satelitales del área aportadas por la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) y mapas de diferentes escalas espaciales para reconocer la Región del Alto Valle, y en ella ubicar a Vista Alegre. Se aportarán nociones relacionadas con la observación e interpretación de imágenes satelitales en color natural e infrarrojo y, de esta manera, introducir a la visualización de los cambios espaciales como consecuencia del crecimiento urbano en esta localidad. Como resultado de esta actividad práctica se construirá un mapa del Alto Valle donde se ubicarán los principales cursos de agua de la región y las ciudades más importantes, entre ellas Vista Alegre.

Mapa del Alto Valle (Un ejemplo como este se espera que logre cada estudiante)



Fuente: Elaboración Propia

Clase 2 Vista Alegre en imágenes

Propósitos

- ✓ Visualizar el proceso de expansión urbana de las principales ciudades del Alto Valle.
- ✓ Observar el crecimiento urbano de la localidad de Vista Alegre sobre tierra productiva y en cercanías del río Neuquén.
- ✓ Esbozar hipótesis que explican la situación observada en las imágenes.

Actividad Práctica:

Se proponen dos encuentros de 80 minutos cada uno. A partir de la observación de imágenes satelitales históricas del Alto Valle se presenta la problemática a estudiar: cambios en los usos de suelo y asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente como consecuencia del crecimiento de la ciudad, el caso de Vista Alegre. Se la trabajará en dos partes a los efectos de analizar cada situación en profundidad y generar espacios de discusión y debate en base a la observación de las imágenes. La primera parte enfocada en la expansión urbana de las ciudades del Valle sobre tierra productiva se trabajará con imágenes del Alto Valle con diferentes fechas desde el año 1985 al 2016 y en ellas se utilizarán las herramientas del programa para identificar el crecimiento espacial de estas ciudades. El cierre de esta primera parte consistirá en escribir algunas hipótesis sobre las posibles de esta realidad.

La segunda parte abordará el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente en Vista Alegre. Para esta actividad práctica se trabajará con una imagen satelital del Alto Valle del 2016 y con imágenes del Google Earth que muestran con más detalle la zona en que se registran este tipo de asentamientos: el Dique Ingeniero Ballester, con fechas que van desde el año 2003 al 2017. Con estas observaciones se identificará el crecimiento a lo largo del tiempo de los asentamientos en cercanías del río Neuquén y el retroceso de la zona productiva en el área. De la misma manera que en la primera parte, en esta instancia, el cierre de esta segunda parte consistirá en escribir algunas ideas o hipótesis acerca de las causas de esta problemática.

Se completarán el trabajo de estos dos encuentros con la posibilidad de mencionar algunas ideas sobre las consecuencias que pueden generar estas situaciones para la población y la localidad en general. Además de la observación de fotos que muestran diversas expresiones de la temática estudiada en este apartado.

Las siguientes imágenes son algunas de las que se propone observar, interpretar y analizar en esta clase:

Para visualizar el resto de las imágenes:



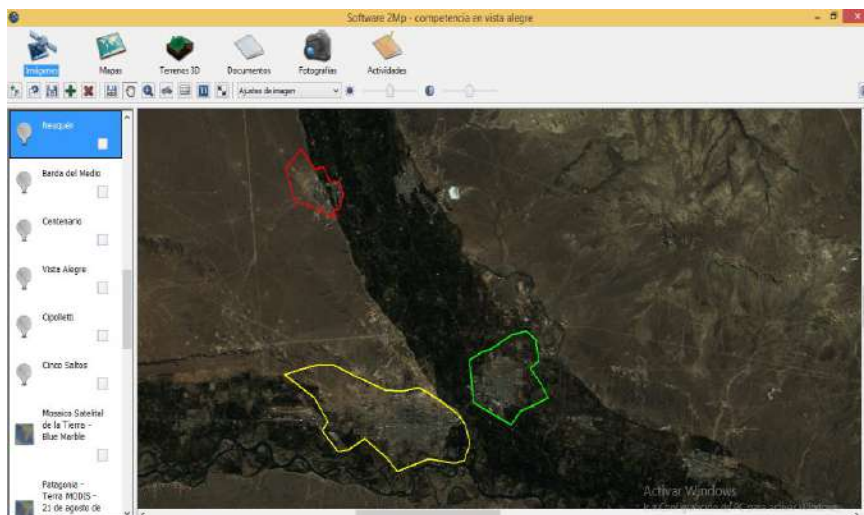
<https://drive.google.com/file/d/1oY1LERQPrTiUSMDuxCfojJ9RBuRMTxVz/view?usp=sharing>

