

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Sol Eva Galán

Producción de contenido

Julieta Legeren

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ProFoDI·MC Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias for- mativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educa- ción presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Supe- rior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto des- tinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompaña- miento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, per- manencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación do- cente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la pre- sencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

DIDÁCTICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Formato: **Asignatura**

Año: **3°**

Carga horaria: **4 h (2 h Taller Integrador)**

Campo de la formación: **Específica**

Régimen de cursado: **Anual**

Marco orientador y propósitos de la formación

En el *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria* (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, [ME] 2015) se hace referencia a que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de “problematizar las nociones centrales de las disciplinas que conforman el área, promoviendo las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para favorecer su apropiación y comprensión en los procesos de enseñanza propio de los contextos escolares” (p. 185).

A su vez, en esta asignatura confluyen aportes de diversos campos de conocimiento: los saberes propios de las ciencias sociales y los que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante entender su continuidad con el trayecto formativo de Ciencias Sociales y su Didáctica I, profundizando en la necesidad de explicitar y analizar las finalidades formativas del área en la Educación Primaria. Es por ello que sugerimos que además de consultar este material, se revise el *Itinerario pedagógico-didáctico de Ciencias Sociales y su Didáctica I* (Dirección General de Educación [DGES], 2022), que plantea algunas de las líneas conceptuales y pedagógicas que serán retomadas durante este recorrido.

Esta propuesta pretende ser un aporte a los/las docentes a la hora de planificar el desarrollo de la asignatura. A partir de una relectura del *Diseño Curricular* (ME, 2015), el objetivo que nos alienta es acercar miradas posibles al abordaje de la didáctica de estas ciencias. En este camino, se apunta a favorecer el desarrollo de escenarios de aprendizajes, aportando preguntas orientadoras, nudos problemáticos, materiales, recursos, herramientas, marcos conceptuales y recorridos para la discusión y construcción de propuestas de enseñanza, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Lo que les ofrecemos se podrá ensayar, transformar, agregar, en función de los distintos contenidos curriculares, contextos, necesidades o deseos de profundizar en la temática.

El *Diseño Curricular* (ME, 2015), en el apartado de la asignatura, propone “dos preguntas centrales: qué conocimientos de las Ciencias Sociales es necesario que aprendan nuestros alumnos y qué valores se propone que asuman en torno a su enseñanza” (p. 185). En relación con estos interrogantes, este material no se plantea como una respuesta única, sino como un acercamiento a posibles miradas. Como se sostiene en el documento ministerial, es necesario que los/las futuros/futuras docentes alcancen una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, conjugada con la necesidad de recontextualizar los contenidos de enseñanza. En este sentido, es fundamental que se reconozcan los saberes escolares como resultado de una compleja reconstrucción didáctica del conocimiento disciplinar. También es necesario que los/las estudiantes se apropien y resignifiquen las perspectivas teóricas, en función del diseño de propuestas didácticas que problematicen la realidad social, indaguen en la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, y puedan explicitar los supuestos que subyacen en ellas, para favorecer el desarrollo de una práctica fundamentada y reflexiva.

Las propuestas que se presentan a continuación están en consonancia con la apuesta de promover aprendizajes relevantes y significativos, que potencien la conciencia crítica y el ejercicio de una ciudadanía plena. Perseguimos el objetivo de lograr que los/las estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos, para pensar y hacer otros mundos posibles, con y para todos/todas. Para que puedan reflexionar y problematizar acerca de otros futuros posibles, se incluyen propuestas en las que, como sujetos de aprendizaje, puedan considerarse ciudadanos/ciudadanas en pleno ejercicio de sus derechos y participar activamente como promotores/promotoras del cambio social. Esta posibilidad se enriquece cuando se fomentan prácticas pedagógicas que habilitan caminos de libertad creciente, favoreciendo una construcción de identidad y conciencia histórica que les permita percibirse como seres de nuestro tiempo, capaces de asumir creativamente lo complejo, lo diverso, como potencialidades, más allá de las incertidumbres.

En otro orden, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dictado por el Gobierno nacional en marzo de 2020 tuvo un gran impacto en nuestras prácticas educativas. Nos obligó a repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los dispositivos para llevarlo a cabo. Como sostiene Puiggrós (2020), la mayoría de los/las docentes debieron adquirir rápidamente saberes tecnológicos y ensayar nuevas formas de comunicación con sus estudiantes: llamadas por teléfono, notas entregadas con el paquete de comida para hacer llegar el material didáctico, grupos de *WhatsApp*, videollamadas y aulas virtuales. En un momento inicial, muchos/muchas se sintieron excluidos/excluidas por falta de conectividad y cada educador/educadora, así como las instituciones, desarrollaron diversas estrategias para seguir construyendo conocimientos. Por ello, no es posible considerar las búsquedas que realizamos los/las docentes, en el actual contexto de bimodalidad, desvinculadas de los procesos que atravesaron nuestros/nuestras estudiantes, los/las docentes y los institutos de formación durante la pandemia.

Hoy, en 2023, después de tres años de ese momento que identificamos como primero, y habiendo transitado ya dos años de bimodalidad, es posible afirmar que la experiencia vivida aportó nuevos saberes, nuevas concepciones. Nuestros/nuestras estudiantes no regresaron al aula del mismo modo en que se encontraban el día que se suspendieron las clases presenciales. Por eso, consideramos indispensable tener en cuenta esta situación a la hora de pensar la construcción del conocimiento. En concordancia con Puiggrós (2020), en nuestras propuestas de trabajo, este momento se constituye como una posibilidad de apropiarnos de la tecnología, de desarrollar una nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual, pensando estas instancias integralmente y no como dos momentos disociados. Este material pretende constituirse en un aporte para transitar el camino de nuestras prácticas, en el que debemos enfrentar los desafíos teóricos y metodológicos que implica la bimodalidad en la enseñanza.

Tiempo histórico y espacio geográfico en las ciencias sociales

Tiempo y espacio son conceptos abstractos, que desde nuestra infancia vamos construyendo; nos permiten comprender los cambios sociales a lo largo de la historia, y cómo estos se expresan, simbólicamente y materialmente, en el espacio. Los actores sociales, individuales, grupales, colectivos, institucionales, no son neutrales ni homogéneos, tienen intereses particulares que se reflejan en sus acciones. Como se sostiene en el *Itinerario de Ciencias Sociales y su didáctica I* (ME. DGES, 2022) son “productores, portadores, transmisores, reproductores y transformadores de la cultura, y se mueven según sus puntos de vista, decisiones, necesidades e intereses, a

partir de relaciones de diverso tipo con otros actores sociales, expresando acuerdos y desacuerdos, consensos y conflictos” (p. 11).

La idea de *tiempo histórico* permite comprender los cambios que se producen al interior de una sociedad. Esta categoría, más que referir al conjunto de hechos o acontecimientos posibles de ubicar en una cronología, explica las transformaciones y el devenir de las sociedades, a partir de los cambios y permanencias, y las relaciones entre pasado, presente y futuro. Cuando desde el espacio curricular Historia miramos un momento determinado, lo que observamos son los procesos sociales; estos manifiestan, por un lado, los cambios y continuidades en diversos ámbitos (políticos, económicos, sociales, culturales) y, por el otro, los diferentes y múltiples tiempos que dichos procesos implican. Los procesos sociales ocurren, a su vez, en diferentes escalas espaciales, consideradas en los estudios históricos que buscan realizar abordajes articuladores de lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial/global. El espacio geográfico es el resultado de los procesos históricos (políticos, económicos, culturales y sociales) en los que los actores sociales, con sus acciones a lo largo del tiempo, en diferentes sociedades, culturas y escalas, valoran, organizan, construyen, reproducen o transforman.

Las categorías de tiempo y espacio se constituyen en herramientas analíticas que facilitan la comprensión de la complejidad social, no solo en Historia y Geografía, sino en el conjunto de las ciencias sociales, las que se valen también de otros conceptos transversales como complejidad, diversidad, interculturalidad, identidad, conflicto, intencionalidad, multicausalidad, etc. (Siede, 2010; Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006; Argentina. Ministerio de Educación, 2009; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2008). Asimismo, categorías como género, colonialidad, ambiente y otras, aportan su complejidad y sus problemáticas a la comprensión del mundo actual, y todas ellas son de carácter transversal a los distintos abordajes disciplinarios. Por ello, la ciencia escolar las toma como conceptos que pueden estructurar el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio, permaneciendo siempre presentes en las propuestas de enseñanza. Estas categorías mencionadas podrán favorecer la comprensión de lo social al articularse con otros conceptos, más específicos y propios de cada disciplina.

La necesidad de la multiperspectividad

Cuando desde el *Diseño Curricular* (ME, 2015) se sugiere que los/las estudiantes de Nivel Superior desarrollen la capacidad de explicitar los supuestos que subyacen en las diferentes propuestas, es importante tener en cuenta desde qué enfoques trabajamos la construcción del conocimiento en las aulas. Como se sostiene en el *Itinerario de Ciencias Sociales y su Didáctica I* (ME, 2022), abordar la complejidad de la realidad social requiere enfoques integrales que establezcan relaciones interdisci-

plinarias, permitan analizar problemas transversales desde múltiples escalas temporales y espaciales, e involucren diversas perspectivas de análisis, así como diferentes desarrollos teóricos y epistemológicos. Pensar la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales es explorar esa complejidad desde la *multiperspectividad* y la *multicausalidad*, para la comprensión de los macro contextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales. A continuación, presentamos posibles perspectivas.

Por un lado, debido a sus principios, la *pedagogía crítica* puede ser una perspectiva enriquecedora a la hora de desarrollar la didáctica de las ciencias sociales: relación teoría y práctica, racionalidad crítica-dialéctica, contextualización, investigación-acción deliberativa y colaborativa, y finalidad ética. Definimos la pedagogía crítica como un abordaje emancipador de la formación, para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y la toma de conciencia orientada a transformar la praxis. Esta perspectiva reconoce la formación docente como “un proceso continuo de desarrollo pedagógico, técnico, político, social y ético, que nos remite a la construcción colectiva del conocimiento, en oposición a la asimilación y reproducción de un saber constituido e instituido” (Basualdo et al., 2021, p. 37). Se trata entonces de una formación que parte del reconocimiento y respeto por las diferentes trayectorias y conocimientos, estimulando la relación dialéctica entre teoría y práctica, y buscando, en el grupo de trabajo, un espacio de interacción e investigación de la realidad. Como sostienen Basualdo et al. (2021) la participación, reflexión y problematización –tanto individual como grupal– son pilares para propiciar el diálogo como propuesta pedagógica.

La enseñanza es concebida como el proceso dirigido a la formación de los/las estudiantes en tanto sujetos activos, transformadores de la realidad en la que viven, partícipes en la construcción de su sociedad, su cultura, su historia, su espacio, a partir de la crítica, la dialéctica, la dialógica y la reflexión del proceso formativo. Se piensa la construcción del conocimiento desde una perspectiva de diálogo y de circulación de la palabra, lo que supone un rol activo de los sujetos en la construcción del saber y un necesario posicionamiento de apertura a las preguntas que elaboran los/las estudiantes.

Asimismo, esta perspectiva plantea situarnos desde una pedagogía intercultural crítica y descolonizadora. La apuesta a la interculturalidad es una apuesta por una diversidad cultural en diálogo, un diálogo de conocimientos y saberes, donde haya un reconocimiento real de la pluralidad. Asumir la enseñanza de las ciencias sociales, desde la pedagogía crítica, supone suscribir a un pensamiento interseccional¹ y a una perspectiva decolonial² en la construcción de ese objeto de conocimiento.

1 Interseccional, en referencia a la visibilización de las diferencias de clase/etnia/género, entre otras.

2 Decolonial, como una perspectiva para problematizar y comprender los principios fundamentales de organización y dominación que estructuran las relaciones sociales.

La *perspectiva de género*, por su parte, visibiliza cómo se construyen los roles según el género en las diferentes sociedades, las oportunidades y el acceso a los derechos de las diversas identidades, la realidad que viven las mujeres e identidades sexodisidentes³, así como los procesos culturales de socialización que internalizan y refuerzan los mecanismos de subordinación. A partir de este enfoque, podemos analizar las posibilidades vitales de estas personas, sus expectativas y oportunidades, su participación en las sociedades, las complejas y distintas relaciones sociales que establecen, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar.

El *Diseño Curricular* (ME, 2015) plantea que una de sus finalidades es alcanzar una formación integral, que promueva en los/las estudiantes la construcción de conocimientos y herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, trabajadores/trabajadoras, ciudadanos/ciudadanas comprometidos/comprometidas con la educación. Se trata de ampliar sus experiencias educativas y generar formas más abiertas y autónomas de relación con el saber. Es por ello que se vuelve necesario pensar la didáctica de las ciencias sociales desde perspectivas integrales, que impulsen el cumplimiento de los derechos humanos, reconociendo la diversidad de experiencias económicas, culturales y sociales de las personas, e identificando los complejos procesos de exclusión –que son motorizados por la distinción de género, clase, etnia, capacidades, orientación sexual–. De alguna manera, se pretende compensar las desventajas históricas y sociales, ya que no todos/todas pueden gozar de igualdad de condiciones. Diseñar dispositivos que rescaten diversas experiencias particulares, contribuye a visibilizarlas, habilitando la reflexión sobre la violación a los derechos humanos en el presente. Posicionarse en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva integral de derechos tiene, como uno de sus fines, contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración, a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política.

Propósitos de la formación

Para este itinerario, además de los propósitos de formación establecidos por el *Diseño Curricular* (ME, 2015), sumamos los siguientes:

- ▼ Cuestionar, ampliar y profundizar el conocimiento acerca de la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de la referencia a la producción científico-social en la construcción de los contenidos de enseñanza.

³ La denominación disidencias sexo-genéricas hace referencia a la multiplicidad de identidades trans, transgénero, transexual, travesti, no binarias. Su uso no pretende homogeneizarlas, sino evocar una multiplicidad que excede el binarismo varón-mujer. Como sostiene Radi (2019), no son términos intercambiables y marcan una diversidad irreductible.

- Reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento en modalidad combinada.

Contenidos

El itinerario que presentamos está organizado en torno a tres ejes elaborados a partir de los contenidos del *Diseño Curricular* (ME, 2015):

Eje 1. Pensar la construcción de las territorialidades y la distribución de los recursos. El caso del modelo agroexportador

Espacio geográfico. Didáctica de la geografía. Modelo agroexportador. Consolidación del Estado-Nación. Las diferencias regionales. Otros/otras fuera del modelo: pueblos originarios. Las consecuencias del modelo hoy: contaminación. Participación ciudadana: luchas por el derecho a un ambiente sano.

Eje 2. La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de derechos humanos

Los derechos humanos como construcción. El Terrorismo de Estado en Córdoba. Resignificación de la construcción de ciudadanía en la escuela primaria. Democracia. Ciudadanía y participación: reflexión ética, construcción de identidades, derechos y participación. Diferentes formas de participación política y social. ¿Qué pasa hoy con los derechos?

Eje 3. Las efemérides y su tratamiento durante la escuela primaria

Reflexión y revisión de la biografía escolar. Las efemérides: nuevos desafíos. Problematicación de los feriados del calendario escolar. Pensamiento histórico. Didáctica de la Historia. Pensar las instituciones y los actos escolares.

Propuesta metodológica

Cada eje presentará algunas estrategias de enseñanza y fuentes de información propias de las ciencias sociales, contenidas en el *Diseño Curricular* (ME, 2015): entrevista, observación directa, lectura de imágenes, estudio de casos, propuestas

basadas en la resolución de problemas. A su vez, se propondrán otros espacios para el aprendizaje, tanto para la virtualidad como para el trabajo presencial: museos, espacios de memoria, excursiones educativas, laboratorio de informática, etc.

Eje 1. Pensar la construcción de las territorialidades y la distribución de los recursos. El caso del modelo agroexportador

Objetivos

- ✓ Comprender que el espacio es una construcción socio-histórica que está íntimamente relacionada con las estructuras de poder de cada sociedad.
- ✓ Indagar sobre la construcción de las diferentes territorialidades y la distribución de los recursos naturales.

La siguiente propuesta se desarrolla a partir del eje del *Diseño Curricular* (ME, 2015) *La construcción didáctica en las Ciencias Sociales* (p. 186), que busca reflexionar sobre las dificultades de la construcción didáctica del conocimiento social y los criterios para su enseñanza en el Nivel Primario, en el abordaje de temáticas que se definen desde lo epistemológico disciplinar. En este caso particular, proponemos un eje transversal: *Pensar la construcción de las territorialidades y la distribución de los recursos*, para analizar el caso del modelo agroexportador a partir de algunas temáticas como la dependencia económica, la Argentina del siglo XX, la configuración y dinámica del espacio geográfico argentino y cordobés, tal como lo sugiere el ya citado documento ministerial.

La elección de este eje transversal responde, a su vez, al análisis del currículum de Ciencias Sociales del *Diseño Curricular de la Educación Primaria* (ME, 2011-2020), que menciona como uno de ellos a *Las sociedades y los espacios geográficos* (p. 130), otorgándole un lugar central a la organización de las sociedades en diversos espacios geográficos a través del tiempo.

El espacio es una construcción social e histórica, asociada a determinadas formaciones sociales y específicos modos de producción. Los sujetos están condicionados por el ambiente, que crea condiciones y, a su vez, obstáculos para los intercambios entre las personas, quienes son capaces, además, de intervenir en él.

El espacio es un hecho social (...), es a la vez productor y producto; determinado; un revelador que permite ser descifrado por los mismos a los que revela; y al mismo tiempo, cuando adquiere un significado auténtico, atribuye un sentido a otras cosas (...) es un hecho social, un factor social y una instancia social. (Santos, 1990, p. 146)

La construcción de las territorialidades y la distribución de los recursos a través del tiempo es un problema que puede ser planteado en distintos períodos his-

tóricos y espacios geográficos. Como sostiene David Harvey (1994), las diferentes sociedades crean concepciones muy específicas del espacio y del tiempo. Observar la manera en que lo hacen es muy importante para detenernos a analizar cómo nosotros/nosotras, en nuestras circunstancias contemporáneas, estamos construyendo y sosteniendo determinadas nociones, en detrimento de otras.

Milton Santos (1990) señala que el espacio es entendido como un conjunto de relaciones establecidas a través de las funciones y las formas, que se presentan como testimonio de una historia escrita por los procesos del pasado y del presente. El espacio se define como un conjunto de formas representativas de las relaciones sociales del pasado y del presente, y una estructura representada por estas relaciones, que se manifiestan por medio de los procesos y las funciones. Es un verdadero campo de fuerzas, cuya aceleración es desigual. La forma particular en que el espacio y el tiempo se determinan entre sí está íntimamente ligada a las estructuras de poder, a las relaciones sociales y a los particulares modos de producción y consumo que existen en una sociedad. Por lo tanto, la determinación de aquello que es el espacio y el tiempo no es neutral, sino que está políticamente relacionada con ciertas estructuras y relaciones de poder. Considerar una versión del espacio y tiempo como *natural* significa aceptar el orden social que los corporifica como tales, por lo tanto, incapaces de cambiar (Harvey, 1994).

Con respecto a esta cuestión, retomamos a Doreen Massey (2016), quien se pregunta qué es lo que determina nuestro grado de movilidad y qué influencia tiene ello en el sentido que le otorgamos al espacio. Para responder a estos interrogantes, la autora toma el concepto *geometría del poder*, aludiendo a la movilidad diferenciada que tienen los distintos grupos sociales y a cómo la decisión de ciertos sectores afecta la movilidad de otros. Como afirma Massey, la movilidad y el control que se ejerza sobre ella reflejan y refuerzan el poder. No se trata de una mera cuestión de distribución desigual y de que algunas personas se muevan más que otras, sino que la movilidad y el control de algunos grupos puede debilitar activamente la movilidad y el control de otros. Entonces, la compresión espacio-temporal de unos grupos socava el poder de otros.

En este punto, consideramos importante incorporar el concepto de *territorialidad* (Raffestin, 1980 y Sack, 1986) como la acción que un sujeto, ya sea individual o colectivo, ejerce sobre un espacio en particular y sobre un tiempo determinado, con el objetivo de cumplir un interés específico. Se manifiesta como la voluntad de controlar e incidir sobre las acciones de terceros. Implica, a la vez, una serie de cuestiones a considerar que, en su conjunto, le dan origen: localización, demarcación, apropiación y control (Benedetti, 2011).

Dentro de un mismo recorte espacial, se crean/coexisten/yuxtaponen/caducan y vuelven a crearse múltiples territorialidades, ejercidas por distintos actores. Entre sus características principales, podemos mencionar: tienen una geometría variable y particular, poseen una temporalidad diferente, y encarnan sus propios intereses, objetivos y funcionalidades. Podrían ordenarse jerárquicamente en diversos niveles, que irían desde el más pequeño hasta la injerencia del Estado nacional. A su vez, producen su propio territorio (Días, 2022), de manera tal que podemos afirmar que cada centímetro del territorio nacional está atravesado por territorialidades en pugna que conforman territorios.

El modelo agroexportador en la consolidación del Estado-Nación

Cuando se habla de un Estado nacional, no sólo se hace referencia a un sistema particular de dominación, sino que también se alude a la consolidación de un espacio económico y social nacional: un mercado, con relaciones de dominación de alcance nacional.

En lo que se refiere al orden de acumulación, el año 1880 marca, a partir de la presidencia de Roca, la posibilidad de afianzar un modelo económico que ya venía desarrollándose desde antes (sobre todo en la provincia de Buenos Aires), pero que con esta consolidación se extiende al resto del territorio: el modelo agroexportador. Se trata de un modelo que se basa en la exportación de un bien primario de producción agropecuaria e implica una economía de carácter extensivo, asociada a la renta agraria.

Entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, podemos ubicar lo que se suele denominar como el período de valorización pampeana y consolidación de Buenos Aires. Coincide con la puesta en valor, desde un punto de vista agropecuario, de la pampa argentina, en estrecha relación con los mercados europeos demandantes de carnes y, luego, de cereales. Sobre la base de tierras que le fueron sustraídas a los pueblos originarios y con el trabajo de nuevos/nuevas inmigrantes, se valorizaron millones de hectáreas para la producción agropecuaria. Se crearon colonias agrícolas, pueblos y nuevas infraestructuras, que permitieron un rápido crecimiento de la agricultura y la ganadería, controlada por las élites dominantes vinculadas con los mercados internacionales.

En el resto de las regiones, el poblamiento fue fragmentario, ligado a las actividades productivas principales (yerba mate, caña de azúcar, algodón, etc.). Las dificultades de transporte, la imposibilidad de comunicaciones fluidas y las grandes distancias a los mercados, sumadas a una estructura agraria muy desigual, limitaron el desarrollo de estas zonas (Sili, 2015).

El recientemente consolidado Estado nacional, en alianza con las oligarquías provinciales, tendrá un rol fundamental en el desarrollo del modelo agroexportador, favoreciéndolo a través de diversas medidas: tierra, mano de obra y capital. Esto sucederá fundamentalmente en la región pampeana, mientras que para otras regiones del país, no tendrá la misma política.

Con la consolidación de este modelo, podemos plantearnos los siguientes nudos problemáticos: ¿todo el espacio nacional se integra de igual manera?, ¿quiénes quedan fuera del modelo?, ¿qué imaginarios se generan para legitimarlo?, ¿qué territorialidades se construyen hoy a partir de la vigencia de este modelo?

Posibles nudos problemáticos para trabajar el eje transversal

a. ¿Todo el espacio nacional se integra al modelo agroexportador?

La consolidación de este régimen de acumulación o modelo económico no significó la integración económica de todo el espacio nacional a este modelo. Podemos hablar de integraciones complementarias, que nos llevan a pensar acerca de qué tipos de economías regionales se cristalizaron. Algunas regiones lograron insertarse al modelo desde sus producciones locales, pero otras quedaron relegadas, debiendo reconfigurarse.

Para abordar estas cuestiones, ofrecemos nuevos interrogantes: ¿hasta qué punto la bonanza con la que se piensan los años finales del siglo XIX y principios del siglo XX puede hacerse extensiva a la totalidad del territorio argentino?, ¿cómo este proceso afectó a las distintas provincias? ¿Es posible hablar de una época de oro para Argentina en su totalidad o el crecimiento se limitó a algunas provincias, profundizando las diferencias territoriales que ya existían?

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ El trabajo con estadísticas sobre indicadores: el incremento de la población (vinculado a las grandes oleadas inmigratorias), la esperanza de vida, la mortalidad infantil, la construcción de la red ferroviaria y el crecimiento de las ciudades. Estos indicadores justificaron que se considerara a la economía argentina como una de las más desarrolladas del mundo a fines del siglo XIX y principios del XX. Observar las condiciones de esta economía en las distintas regiones del país puede hacernos revisar esta premisa.
- ✓ Proponemos el trabajo con el [mapa de la red ferroviaria en Argentina en el año 1913](#), un cuadro con estadísticas del período 1913-1915 –construido a partir del trabajo de Jorge Somoza (1973), que dejamos a continuación–, y la

sección sobre la actividad agrícola-ganadera del portal **ANIDA**, para observar las condiciones físicas de las distintas regiones y su adaptabilidad al modelo agroexportador:

Periodo 1913- 1915	Distribución de la población	Esperanza de vida	Mortalidad infantil
Buenos Aires	54,8%	51.37	140,38
Centro Litoral	31%	48.75	174,02
Cuyo	5,90%	41.45	248,21
Noroeste	8,30%	37.94	288,23

Nota. Buenos Aires: ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires. Centro litoral: Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba. Cuyo: San Juan y Mendoza. Noreste: Tucumán, Salta y Jujuy. Esperanzadevidaalnacimiento[e(o)]yMortalidadInfantil[5q0pormil]. Fuente: Somoza (1973).

Preguntas para el debate: ¿qué regiones tuvieron mayores dificultades en la integración al modelo agroexportador?, ¿qué consecuencias tuvo esa desigualdad en su población? ¿Qué estrategias desarrollaron los sectores dominantes de esas regiones para insertarse en este modelo económico? ¿Por qué todavía pervive en el imaginario de nuestro país la idea de Argentina como *granero del mundo*, como una época de bonanza generalizada? ¿Cómo es hoy la situación de estas regiones?

b. ¿Quiénes quedan fuera del modelo?

La desarticulación de los pueblos originarios ha sido un pilar central en el proceso de surgimiento y consolidación del Estado-Nación en Argentina. El objetivo era que las tierras y riquezas naturales estuvieran a disposición del modelo naciente y se fundara un país fundamentalmente blanco y eurodescendiente; para ello, la estrategia fue construir un estereotipo de lo indígena que justificara su persecución, represión y la violencia ejercida sobre ellos, bajo una supuesta amenaza contra la integridad nacional y el progreso civilizatorio. Las ideas de progreso, desarrollo económico y modernización nacional han implicado el sometimiento, la negación de humanidad y la anulación de cualquier tipo de derecho para gran parte de la población. Cruentas matanzas se combinaron con la apropiación de niños/niñas, la distribución de mujeres como servidumbre, la separación forzosa de comunidades y familias, y el traslado masivo hacia otros espacios –mayormente a pie, caminando largas distancias–, que implicó la muerte de muchas personas en contextos de tortura física y psicológica. Estas acciones, enmarcadas en lo que puede definirse como un genocidio, garantizaron la expulsión de los pueblos indígenas de sus territorios o el traslado hacia las zonas menos productivas, lo que afectó directamente su supervivencia (Rosso, 2022).

Los largos peregrinajes que se suceden en la historia de estas familias hacen referencia a los años de incertidumbre y pobreza que debían afrontar las comunidades luego de las campañas militares (Delrio, 2010). El proceso de mensuras y entrega de tierras a la oligarquía local y al capital extranjero, obligó a muchos grupos a incorporarse al trabajo asalariado en las estancias, o los expuso a nuevas situaciones de vulneración de derechos, según las presiones del poder político y económico del momento. Esto trajo como consecuencia el fortalecimiento de la desarticulación socio-territorial de los pueblos y las comunidades indígenas, que dejan de ser nombradas así, para transformarse en trabajadores/trabajadoras rurales, al tiempo que avanzan los alambrados y se expande la propiedad privada en manos de grandes estancieros funcionales al mercado mundial (Rosso, 2022).

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ Trabajo con mapas en perspectiva histórica. Presentamos dos recursos para trabajar comparativamente la localización de los pueblos originarios en el territorio argentino: un **mapa con la distribución original** al momento de la llegada de los conquistadores europeos y **un mapa actual**, con la localización aproximada de las Comunidades Indígenas con Personería Jurídica, relevadas en el marco del **Programa Nacional Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas**.

Puede plantearse, en la instancia virtual, un foro con las siguientes preguntas disparadoras: ¿cómo se pueden leer estos mapas en relación a la situación de los pueblos originarios a lo largo de la historia?, ¿qué pasa hoy con su acceso a la tierra? ¿Existen comunidades indígenas cercanas a sus localidades?

Sugerimos un trabajo grupal, en instancia presencial, en el que los/las estudiantes puedan elaborar una actividad destinada al Nivel Primario que visibilice la situación de los pueblos originarios en la actualidad. Es posible tomar como punto de partida la consigna “Los pueblos originarios existen y resisten” –que aparece en diversas instancias de lucha por la visibilización de la vulneración de los derechos de los pueblos originarios (marchas, grafitis, volantes, etc.)– y formular algunas preguntas: ¿de qué manera se trabaja hoy, en la escuela primaria, la temática de la situación actual de estas comunidades? ¿Cómo podemos pensar las territorialidades?

Imaginarios en torno al modelo agroexportador: los indígenas y el desierto

En este nudo problemático, invitamos a pensar cuáles han sido los relatos hegemónicos que se construyeron en referencia a determinados colectivos. Es po-

sible reflexionar también acerca de cómo esos relatos los posicionaron, a partir de los intereses de los grupos dominantes de la región pampeana, para los proyectos de sociedad, en términos de *deseables* o *indeseables*. Sugerimos reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿cómo fueron posibles las operaciones de desterritorialización de los pueblos originarios? ¿Qué imaginarios se construyeron para legitimar el modelo agroexportador?

Para el análisis de estos discursos y la construcción de las categorías *deseables* e *indeseables*, es necesario entender quiénes diagramaron esas asignaciones de identidad y con qué fines políticos e intenciones lo hicieron. El propósito de este análisis apunta a darle significado a las adjetivaciones⁴ que se le anexaron a las identidades. Nos llevará a pensar quiénes fueron esos *otros* marcados como tales, definiéndose, por contraste, respecto de un *nosotros* que también debe ser puesto en tensión. Este ejercicio plantea la posibilidad y necesidad de tender puentes entre las diversas interpretaciones del pasado y el presente, con el objeto de que en las aulas se reflexione no sólo histórica, sino situadamente, de cara a un futuro más democrático e intercultural.

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ Los/las invitamos a ver la muestra **Prisioneros de la ciencia**, del Colectivo GUIAS (Grupo Universitario de Investigación en Antropología Social), que muestra fotografías tomadas por naturalistas y científicos del Museo de Ciencias Naturales de La Plata a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Estas fotografías revelan, desde el punto de vista del colonizador, el prejuicio dirigido a los pueblos originarios. Fueron recuperadas por el Colectivo GUIAS en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, en base a una expedición del antropólogo alemán Robert Lehmann-Nitsche y Carlos Bruch al ingenio La Esperanza, Jujuy (1906). Luego, proponemos realizar un análisis que tenga presente las declaraciones de Julio A. Roca en 1877.

¡Qué disparate la zanja de Alsina! Y Avellaneda lo deja hacer. Es lo que se le ocurre a un pueblo débil y en la infancia: atajar con murallas a sus enemigos. Así pensaron los chinos, y no se libraron de ser conquistados por un puñado de tártaros, insignificante, comparado con la población china... Si no se ocupa la Pampa, previa destrucción de los nidos de indios, es inútil toda precaución y plan para impedir las invasiones.

A mi juicio, el mejor sistema para concluir con los indios, ya sea extinguiéndolos o arrojándolos al otro lado del río Negro, es el de la guerra ofensiva que fue seguida por Rosas que casi concluyó con ellos.

Estamos como nación empeñados en una contienda de razas en que el indígena lleva sobre sí el tremendo anatema de su desaparición, escrito en nombre de la civilización. Destruyamos,

⁴ Por adjetivaciones, entendemos al proceso en que un grupo social enuncia y agrega alguna cualidad o marca a otro grupo, con el fin de separarse y distinguirse de ese otro.

pues, moralmente esa raza, aniquilemos sus resortes y organización política, desaparezca su orden de tribus y si es necesario divídase la familia. Esta raza quebrada y dispersa, acabará por abrazar la causa de la civilización. (Pérez, 2013)

A partir del trabajo con estas imágenes, se pueden desarrollar actividades virtuales en foros, *padlet* o collages con algunas preguntas disparadoras: ¿cómo se construye *el otro peligroso* que es necesario exterminar?, ¿qué otros ejemplos de este tipo de construcción de imaginarios, a lo largo de la historia argentina, reconocen? ¿Qué discursos circulan hoy sobre los pueblos originarios?

También sugerimos realizar una búsqueda de imágenes actuales de poblaciones indígenas, para contrastarlas con las de la muestra del colectivo GUIAS. Al respecto, cabría preguntarse: ¿quiénes son *los otros peligrosos* hoy?, ¿qué discursos circulan sobre esos *otros*? Es interesante pensar esta propuesta desde el rol docente y analizar qué sucede con este tipo de discursos al interior de la escuela. Para ello, se puede promover un encuentro presencial en el que se pongan en común los discursos que circulan sobre quiénes son *los otros peligrosos* y qué características tienen. Durante el intercambio, es posible producir algunos dibujos e intervenirlos colectivamente. Como cierre, realizar una puesta en común a partir de las preguntas: ¿qué pasa dentro de las escuelas con estos discursos?, ¿se refuerzan o se deconstruyen?, ¿utilizan estas etiquetas los/las estudiantes? Desde lo escolar, ¿qué mecanismos o acciones se pueden pensar para *desarmar* estos modos de nombrar?

c. ¿Qué territorialidades existen hoy? Impactos sociales y ambientales de un modelo económico que persiste

A través del tiempo, el proceso de ocupación de la tierra y de valorización de los recursos naturales por parte de diferentes tipos de actividades productivas (agrícolas, ganaderas, forestales y extractivas, en general) no ha sido neutro, ni en términos ambientales, ni en términos sociales o políticos. Nuestro país ha tenido y tiene una gran diversidad de conflictos y problemas ligados al ambiente. Es importante, en este punto, pensar en el derecho a un ambiente sano, tal como lo plantea la *Constitución de la Nación Argentina* y los distintos tratados internacionales, y analizar cómo ese derecho se relaciona con otros, como el derecho a la salud y el acceso a la tierra.

Como sostiene Sili (2015), a mediados del siglo XIX y principios del XX, en el período de valorización pampeana, los paisajes se transformaron rápidamente. Las vastas llanuras y los valles dieron lugar a campos de producción, parcelados, cultivados y poblados. La actividad agropecuaria avanzó rápidamente sobre las planicies pampeana y chaqueña, afectando a la formación de los bosques nativos. Esto trajo consecuencias que perduran hasta el presente, por la continuidad de la actividad

agropecuaria como principal generadora de divisas, y el crecimiento exponencial del uso de agrotóxicos en la región –dado que el modelo de agronegocios está centrado en semillas transgénicas resistentes a herbicidas–. Dentro del conjunto de problemáticas ambientales que son producto de la intensificación de la actividad agropecuaria, se encuentra la contaminación de aguas y suelo por el uso intensivo de agroquímicos y fertilizantes en general. Además, y en relación con lo medioambiental, cabe señalar que el sistema agroalimentario mundial es uno de los principales causantes de los gases de efecto invernadero que provocan la actual crisis climática.

En este punto, es importante retomar el eje transversal planteado oportunamente. *Pensar la construcción de las territorialidades y la distribución de los recursos*, implica analizar cómo ciertos sectores dominantes deciden sobre otros en el acceso al derecho a un ambiente sano, y cómo la instauración del modelo económico tiene consecuencias en la calidad de vida de las personas, reforzando el desigual acceso a los derechos.

Desde el trabajo que compila Darío Aranda (2020), se sostiene que en Argentina, y en América Latina en general, se instaló el modelo agroindustrial de transgénicos dependientes de venenos que trajo aparejado el desarrollo de especies resistentes a los agrotóxicos⁵, así como la aparición de problemas de salud en las comunidades cercanas a los territorios fumigados. En Argentina, el uso de herbicidas se incrementó en un 1279% en un período de 20 años (de 1991 a 2011). Según el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), pasó de 19,7 millones de kg/l⁶ a 252,1 millones en el año 2011, lo que representa un porcentaje del 75% de los agrotóxicos utilizados. Pensar en el modelo agroexportador no es sólo pensar en la complejidad de los beneficios económicos que reporta, sobre todo para ciertos sectores, sino también en sus consecuencias ambientales y sociales. Se trata de “un modelo que se impuso sin consulta a los pueblos, a fuerza de desalojos compulsivos de comunidades, destruyendo los montes nativos, entre otras prácticas” (Verzeñassi, 2020, p. 5).

Sobre este tema, proponemos a continuación el abordaje de dos casos: el de las Madres de Ituzaingó y el de la Asamblea Malvinas lucha por la vida, contra Monsanto. Asimismo, si existiesen, sugerimos retomar esta cuestión en el análisis de casos locales.

5 En coincidencia con Darío Aranda (2020), utilizamos las expresiones agrotóxicos, agroquímicos o plaguicidas, a las que define como “sustancias químicas utilizadas con fines agrícolas, domésticos o de salud pública que tienen por objeto matar insectos, hongos o plantas que se han considerado no deseados” (Aranda, 2020, p. 28).

6 Se utiliza la expresión kg/l para indicar que pueden ser kilogramos o litros del producto.

Madres de Ituzaingó

Madres de Ituzaingó es una organización de justicia ambiental y de derechos humanos que cuestiona los efectos en la salud del modelo de producción agroindustrial –en particular del cultivo de soja en Argentina y la intensa utilización de plaguicidas–. El colectivo recibe este nombre por el barrio Ituzaingó Anexo, ubicado en las afueras de la ciudad de Córdoba, donde, precisamente, tuvo lugar este conflicto ambiental. Hacia finales de 2001, el barrio ganó notoriedad por la gran cantidad de casos de cáncer y de niños/niñas con malformaciones que se registraron en su población. Sus habitantes comenzaron a descubrir las causas de estas enfermedades: al este, norte y sur había campos de soja, sólo separados del barrio por una calle, y las fumigaciones con agrotóxicos llegaban hasta las puertas de las viviendas.

La organización Madres de Ituzaingó nació y creció a medida que las enfermedades se iban multiplicando. Relevó los casos y denunció por complicidad tanto a empresarios sojeros como a la dirigencia política. Al denunciar la contaminación que provoca el modelo agrario, se convirtieron en las pioneras de esta lucha. En 2009, casi una década después de las primeras denuncias, la Justicia cordobesa prohibió que fumigaran en cercanías del barrio. En 2012, el de las Madres de Ituzaingó se transformó en el primer caso en llegar a juicio penal. Luego de dos meses de audiencias, la sentencia determinó que el productor agropecuario y el aerofumigador eran culpables de contaminar y afectar la salud de la población, y recayó sobre ellos una pena de tres años de prisión condicional, sin cumplimiento efectivo.

Proponemos el visionado del documental *Madres de Ituzaingó* de HispanTV (2020, 1° de septiembre), que recoge los testimonios del proceso de lucha. Sobre este caso recomendamos, además, la lectura de dos artículos:

- ✓ **Madres de Barrio Ituzaingó, con su ejemplo seguimos caminando** (Universidad Nacional de Río Cuarto).
- ✓ **Causa Madres de Ituzaingó: “No hay justicia, no hay reparación, no hay nada”** (Campos, 2020, 13 de julio).

Asamblea Malvinas lucha por la vida

La Asamblea Malvinas lucha por la vida es un movimiento de resistencia frente a la instalación de la empresa Monsanto en la ciudad de Malvinas Argentinas, provincia de Córdoba. En julio de 2012, cuando se anunció desde el Gobierno nacional de Cristina Fernández de Kirchner la llegada de la multinacional a esa ciudad, se constituyó esta asamblea con vecinos/vecinas de la localidad y de otros barrios y comunidades de Córdoba. En septiembre de 2013, a pesar de no estar aún el infor-

me de impacto ambiental ni realizadas las audiencias públicas correspondientes, se dio a conocer la aprobación de la Municipalidad de Malvinas Argentinas, que permite a Monsanto comenzar a construir la planta de acondicionamiento de semillas transgénicas más grande del mundo. Esto desencadenó un bloqueo que surgió de la organización de vecinos/vecinas, militantes políticos y distintas personas, que se acercaron y apoyaron la lucha para frenar la construcción de la planta. Después de cuatro años de cortes de ruta, asambleas, eventos artísticos de visibilización de la problemática, entre otras acciones, finalmente se logró impedir la instalación de la planta en esa localidad.

Proponemos el visionado del audiovisual *Fuera Monsanto: Cobertura en Córdoba*, producido por Activa Comunicación y Barricada TV (2013, 3 de octubre), que recoge los testimonios de los/las asambleístas. Sobre este caso recomendamos, además, la lectura de dos artículos:

- ✓ [Un pueblo en lucha contra Monsanto en Córdoba, Argentina](#) (Agosto, 2016, 4 de julio).
- ✓ [Cuando Monsanto se hizo humo](#) (Aranda, 2023, 12 de marzo).

Ofrecemos algunas preguntas para el diseño de actividades de debate con los/las estudiantes: ¿cuáles son los actores sociales implicados?, ¿quiénes reclaman, por qué y cómo se organizan?, ¿qué tensiones se producen al interior de estas comunidades? ¿Cuál es el rol del Estado en estos casos? ¿Qué alternativas se proponen para la resolución de estos conflictos?

Y en otro orden, ¿qué rol tienen los medios de comunicación en estos conflictos? ¿Qué sucede con la Justicia? ¿Cuál es el rol de la escuela y cómo puede abordar estas temáticas? Desde el pensamiento crítico, ¿cuáles son los desafíos de los/las docentes a la hora de pensar esta transposición didáctica?

Materiales y recursos para ampliar o enriquecer la propuesta metodológica



- [Atlas Nacional Interactivo de Argentina](#) (ANIDA).
- García Ríos, D. (2020). *Geográficamente: manual de didáctica de la geografía con propuestas prácticas para el aula*. Anagrama.
- García Ríos, D. (2023). *Trashumantes: 15 cuentos geográficos para ser leídos en cualquier lugar*. Cartograma.
- Facebook de la agrupación [Educación Ambiental en debate entre docentes](#).

Eje 2. La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de derechos humanos

Objetivos

- ✓ Reflexionar sobre los derechos humanos en su construcción histórica y su praxis.
- ✓ Reconocer la importancia de las luchas para obtener y consolidar estos derechos.

Si bien la perspectiva de derechos humanos atraviesa el *Diseño Curricular* (ME, 2015) en lo que respecta a Ciencias Sociales y su Didáctica II, la siguiente propuesta se enmarca en el eje *El currículum de Ciencias Sociales para el Nivel Primario*. A partir de este, se propone el “diseño, puesta a prueba y evaluación de propuestas de enseñanza de Ciencias Sociales (...) La selección de ejes articuladores: ejes problemáticos y ejes temáticos (...) Las estrategias de enseñanza y las fuentes de información propias de las Ciencias Sociales” (p. 186).

El Marco referencial del *Diseño Curricular* (ME, 2015) afirma que:

La educación se constituye en una prioridad como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos como las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. (p. 9)

Para que esto pueda desarrollarse, más allá de abordar el contenido disciplinar sobre derechos humanos, es importante pensar en una perspectiva integral que los contemple. No son simplemente enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar profundamente; por ello deben ser motivo de vivencias que acompañen la vida del/de la docente, la de sus estudiantes y la de toda la institución educativa. Para poder valorarlos, en primera instancia, es necesario definirlos. En coincidencia con Fessia (2009), pensamos a los seres humanos como sujetos activos, de praxis, de acción-reflexión y, a su vez, sujetos políticos que intervienen en la construcción de las reglas sociales que enmarcan sus acciones. El autor recupera lo que para Hanna Arendt (1990) define al derecho humano básico, subyacente en todas las construcciones jurídicas de las distintas sociedades: el derecho a tener derechos. A partir de esto, plantea que la lucha por los derechos es política, que los derechos humanos son un elemento constitutivo de esta política y que, por consiguiente, su violación es una agresión a la sociedad. En este sentido,

cree necesario romper con la idea de que los derechos humanos son únicamente los derechos de los individuos frente a los estados.

En esta línea de pensamiento, Ana Carol Solís (2018) entiende que los contenidos y alcances de la expresión *derechos humanos* proceden de los procesos históricos específicos en los que estos se connotan, es decir, los sentidos aludidos con tal expresión refieren a un proceso inacabado de disputa entre actores con diferentes recursos de poder. Esta mirada pone el énfasis, entonces, en los procesos sociopolíticos de creación de sentido sobre estos derechos.

Además, son indivisibles, complementarios e imprescriptibles, por lo que la violación sistemática de uno de ellos, lesiona y pone en riesgo el cumplimiento de todos. En este sentido, Fessia (2009) rescata la afirmación de Lechner según la cual su violación es una agresión a la sociedad, que deviene del ordenamiento político-social. El autor sostiene:

La discusión sobre “derechos”, es siempre política. Hace referencia a las normas sociales construidas históricamente –mediante las relaciones sociales de luchas políticas, económicas, de género, culturales, etc., todas de poder–. Pero también a la proyección social que hacemos de cómo nos gustaría que fuera el mundo en el que queremos vivir. Es decir, a las nociones de justicia que “soñamos” se concreten, y por las cuales somos y hacemos en el mundo. (Fessia, 2009, p.27)

Pensar en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de derechos, implica considerar a los derechos humanos como concepto y como problema, reconociendo las situaciones que los vulneran, desde un marco conceptual abierto a la revisión y en pos de reflexionar sobre los procesos del pasado y del presente.

Los derechos humanos como construcción. Terrorismo de Estado en Córdoba

Cuando se habla de derechos humanos, muchas veces se remite a la última Dictadura cívico-militar en Argentina, porque en ese período hubo una violación sistemática de los derechos. Hablar de esa época implica hacer referencia al Terrorismo de Estado. Gabriela Águila (2013) sostiene que el accionar represivo implementado a partir del Golpe de Estado tuvo características específicas: fue diseñado, coordinado y ejecutado por las Fuerzas Armadas, con la participación de otras fuerzas represivas (que incluían las fuerzas policiales, provinciales y federales). Las acciones ejercidas tuvieron un carácter fundamentalmente clandestino, caracterizado por la intervención de *grupos de tareas* y la existencia de centros de detención. Se desplegaron acciones sistemáticas como secuestros, tortura, fusilamientos y desaparición de personas, la apropiación de menores nacidos/nacidas en cautiverio y delitos comunes. Esta represión *paralegal* se articuló con otra *normativizada*, constituida por

leyes y decretos que otorgaron el marco jurídico-legal a las tareas de aniquilamiento de la llamada *subversión*. La represión tuvo una centralidad política, ideológica y estratégica fundamental para implementar una nueva política económica, alineada con los intereses de Estados Unidos en Latinoamérica.

Cuando se enseña acerca de la última Dictadura cívico-militar, por lo general, ocupa un lugar central la cuestión de la represión clandestina. Más allá de esta, es factible reconocer otras dimensiones de las persecuciones y consecuencias sufridas por diversos sectores de la sociedad. Por eso, en este punto, sugerimos incorporar otro eje transversal para trabajar la temática y pensar los derechos humanos hoy: *Género y disidencias*.

Durante las décadas de 1960 y 1970, se vivió un contexto de radicalización social y política, de movilizaciones y revoluciones. En Argentina, muchas mujeres comenzaron a involucrarse en distintas organizaciones: agrupaciones estudiantiles secundarias y universitarias, sindicatos, partidos políticos, organizaciones políticas, barriales o eclesiásticas. Asimismo, en este contexto, también surgieron organizaciones que defendían los derechos de las disidencias sexo-genéricas. Nuestro Mundo y el Frente de Liberación Homosexual son los ejemplos más representativos de agrupaciones que tenían, entre sus objetivos, denunciar la persecución y represión de personas cuya identidad u orientación sexual se apartara de la heteronorma. La participación política y las elecciones de vida de estas mujeres y disidencias, las convirtió en un blanco a ser exterminado por la Dictadura cívico-militar, sufriendo persecución y violencias diferenciadas por su condición de género.

A partir del eje *El currículum de Ciencias Sociales para el Nivel Primario* seleccionado del *Diseño Curricular* (ME, 2015), presentamos diversos materiales, como entrevistas y estudio de casos, para analizar esta temática en función de las estrategias de enseñanza y las fuentes de información propias de las ciencias sociales.

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ Para trabajar este tema, ofrecemos el visionado de dos materiales: el primero, es una nota a la historiadora Ana Noguera, en la que cuenta la participación que tuvieron las mujeres durante el Cordobazo y cómo el ciclo de protestas de fines de los 60 aceleró su incorporación a la política; y el segundo, es un documental sobre las víctimas trans de la última Dictadura cívico-militar argentina. A continuación detallamos los enlaces:
 - Ana Noguera: [“Los 70 habilitaron la discusión por el rol político y social de la mujer”](#) (2020).
 - [Víctimas trans de la dictadura argentina](#) (2018, 29 de junio).

También proponemos la lectura de los siguientes artículos periodísticos:

- **Travestis y trans, las víctimas invisibilizadas del terrorismo de Estado** (Bullentini, 2021, 11 de abril).
- **Mujeres en dictaduras; el terrorismo de estado en nuestros cuerpos** (Giambruno, 2017, 24 de marzo).

Otros materiales: *podcasts*

- **De cordobesas en época de cordobazos. Memorias de trabajadoras en tiempo de huelgas.** (Noguera, 2022).
 - **Disonantes - Archivo Oral LGBT+** (2020).
- ✓ Trabajo con historias de vida: en el sitio web de los espacios de memoria de Córdoba, existe un memorial virtual llamado **Presentes** (APM), que puede ser consultado libremente. En esta base de datos se encuentran historias de vida de personas desaparecidas en la provincia. Se actualiza permanentemente a partir de testimonios judiciales, relatos de familiares, compañeros/compañeras de diversos ámbitos, seres queridos, etc. Si bien en este memorial la cuestión de la disidencia sexo-genérica no aparece nombrada, sugerimos llevar a cabo la búsqueda de historias de vida de mujeres. Tiene un buscador que permite introducir criterios como edades, localidades, instituciones educativas, lo que puede contribuir a un trabajo sobre la construcción de memorias locales. Posibles interrogantes para abordar con estudiantes los audiovisuales, artículos periodísticos y las historias de vida: ¿cómo era la situación de las mujeres y las disidencias por la década de los 60 y 70?, ¿a qué sectores sociales pertenecían?, ¿a qué se dedicaban?, ¿cómo participaban políticamente?, ¿cuáles eran sus luchas?, ¿por qué fueron perseguidas y desaparecidas?, ¿conocen mujeres y disidencias de su barrio, localidad o de la comunidad educativa que hayan participado políticamente durante la Dictadura? ¿Cómo se resignifican estas historias hoy?, ¿les parece importante rescatarlas y trabajarlas en la escuela?, ¿por qué? Este tema, ¿cómo podría articularse con los ejes de abordaje de ESI?
- ✓ Proponemos trabajar con el libro **La Escuela construye Memorias** (2016) realizado por UEPC y el Espacio para la Memoria La Perla, en conjunto con docentes de diversos niveles. En este se relatan y analizan experiencias pedagógicas sobre la enseñanza del pasado reciente. En una instancia de formato taller, sugerimos analizar las experiencias de Nivel Primario allí presentadas, para que, desde una perspectiva de género, los/las estudiantes construyan fichas didáctico-pedagógicas adaptadas al contexto donde realizan sus prácticas docentes.

Resulta de gran importancia pensar la construcción de las memorias locales. Al respecto, se pueden plantear distintos proyectos de investigación en los que, a través de entrevistas y desde la historia oral, se reconstruya lo sucedido en la localidad o en la institución educativa durante ese período.

Resignificación de la construcción de ciudadanía en la escuela primaria

En la escuela se suele enunciar que *los derechos humanos son de todos/todas y los tenemos desde que nacemos*. Se hace necesario deconstruir esa visión que, aunque no es falsa, puede resultar ingenua, porque este tipo de afirmaciones no da cuenta del proceso histórico de su construcción y lucha, como tampoco de la historia misma de los derechos humanos y de su situación en el presente (Crisafulli, 2018). Pensar desde una mirada histórica nos permite complejizar esta noción, pues detrás del disfrute y ejercicio de un derecho, se encuentra toda una historia de lucha colectiva por su conquista, que lejos de ser pacífica, recuerda que estos han sido ganados.

Los derechos humanos son parte integral de nuestra vida cotidiana. Los/las estudiantes, niños/niñas, jóvenes o personas adultas asisten a las instituciones educativas con alguna experiencia anterior vinculada a estos, aunque no sean conscientes de ello y, desde muy temprana edad, todos/todas tenemos una idea de justicia. Cabe señalar también que muchos/muchas de nuestros/nuestras estudiantes han padecido o padecen la vulneración de sus derechos y pocas veces se reflexiona sobre este punto. En este sentido, las experiencias vividas pueden proveerle al proceso de enseñanza, una oportunidad ideal para desarrollar sus habilidades críticas. Además, el aprendizaje sobre los derechos es una base para fomentar la tolerancia, la autoestima y el sentido de interdependencia. Todos los sujetos, en su condición de seres humanos, tienen *derecho a conocer sus derechos*. Saber acerca de estos y de las responsabilidades que implican es la única posibilidad de ejercerlos, para convertirse en ciudadanos/ciudadanas con conciencia crítica de lo que sucede en su tiempo. Es importante pensarnos como ciudadanos/ciudadanas capaces de construir, en conjunto, una sociedad que enfrente, de manera eficaz, las desigualdades y las injusticias.

Los derechos humanos son una caja de herramientas (o podrían serlo, bajo ciertas condiciones) para luchar contra la desigualdad, la exclusión, la pobreza y otras formas de opresión. Si bien es cierto que en las escuelas algunas veces se desarrollan instancias de participación social y política, estas aún siguen siendo escasas. Por ello, proponemos la reflexión sobre experiencias de participación, para indagar acerca de cómo diseñar propuestas en las que los/las estudiantes puedan sentir que desempeñan un rol activo y no de mera recepción.

Ofrecemos algunos interrogantes para el diseño de actividades con estudiantes: más allá de la organización de actos escolares o de los consejos escolares y/o centros de estudiantes, ¿qué otras instancias de participación existen?, ¿qué experiencias han vivido en su trayectoria educativa, incluyendo el Nivel Superior?, ¿cómo se pueden estimular esas vivencias?, ¿pueden las clases constituirse como un espacio de participación estudiantil?

Desde las propuestas de enseñanza, ¿qué desafíos debiéramos asumir los/las docentes para favorecer la participación en el aula?

Las conquistas de derechos siempre son colectivas

La conquista de derechos es siempre con otros/otras.

Los derechos humanos pueden ser entendidos como un programa a cumplir cuya realización completa quizás sea imposible, pero como programa marcan un mapa de hacia dónde debemos caminar (...) Por mucho que caminemos nunca los alcanzaremos de forma plena. Entonces ¿para qué sirven los derechos humanos? Para eso sirven, para caminar, es decir, para saber por dónde debemos caminar. (Crisafulli, 2018, p.113)

A su vez, es importante recalcar el carácter precario de estos derechos, porque no siempre avanzamos hacia su realización y conseguirlos no garantiza su vigencia o cumplimiento permanente. La frase “los derechos se consiguen en la calle” hace referencia a esa lucha continua en el espacio público. A fin de reflexionar acerca de esta cuestión, proponemos el trabajo con fotografías de diversas movilizaciones, en defensa de derechos, en distintos momentos históricos en Córdoba: Reforma Universitaria (1918), *Viborazo* (1971), *Estudiantazo* (2010) y lucha por la Ley de Interrupción Legal del Embarazo (2020). También sugerimos indagar acerca de otros reclamos que se relacionen con la comunidad de pertenencia de la institución.

Reforma Universitaria



Fuente: Universidad Nacional de Córdoba.

La Reforma Universitaria fue un movimiento juvenil que se inició con una rebelión estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba, entre marzo y octubre de 1918, tiempo durante el cual se produjeron violentos enfrentamientos entre sectores reformistas y católicos. Su objetivo fue democratizar la universidad y otorgarle un carácter científico. A pesar de que la lucha fue duramente reprimida, finalmente se lograron algunas reformas en los estatutos y leyes universitarias: se consagraron la autonomía, el cogobierno (se estableció la participación de los/las estudiantes en la gestión de las universidades), la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición.

La Reforma Universitaria fue un movimiento juvenil que se inició con una rebelión estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba, entre marzo y octubre de 1918, tiempo durante el cual se produjeron violentos enfrentamientos entre sectores reformistas y católicos. Su objetivo fue democratizar

Viborazo



Fuente: Infobae, 2021.

El *Viborazo* fue un estallido social ocurrido en la ciudad de Córdoba, en marzo de 1971. Comenzó como una protesta contra la designación del dirigente conservador José Camilo Uriburu como gobernador, hechos que derivaron en una insurrección urbana. En el marco de una huelga general, se ocuparon establecimientos fabriles, se realizaron movilizaciones y se produjeron enfrentamientos. El *Viborazo* parte central de la oleada de luchas que desde el *Cordobazo* (1969) asediaron a la dictadura de ese momento, mostró la fuerza del movimiento obrero cordobés y terminó ocasionando el repliegue de la autodenominada Revolución Argentina. Diez días después, Uriburu se vio obligado a renunciar, lo que a su vez produjo la renuncia del presidente de facto, Roberto Levingston.

El *Viborazo* fue un estallido social ocurrido en la ciudad de Córdoba, en marzo de 1971. Comenzó como una protesta contra la designación del dirigente conservador José Camilo Uriburu como gobernador, hechos que derivaron en una insurrección urbana. En el marco de una huelga general, se ocuparon esta-

Estudiantazo

En el año 2010, en Córdoba, se llevó adelante un proceso de lucha en defensa de la educación pública, conocido como *Estudiantazo*. Este movimiento, motorizado principalmente por estudiantes secundarios en reclamo por la situación edilicia de los establecimientos escolares, se dio en un marco de movilización en distintas ciudades



Fuente: [Contrahegemoniaweb](#), 2020.

de varias escuelas y facultades, y se realizaron numerosas movilizaciones en toda la provincia.

del país. En Córdoba, el reclamo suponía, además, el rechazo a la modificación de la Ley de Educación Provincial (Ley 8113) que promovía el gobierno; lo que se pretendía era que, sin debate alguno, se le diera tratamiento rápido y una aprobación *administrativa*. En el marco de esta lucha, se tomaron las instalaciones

Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito



Fuente: [La izquierda diario](#), 2020.

mujeres y disidencias que luchan por el acceso legal, gratuito y seguro a la interrupción voluntaria del embarazo. Luego de años de lucha, en diciembre de 2020 se sancionó la Ley 27.610, que regula el acceso a su interrupción voluntaria y legal, así como la atención postaborto de todas las personas con capacidad de gestar en todo el territorio argentino.

La **Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito** (2021) “es una amplia y diversa alianza federal, que articula y recupera parte de la historia de las luchas desarrolladas en nuestro país en pos del derecho al aborto legal, seguro y gratuito” (párr. 1).

Desde 2005 agrupa a cientos de

En una instancia presencial, sugerimos trabajar con una foto por grupo y las siguientes preguntas: ¿quiénes son los/las protagonistas de estas luchas?, ¿qué derechos defienden?, ¿a quiénes reclaman?, ¿cómo se resolvieron estos conflictos?

A posteriori, proponemos realizar una puesta en común entre todos los grupos, agregando nuevos interrogantes: ¿qué otras luchas similares recuerdan?, ¿qué relaciones se pueden construir entre las luchas del pasado y las de hoy?

Materiales y recursos para ampliar o enriquecer la propuesta metodológica



- **Yo me juego por mis derechos** (Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2015).
- **Mapa de la memoria** (*Periplos de Memorias*, Archivo Provincial de la Memoria. Córdoba, 2016).
- **Cartas de Navegación. Secuencias didácticas para trabajar en la escuela** (Archivo Provincial de la Memoria. Córdoba).
- **Videos educativos** (Abuelas de Plaza de Mayo).
- **Tenemos derechos** (Unicef - Educ.ar, 2019).
- **Memoria en casa. Podcasts** (Espacio Memoria y Derechos Humanos ex ESMA, Buenos Aires).
- **El Infierno Espacio Municipal de la Memoria. Ex-centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio** (Avellaneda. Centro de atención al vecino, Buenos Aires).
- **Recorridos 360° por los espacios para la memoria** (Ex Centros Clandestinos de Detención, Córdoba).

Eje 3. Las efemérides y su tratamiento durante la escuela primaria

Objetivos

- ✓ Promover la reflexión y compartir experiencias sobre la enseñanza y conmemoración de las efemérides.

Esta propuesta se desprende del eje *Las Ciencias Sociales en la Educación Primaria* y persigue como objetivo central pensar el sentido formativo de las ciencias sociales en la escuela, mediante el trabajo con las efemérides y los actos escolares. El eje apunta a reflexionar acerca de las rememoraciones institucionales a través de los marcos conceptuales disciplinares y sus implicancias en la transposición didáctica.

“Los rituales escolares que hoy conocemos nacieron estrechamente vinculados al surgimiento de la escuela pública, la construcción del Estado-Nación y el fortalecimiento de la autoridad del maestro como transmisor de los conocimientos y valores propios de la sociedad moderna” (Tedesco, 2009, p. 3). Los actos escolares tuvieron una función constructora de la identidad nacional, ya que en ellos se valoraban los símbolos patrios y los próceres como modelos de heroicidad y solidez moral, en pos de la conformación de la identidad argentina; estos modelos se manifestaron mediante formas estereotipadas, que se mantuvieron intactas a lo largo de muchos años.

Las efemérides están muy ligadas a los sentimientos, pues se busca promover ciertas emociones que permitan identificar determinados valores del *ser argentino*. Por este motivo consideramos muy importante poder combinar las prácticas de estos rituales con instancias de reflexión. El trabajo en las aulas debe preparar, explicar, interpretar o plantear inquietudes para que los/las estudiantes puedan cuestionar y analizar qué se está recordando, a quién y para qué. A propósito de esto, nos preguntamos: ¿por qué recordamos lo que recordamos?, ¿cómo repensar las efemérides en la actualidad?, ¿es necesario enseñarlas?, ¿cómo trabajarlas desde la modalidad combinada?

Dussel y Southwell (2009) sostienen que los actos y rituales escolares pueden plantearse como hitos de la memoria colectiva. Constituyen, muchas veces, las únicas situaciones en las que la comunidad educativa se reúne para conversar sobre algo en común y, a la vez, sobre algo que la conecta a un colectivo mayor: la Nación, la memoria, la humanidad. Al respecto, podemos reflexionar acerca de: ¿cómo se construye en los actos escolares el trabajo de representación de una identidad colectiva?, ¿qué se aprende en ellos?, ¿cómo participan los/las estudiantes?, ¿podríamos incluir otras fiestas que hoy no celebramos?

A continuación, proponemos algunas preocupaciones y desafíos a abordar.

Las efemérides en la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales

Muchas veces, la enseñanza de las efemérides solía reducir a los actores sociales a personajes sobresalientes, descontextualizados de sus sectores de procedencia y de los intereses que representaban, desconociendo los conflictos de los que formaron parte (Siede, 2007). Paulatinamente, al ritmo de los cambios político y sociales contemporáneos, este escenario va transformándose; por ello, resulta necesario revisar estas construcciones a la luz de nuestras prácticas.

Las efemérides llevan consigo un carácter moralizante que está inscripto en su razón de ser: no existen los conflictos internos y el relato se reduce a la memoria de los hombres públicos (Siede, 2007). La relación entre próceres y efemérides es estrecha, ya que ambos conceptos son expresiones que representan la memoria colectiva. Estas, además, conllevan una carga valorativa y orientaciones morales para los miembros de la comunidad. No se vinculan con la búsqueda de un relato histórico-crítico, sino con la elección de hitos y personajes venerables para ofrecerlos a las nuevas generaciones –en teoría, estos condensan la sabiduría del pasado y sirven como guía de conducta para la contemporaneidad–. Al respecto, Siede (2007) se pregunta: “¿qué sentido tiene hoy esa estrategia para la formación política de los/las

estudiantes?” (p. 209). Desde este recorrido, sumamos a esta inquietud del autor, otro interrogante: ¿es posible resignificar las efemérides en pos de una ciudadanía crítica?

En el Nivel Primario, los contenidos que estas proponen dificultan el ingreso de otros abordajes históricos, en particular, y de las ciencias sociales, en general. Casi todas priorizan el nivel político institucional de lo que a fines del siglo XIX se consideró *el nacimiento de la patria*, a partir de la agenda historiográfica de Mitre: los años que corrieron entre las invasiones inglesas y la crisis de 1820 (Siede, 2007). Como sostiene Nicolás Arata (2014), a esta consideración se suma el carácter porteño que poseen las efemérides.

En este punto, resulta interesante reflexionar acerca de cómo se refleja esto en el Nivel Superior y en el Nivel Primario: ¿cómo abordamos las efemérides con los/las futuros/futuras docentes? Para tensionar las relaciones entre presente y pasado, ¿es posible hacer de las fechas patrias clásicas un espacio para el encuentro y la reflexión, dándole la palabra a los/las estudiantes? ¿Cómo contextualizar las efemérides en las diferentes espacialidades, para hacerlas más federales y pensar en la construcción colectiva de historias regionales o locales?

En consonancia con lo que venimos planteando, creemos necesario que la enseñanza de las efemérides se dé a partir de un trabajo áulico que promueva un aprendizaje significativo. En pos de poder pensarnos como sujetos políticos, en un contexto histórico y lugar particular, resultaría fundamental historizar los contextos particulares, promover vínculos con las necesidades e intereses de los/las estudiantes, establecer relaciones con los contenidos de las diferentes áreas, con el pasado y el presente.

Uno de los objetivos de la enseñanza de la ciencias sociales es la formación de los/las estudiantes como ciudadanos/ciudadanas de un sistema democrático. Esto se logra a partir de lo que Jesús Domínguez Castillo (1986) plantea como *ejercicios de comprensión empática*. Para la comprensión del pasado por parte de los/las estudiantes y con el fin de construir “el sentido social atribuible a una acción, dados su autor y su ubicación temporal” (Shemilt como se citó en Domínguez Castillo, 1986, p. 3), es necesario brindarles conocimientos acerca de las diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, escalas de valores que existieron. Como sostiene Navarrete (2022), debemos animarnos a reflexionar y desnaturalizar experiencias que se reproducen en las escuelas, para habitar otros sentidos, otras intenciones y decisiones que favorezcan el desarrollo de vínculos entre nuestro pasado histórico y la realidad actual, de manera que podamos producir y crear, en el presente, nuevas prácticas pedagógicas para construirnos y modificarnos recíprocamente.

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ Debate en foro del aula virtual sobre el sentido de la enseñanza de las efemérides hoy. Posibles preguntas a partir del trabajo con el calendario escolar: ¿qué efemérides quitarían o agregarían?, ¿qué personajes del panteón de próceres podríamos omitir o sumar?, ¿a partir de qué criterios incorporarían otras identidades que por su condición de género, clase o etnia, son históricamente excluidas?
- ✓ Trabajo en instancia presencial con imágenes de manuales y revistas infantiles: ¿qué representaciones encuentran allí?, ¿qué valores de nuestros próceres se exaltan?
- ✓ Trabajo en instancia presencial, en grupos, para la resolución de problemas: elegir dos momentos/personas/colectivos de nuestra historia para conmemorar y enseñar, que no aparezcan en las efemérides escolares existentes (puede ser un acontecimiento histórico o el reconocimiento a una persona o grupo de la comunidad educativa, de la localidad, del país o de importancia mundial). ¿Cuál elegirían y por qué?, ¿cómo lo celebrarían?

Los actos escolares. Uso de TICs

El *Diseño Curricular* (ME, 2015) sostiene que:

Las efemérides en la escuela requieren ser entendidas como oportunidad para la formación y el afianzamiento del sentimiento de identidad y pertenencia a la comunidad local, provincial, nacional, latinoamericana y mundial de la que somos parte, posibilitando recuperar la relevancia de prácticas sociales diversas, festejos, conmemoraciones, eventos, como parte del patrimonio cultural intangible. (p. 143)

El acto escolar debería tener un formato que indague el vínculo que la escuela y el presente tienden con el pasado que se quiere recordar, evitando que se conviertan en meras formalidades mecánicas. Si el/la docente no se detiene a abordar las relaciones entre actos y hechos históricos con lo que se vive en el momento actual, estos pierden sentido para los/las estudiantes. Que se desarrollen aspectos de esa relación recíproca, permite que se pueda entender por qué llegamos a determinadas situaciones sociales e históricas. Como se afirma en el documento ministerial, es necesario transmitirles a los/las estudiantes cuáles son los fundamentos desde los que se seleccionan los contenidos de los actos escolares, explicando para qué se los organiza, por qué recordar esos acontecimientos y cómo se elaboran las propuestas, para que ellos/ellas sean protagonistas de estas instancias, ideando y llevando adelante proyectos. El/la docente puede guiar y enmarcar esa búsqueda, aportando los límites para la creación, las pautas generales y las variables a tener en cuenta (Siede, 2007).

En el contexto actual de crisis del Estado de bienestar y de la participación ciudadana, el acto escolar constituye un espacio público de circulación de la palabra. Resulta importante, entonces, que se configure como momento de construcción conjunta. Es fundamental crear rituales que movilicen sentimientos, hagan pensar en aquello que nos une como comunidad y promuevan, en las futuras generaciones, valores como la justicia social, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad, la paz, la libertad y la igualdad. “El contenido de los valores impacta en la forma de los rituales. Algunos habrá que conservarlos, otros podrán ser renovados y otros, por fin, están hoy en proceso de creación, como propios de esta etapa de nuestra historia” (Tedesco, 2009, p. 2).

Los rituales y actos escolares movilizan diferentes aspectos dentro de las instituciones escolares. Por un lado, ponen en juego dinámicas institucionales que tienen que ver con la división del trabajo entre colegas, la organización del calendario escolar y las relaciones interpersonales entre docentes, estudiantes y familias. Por otro lado, son algunas de las pocas oportunidades en que estudiantes de grados/cursos diferentes comparten una actividad.

A veces resulta difícil cambiar ciertas lógicas de los actos escolares a raíz de las expectativas de las familias, los lineamientos de inspección, la dirección de las instituciones o las relaciones entre colegas. Sugerimos tomar esta temática y trabajarla en el Taller Integrador, pensando la instancia como un espacio de encuentro de saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, de participación y construcción colaborativa que ponga en juego reflexiones colectivas sobre la práctica en el aula. Abordar los actos escolares desde el Taller Integrador, permite pensar lo interdisciplinario, considerando otras miradas posibles para la elaboración común de estrategias de trabajo didáctico-crítico.

Revisión de la biografía escolar

Durante nuestro paso por la escuela primaria es muy probable que hayamos vivido distintos actos escolares; nuestros recuerdos pueden girar en torno a figuras como la vendedora de pastelitos, los granaderos, French y Berutti repartiendo escarapelas, damas antiguas, algún que otro baile folclórico y el grito de “¡Viva la Patria!”. La obtención de los papeles protagónicos como el de San Martín o Belgrano era, para algunos/algunas, un momento soñado. Las mujeres quedaban fuera la mayoría de las veces, ya que el panteón de héroes patrios es mayoritariamente masculino (Dussel, 2007).