Superficie aproximada de Neuquén, Centenario y Cipolletti en 2016



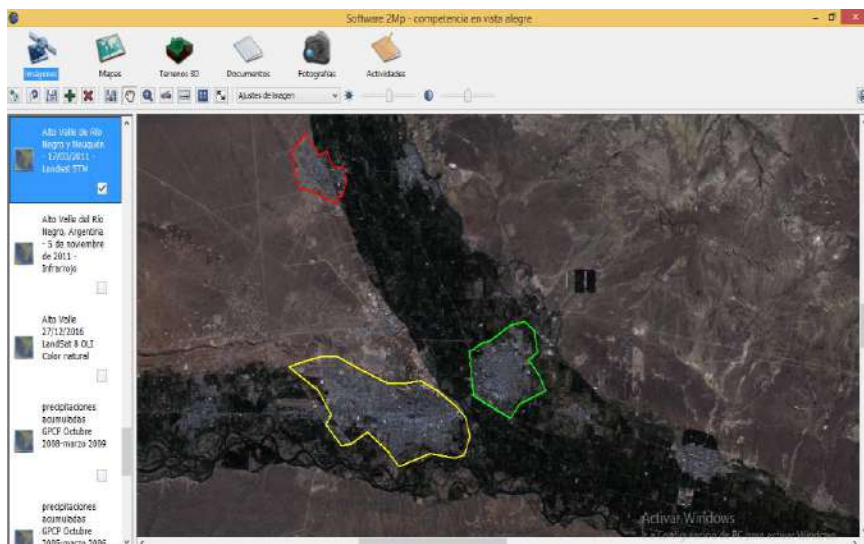
Fuente: Elaboración Propia.

Superficie aproximada de Neuquén, Centenario y Cipolletti en 1985



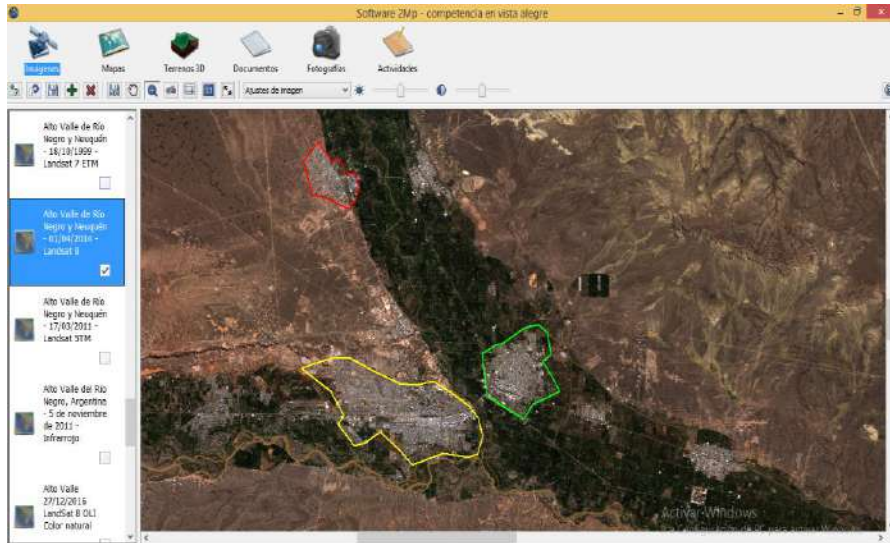
Fuente: Elaboración Propia

Superficie aproximada de Neuquén, Centenario y Cipolletti en 2011



Fuente: Elaboración Propia

Imagen 12 - Superficie aproximada de Neuquén, Centenario y Cipolletti en 2014



Fuente: Elaboración Propia

Clase 3 Vista Alegre a través de artículos periodísticos

Propósitos:

- ✓ Lectura comprensiva y análisis de artículos periodísticos.
- ✓ Identificar causas de la problemática en estudio.
- ✓ Presentar diferentes miradas frente a la problemática y ponerlas en discusión.

Actividad Práctica:

Se trabajará con artículos periodísticos locales así como también del diario Le Monde Diplomatique para analizar en forma teórica, y a través de algunas preguntas, la situación presentada en las imágenes.

Artículos que se trabajarán

- “Por la crisis de la fruticultura hay 400 ha en venta”
- http://www.rionegro.com.ar/region/por-la-tesis-de-la-fruticultura-hay-4-000-ha-en-venta-en-la-region-EBRN_7806514
- “Un gusano en la fruta” en El Atlas de la Argentina – “La argentina es todavía una nación en construcción inconclusa” Ferrer Aldo. Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur. 2017. pp: 50 – 53.

- “Ocupan tierras en zona inundable”
- <https://www.lmneuquen.com/ocupan-tierras-zona-inundable-n80554>
- “El petróleo acorrala a las chacras de Vaca Muerta”
- <https://www.lmneuquen.com/el-petroleo-acorrala-las-chacras-vaca-muerta-n580023>

Clase 4 Cierre del trabajo con el Software 2MP

Propósitos:

- ✓ Realizar un cierre parcial del trabajo con el Software 2MP para continuar con otras actividades.
- ✓ Generar un espacio de discusión y debate que recupere las principales ideas sobre la problemática estudiada en Vista Alegre, en base a la lectura de los artículos periodísticos, el material teórico y la observación e interpretación de imágenes.
- ✓ Plasmear en forma escrita esas ideas.

Propuestas de actividades que completan el trabajo con el módulo temático en el marco del proyecto general

Se sugieren a continuación algunas actividades que pueden acompañar el trabajo con Software 2MP y que complementan el abordaje de la temática en estudio, además de recuperar técnicas de la Geografía como la salida de campo.

- **Ver y trabajar en clase el video “De Bardas, Ríos y Murallas”⁵** porque en él se presentan varias voces que explican la situación en diferentes ciudades del Valle.
- **Salida de campo:** Se propone un día de trabajo de campo en el que se pueda hablar con informantes claves para recopilar información y observar in situ las zonas observadas en las imágenes. Se planea visitar:
 - Una chacra de un pequeño productor: para conocer en qué consiste la actividad productiva in situ y cuáles son las problemáticas que la afectan, para lo cual se prevé entrevistar al productor.
 - El Municipio local y realizar una entrevista con el Intendente y los Concejales para conocer el rol del Estado en la situación en estudio.

⁵ Este documental se realizó en el año 2008, aborda la urbanización conflictiva de Neuquén, Plottier y otras ciudades del Alto Valle. https://www.youtube.com/watch?v=Mb42a0_eX0Y

- La empresa “Moño Azul” para reconocer las características de la producción integrada de un gran productor.
- Charla con representantes de inmobiliarias para indagar sobre el rol en los nuevos loteos de la localidad.

Cierre del proyecto de enseñanza

1. Confeción de un informe final escrito en formato digital en el que se entreguen los mapas realizados con el software, la resolución de todas las actividades propuestas, la sistematización de la información recabada durante la salida de campo y las conclusiones a las que se arribó sobre las transformaciones territoriales en Vista Alegre.
2. Presentación de power point que recupere todo el proceso de trabajo realizado en esta propuesta para presentar al resto de la comunidad educativa en la Feria de Experiencias Educativas que se realiza anualmente en el CPEM.

Para visualizar la propuesta completa:



<https://drive.google.com/file/d/1oY1LERQPrTiUSMDuxCfojJ9RBUrMTxVz/view?usp=sharing>

Reflexiones Finales

Como lo dicen Zenobi y Estrella, comenzar por lo cercano no siempre es lo más sencillo. Se nos presentan limitaciones a la hora de encarar una propuesta de este tipo como la escasez de material didáctico y hasta temores de arriesgarnos a otras formas de enseñanza de la Geografía que no conocemos totalmente. A pesar de que requiere un mayor esfuerzo por parte del docente, el estudio de problemáticas locales en las clases de Geografía es necesario por ser una práctica capaz de potenciar aprendizajes significativos al permitir una relación distinta de los estudiantes con los contenidos que se abordan.