Estos recuerdos suelen estar teñidos por emociones distintas: la alegría o vergüenza de ser elegidos/elegidas para actuar o portar la bandera, el temor a decir mal alguna línea o a quedar en ridículo frente a nuestros/nuestras compañeros/

compañeros, y otras sensaciones ambivalentes provocadas por situaciones que nos exponían ante toda la comunidad escolar. También estaba presente el aburrimiento frente a esos ritos que nos parecían solemnes, inentendibles y largos, especialmente cuando no éramos convocados/convocadas a participar (Dussel, 2007).

Sugerencias para la enseñanza

- ✓ Interrogantes para el diseño de actividades con los/las estudiantes: ¿cómo recuerdan que eran los actos en su etapa escolar?, ¿qué personajes se recordaban y cómo estaban representados?, ¿qué valores intentaban transmitir? ¿Cambió la forma en que se llevan a cabo hoy?
- ✓ Luego de esta revisión, ¿qué ideas pueden aportar para pensar los actos en la actualidad?
- ✓ Sugerimos el uso de *Mentimeter* (u otra herramienta similar), por medio de la cual es posible intervenir anónimamente contestando preguntas y las respuestas van formando una nube que se puede compartir, destacando las palabras más elegidas.
- ✓ A partir de la selección de una efeméride, trabajar en torno a: ¿qué ejes transversales del *Diseño Curricular* (ME, 2015) pueden pensarse para abordarla?, ¿cómo incorporarían el uso de las TICs?
- ✓ Realizar un taller de creación de memes y *stickers* en relación a la efeméride elegida. Sugerimos aprovechar las instancias virtuales de la modalidad combinada para trabajar con herramientas digitales, tales como los foros de la plataforma educativa u otras como *Padlet*.

Malvinas como ejemplo de efeméride

Pensar en la conmemoración de las efemérides es un trabajo complejo que suele desarrollarse con otros/otras. A veces, nos resulta más fácil; otras veces, en la búsqueda por innovar, es más complicado. Comprender y otorgar nuevos significados a la cotidianidad escolar, en particular a los actos, puede resultar un aporte significativo en pos de la construcción de una escuela más plural y democrática (aunque no siempre se logre). Resulta necesario reinventar el ritual, generando espacios democráticos para la participación e intercambio, que incorporen otras formas de representación y producciones de los/las estudiantes, potenciadas por el uso de nuevas tecnologías.

Consideramos que los actos escolares cobran sentido si se crean instancias

en las que se realizaran actividades compartidas, para que la comunidad educativa pueda participar y trabajar en conjunto. Como sostiene Navarrete (2022):

Creemos que la escuela debería recuperar el carácter festivo de las efemérides, para que se habite un espacio de solidaridad y entusiasmo, de alegrías, expresiones y de conocimientos, (...) para generar lazos sociales, afianzarlos y realizar prácticas que generen curiosidad en los sujetos de las instituciones educativas, y no gestar en ellos silencios, disciplinamientos y temores. (p. 7)

Por qué las Islas Malvinas son argentinas

Proponemos trabajar la efeméride del 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas, para analizar la complejidad de la cuestión desde diversos ejes transversales y posibles enfoques. Las preguntas con las que comenzamos este apartado pueden ser disparadores potentes para revisar las concepciones y conocimientos sobre esta temática.

A continuación, ofrecemos algunos ejes (entre muchos otros posibles) y materiales:

- ✓ Soberanía y territorio.
- ✓ Dictadura.
- ✓ Cómo se vivió la Guerra de Malvinas en los distintos territorios del país.
- ✓ Género: ex combatientes trans, la participación de las mujeres en la guerra, las masculinidades que construye la guerra.
- ✓ La cultura y Malvinas.
- ✓ La educación sobre Malvinas a lo largo del tiempo.
- ✓ Fútbol y Malvinas.

Materiales para ampliar o enriquecer la propuesta metodológica



- [Malvinas en las escuelas](#) (Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, 2021, 6 de agosto).
- [Canciones de Malvinas](#) (Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur).
- [De los pibes de Malvinas, gracias selección](#) (Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, 2022, 17 de diciembre).
- [Contenido Virtual](#) (Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur)
- [La Cuestión de las Islas Malvinas](#) (Argentina. Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto).

- *Un viaje a Malvinas* (Canal Encuentro, 2022, 24 de marzo).
- Exploración en *Google Maps*.

Sugerimos pensar un taller presencial en grupos, en el que se elijan dos o más ejes y se elabore un esbozo de propuesta de jornada escolar para trabajar esta efeméride, teniendo en cuenta el contexto en el que los/las estudiantes realizan sus prácticas.

Aportes para repensar las prácticas de evaluación

Repensar nuestras prácticas evaluativas a la luz de la evaluación formativa, como perspectiva crítica, implica recuperar su sentido pedagógico, en tanto práctica que permite que los/las estudiantes puedan seguir aprendiendo y los/las docentes podamos revisar nuestras prácticas de enseñanza. Es importante tener en claro para qué evaluamos y hacerlo explícito y, desde ahí, construir herramientas acordes a nuestros objetivos. En este caso, esta evaluación formativa se plantea desde la observación y acompañamiento al/a la estudiante, en diferentes circunstancias del aprendizaje, y a través de los contenidos trabajados.

La evaluación formativa posee distintas instancias, una de las cuales es la evaluación diagnóstica que incluye los conocimientos y trayectorias de los/las estudiantes, para poder pensar propuestas específicas. Desde la pedagogía crítica que proponemos al principio de este documento, es importante rescatar estas trayectorias previas para reflexionar acerca de la construcción colectiva del conocimiento.

Si bien a lo largo de este itinerario se ofrecieron diversas actividades que pueden formar parte de un proceso de evaluación formativa, es posible proponer otras que abarquen más globalmente el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como por ejemplo bitácoras, en las que pueda incluirse la práctica que llevan a cabo los/las estudiantes. Los criterios para la evaluación deben ser explicitados o incluso elaborados conjuntamente. Es interesante que algunos de los criterios no sólo tengan en cuenta la construcción de los conocimientos conceptuales propios de las ciencias sociales, sino también las capacidades, valores y actitudes que esperamos de nuestros/nuestras estudiantes durante el proceso enseñanza y de aprendizaje, como el intercambio entre pares, el trabajo en equipo, la exposición dialogada y participativa, la reconstrucción crítica de las problemáticas sociales, las capacidades a la hora de analizar la realidad social. A partir de estas cuestiones, se pretende favorecer un trabajo vinculado con la interpretación, la comparación de casos, la participación en el debate colectivo y la construcción de reflexiones personales.

Bibliografía

- Águila, G. (2013). Las tramas represivas: Continuidades y discontinuidades en un estudio de caso. La Dirección General de Informaciones de la Provincia de Santa Fe, 1966-1991. *Sociohistórica*, (31). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5742/pr.5742.pdf
- Arata, N. (2014). *Efemérides. Una oportunidad para pensar la vida en común*. Estación Mandioca.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Segundo ciclo, Nivel Primario. Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales 4. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000696.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Cuadernos para el docente: Ciencias Sociales*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002310.pdf>
- Basualdo, E. y Correa, G. (Comp). (2021). *Paulo Freire. Semillas por otras educaciones*. Ecoval Editorial.
- Benejam Arguimbau, P. (Coord.). (1997). Las finalidades de la educación social. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación (2022). *Itinerario didáctico-pedagógico de Ciencias Sociales y su Didáctica I*. Dirección General de Educación Superior. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>

- Crisafulli, L. (2018). *Derechos Humanos. Praxis histórica, vulneración, militancias y reconocimiento*. Editores del Sur.
- Días, R. (2022). Territorialidad: la cambiante expresión de un espacio denso y asimétrico. En D. García Ríos (Coord.), *Argentina entramado de geografías en disputa*. (pp. 25-41) Cartograma.
- Domínguez Castillo, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". En *Infancia y aprendizaje*, (34), 1-21.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación*, (21), 26-32.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf
- Fessia, E. (2009). Algunos puntos para trabajar por los Derechos Humanos. En M. Capra, L. Capogrossi y F. Ordoñez. (Eds.), *¿Vivimos en el país del nunca más? Sistematización de experiencias en educación popular y derechos humanos* (pp. 21-29). Gráfica del Sur.
- García Ríos, D. (2022). Geografías en disputa: renovar el enfoque para vencer el ostracismo tradicional en las aulas. En *Argentina entramado de geografías en disputa* (pp. 13-24). Cartograma.
- Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y del tiempo. Una teoría relacional. *Geographical Review of Japan*, 67(2), 126-135.
<https://www.calameo.com/read/00256785614aebd9e74a3>
- Massey, D. (2016). *Geometrías del poder y la conceptualización del espacio*. SIEP.
- Navarrete, F. (2022). 1521-2021, reflexiones sobre una conmemoración entre diferentes historias. En V. Añon. (Coord.), *500 años de la conquista de México Resistencias y apropiaciones* (pp. 241-263). CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/168952/1/500-anios-conquista-Mexico.pdf>
- Pérez, P. (2013). *Estado, indígenas y violencia. La producción del espacio social en los márgenes del Estado argentino. Patagonia central 1880-1940* [Tesis doctoral, FFyLI, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4435>
- Radi, B. (2019). Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*. En M. López. (Comp.), *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades* (pp. 27-42). EDUNTREF.

- Rosso, I. (2022). Genocidio, invisibilización y resistencias de los pueblos originarios en Argentina. En D. García Ríos. (Coord.), *Argentina entramado de geografías en disputa* (pp. 233-253). Cartograma.
- Sánchez, G. (2016). Crecimiento, modernización y desigualdad regional. La Belle Époque argentina. *Estudios Avanzados*, (25), 42-67.
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Espasa-Calpe.
- Siede, I. (2007). *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (Coord.) (2010). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Sili, M., Guibert M. y Bustos Cara, R. (2015). *Atlas de la Argentina rural*. Capital Intelectual.
- Solis, A. C. (2018). *De la dictadura a las contiendas por la democratización. Reconfiguraciones de la militancia en la experiencia de Barrial y el Movimiento Cordobés*. FCS-UNC. Centro de Estudios Avanzados.
- Somoza, J. L. (1973). *La mortalidad en la Argentina entre 1869 y 1960*. Editorial del Instituto.
- Tedesco, J. (2009.) Rituales y valores en Actos y rituales en la escuela. *Revista El monitor de la educación*, (21). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n21.pdf

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