Hacer uso de las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías es otro desafío que se nos presenta en la práctica docente. En el campo de la enseñanza de la Geografía se ha incrementado notoriamente el acceso y uso de herramientas tecnológicas que permiten mejorar las prácticas cotidianas. Por ello, en esta propuesta de enseñanza se propone como recurso didáctico primordial el Módulo Temático de elaboración propia

para ser usado con el Software 2mp transformándose en una herramienta valiosa que permite llevar al aula otros y nuevos materiales como imágenes satelitales, fotos, mapas y artículos periodísticos relacionadas con el estudio de problemáticas locales. Posibilitan también el desarrollo de diversas habilidades como la observación e interpretación, lectura y comprensión, discusión y debate, elaboración de cuestionamientos e hipótesis.

Como resultado del análisis de la propia práctica y del interés constante de renovar la enseñanza de la Geografía se afrontó el desafío de pensar en un diseño de enseñanza de contenidos geográficos que renovara la propia práctica docente cotidiana. La formación personal en el uso de TICs aportó conocimientos para elaborar materiales didácticos y plasmar en su diseño los intereses propios como docente. De esta manera, el dispositivo creado es pensado como una herramienta mediadora en la tarea de enseñar, en donde el lugar de docente es fundamental en la generación de espacios de explicación, de discusión y debate, de trabajo colaborativo y de participación entre otros.

Referencias bibliográficas:

- Farinós y Dasí, J. (2001). Reformulación y necesidad de una nueva geografía regional flexible. Boletín de la A.G.E. N° 32-2001, pp. 53-71
- Fernández Caso M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Comp.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Pp. 17-36. Buenos Aires. Biblos.
- Fernández, A. S., Monfort, N. G., Pagés, J., y Oller, M. (2013). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. In Historia e identidades culturales. pp. 208-219. Universidade do Minho.
- García Álvarez, J. G. (2006). Geografía regional. En Lindón, A., Hiernaux, D., y Bertrand, G. Tratado de geografía humana. Anthropos Editorial.
- Gurevich R. (2007). Claves pedagógicas para un análisis geográfico. En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Comp.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. pp. 171-202. Buenos Aires. Biblos.
- Higuera, L. y Steimbregger, N. (2016). Continuidades y rupturas socio-espaciales en la fruticultura del norte de la Patagonia. Una mirada integral. En Revista: El Ojo del Cóndor. N° 7. (16-19). IGN.
- Font, J. N. (1989). Espacio, lugar, región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, (9). pp. 49-62.

- Landriscini, G., Domeett, G., y Rivero, I. (2014). Neuquén, ciudad intermedia y nodo regional: Algunas evidencias de la dinámica económica y la centralidad urbana. *Revista Pilquen*, 17.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Torrens C. y Jurio, E. (2016). Expansión urbana y problemática ambiental en el Alto Valle de Río Negro. *Revista: El Ojo del Cóndor*. N° 7. pp. 28-30. IGN.
- Zenobi, V., y Estrella, M. (2016). La enseñanza de temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Contextos de educación*, n° 21, pp. 22-32.
www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Villa, A., y Zenobi, V. (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6)

Enfoques y perspectivas para pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en la escuela recupera las producciones realizadas por un colectivo de profesores y profesoras que han finalizado sus estudios en la carrera de posgrado Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (FACE-UNCo).

Enfoques y perspectivas para pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en la escuela reúne propuestas de enseñanza que abordan diversidad de temas/problemas relacionados con la interculturalidad, los problemas socioterritoriales, las comunidades, el extractivismo urbano, los juicios de lesa humanidad, las migraciones, los conflictos sociohistóricos, entre otros, con perspectivas epistemológicas y enfoques didácticos actualizados, desde un punto de vista que invita a pensar interdisciplinariamente la enseñanza en la escuela.



educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina



ESPECIALIZACIÓN EN
DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES
CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA