



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I

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

Luciana Caverzacio

Producción de contenido

Gabriela Strumia

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI-MC



2022

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 revisitar, 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

 **CIENCIAS SOCIALES
Y SU DIDÁCTICA I**

Formato: Asignatura





Año: 2°

Carga horaria: 4 hs cátedra

Campo de la formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Anual

 **Mapa de contenido****Encuadre**

-  [Marco orientador y propósitos de la formación](#) Pág. 8
-  [Aspectos disciplinares para tener en cuenta](#) Pág. 9
-  [Las ciencias sociales como área escolar](#) Pág. 12
-  [La formación docente inicial en ciencias sociales y los entornos digitales](#) Pág. 14

Propuestas didácticas

- [1. De los mapas convencionales a las nuevas formas de mapear](#)
Pág. 18
- [2. Transformaciones espaciales a la medida del conquistador](#)
Pág. 30
- [3. ¿Recursos naturales o bienes naturales? Pueblos originarios y transnacionales en América Latina](#) Pág. 48
- [4. Ecologistas, feministas y colectivas. El lugar de las mujeres en las luchas rurales y ambientales](#) Pág. 59

Marco orientador y propósitos de la formación

Ciencias Sociales y su Didáctica I pertenece al campo de la formación específica y, como parte de este, busca favorecer la construcción de herramientas para la enseñanza del área en la escuela primaria. Apunta tanto a la formación disciplinar como didáctica, a partir de múltiples aportes, ampliando las posibilidades de acción y de reflexión sobre las problemáticas centrales de la enseñanza en la escuela (Argentina. Ministerio de Educación, 2009a; Córdoba. Ministerio de Educación, 2015). En este sentido, la asignatura incluye el estudio de conocimientos disciplinares de diversas ciencias sociales, tales como categorías de análisis, modos de producción del saber y algunos debates que se dan en los diferentes campos. Al mismo tiempo, el carácter dinámico, complejo y diverso de la realidad social, se refleja en la cualidad provisoria e interdisciplinaria del conocimiento, que involucra constantes revisiones conceptuales y metodológicas, además de múltiples perspectivas y aportes de enfoques más recientes. De esta manera, se promueve que los/las estudiantes del profesorado de Nivel Primario puedan complejizar saberes, revisar concepciones naturalizadas y/o erróneas y adquirir conocimientos sólidos para tomar decisiones y fundamentar a futuro sus prácticas de enseñanza. Dichos procesos requieren de una vinculación con el currículum del nivel para el cual se forman, aunque también incorporan cuestionamientos, debates y profundizaciones conceptuales más amplias acerca de las relaciones entre los contenidos curriculares, los conocimientos científicos, la enseñanza, el aprendizaje, sus contextualizaciones y marcos políticos, pedagógicos, psicológicos, sociales, etc. (Córdoba. Ministerio de Educación, 2015; Argentina. Ministerio de Educación, 2009a).

El conocimiento acerca de lo que se debe enseñar a lo largo de la escuela primaria, así como la reflexión sobre algunas prácticas habituales o más tradicionales en las formas de concebirlo y de ponerlo a disposición de quienes están aprendiendo, tiene como fin la generación de prácticas áulicas alternativas respecto de su transmisión y construcción. Por otro lado, el currículum y las finalidades formativas del área en el nivel, también van reflejando cambios a través del tiempo, incorporando otros saberes culturales, valores y formas de pensar y actuar, cada vez más diversos y plurales. Dichos cambios, involucrados en los entornos escolares y en la realidad social más amplia, invitan a los/las estudiantes del profesorado a resignificar el conocimiento y, al mismo tiempo, a cuestionar el bagaje simbólico desde donde miran y actúan sobre la vida social y escolar (Pagès, 2011). Se trata de analizar las formas a través de las cuales les han enseñado las ciencias sociales en diferentes momentos de su propia escolaridad, reflexionando sobre sus sustentos teóricos y epistemológicos. Entendemos que estos sirvieron para sostener una cierta clase de prácticas educativas y formas transmitidas de concebir el mundo. La reflexión

didáctica sobre estos aspectos puede servir para evitar una reproducción acrítica de los enfoques y modos concretos de enseñar. Por otra parte, en articulación con los problemas sobre el conocimiento, la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica I se enfoca también en las cuestiones del aprendizaje de este tipo de contenidos, de acuerdo con diferentes líneas teóricas, y según las posibilidades cognitivas y formas de concebir el mundo de los/las niños/niñas (y también de jóvenes, adultos/adultas que cursan la escuela primaria). Estas formas se caracterizan por estar inmersas en entornos sociales particulares y situados, grupos e instituciones, prácticas culturales y relaciones humanas que los atraviesan, y desde los cuales construyen sus saberes sobre la realidad social.

Finalmente, como ya hemos señalado, el objetivo de incluir esta asignatura en la formación inicial de maestras y maestros es que adquieran herramientas para fundamentar, tomar decisiones y desarrollar estrategias de intervención didáctica, posibilitando una práctica reflexiva, actualizada e impregnada de significado (Argentina. Ministerio de Educación, 2009a). Por ello es necesario que además del conocimiento sobre el currículum del nivel de destino, aprendan a observar y analizar propuestas de enseñanza, desentrañando sus elementos y fundamentos, tanto disciplinares como didácticos, con el fin de comprender de qué manera estos se manifiestan en una experiencia concreta.



Aspectos disciplinares para tener en cuenta

La *realidad social*, entre otros aspectos, es diversa, dinámica y conflictiva, a la vez que es producto de la construcción que realizan los seres humanos en diferentes aspectos que conforman una trama compleja (Argentina. Ministerio de Educación, 2009b; Argentina. Ministerio de Educación, 2006; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2008; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2016; Siede, 2010). La *temporalidad* y la *espacialidad* se entienden como dimensiones de los procesos sociales y humanos que protagonizan las sociedades, actores, sujetos o agentes sociales en la construcción de la realidad, y se vinculan con la conciencia, percepciones y representaciones que las personas y grupos adquieren en los escenarios espacio-temporales de vida. Tiempos, espacios, sociedades y culturas reflejan las intenciones, proyectos, valores, controversias y luchas, marchas y contramarchas de la vida social. Los fenómenos, problemas y procesos de la vida social que son seleccionados como contenidos de enseñanza en las escuelas, son complejos, interdependientes y multicausales, y requieren de los aportes de las diversas disciplinas y perspectivas que conforman el campo de las ciencias sociales (Argentina. Ministerio de Educación, 2008a).

Las diversas ciencias sociales, en tanto productoras de saberes sobre la realidad, construyen conocimientos y categorías que nos permiten alcanzar la comprensión de los procesos sociales y de sus posibilidades de transformación. En este sentido, las diferentes disciplinas que conforman este campo del saber han realizado recorridos propios, elaborando y revisando tanto sus objetos de estudio, como los interrogantes que se han planteado sobre el mundo y los procedimientos o metodologías de trabajo disciplinar. Así, han construido una serie de conceptos, principios y marcos teóricos y metodológicos que favorecen la definición y la lectura de esos objetos (Argentina. Ministerio de Educación, 2009a; Argentina. Ministerio de Educación, s.f.; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2006).

Sin embargo, la complejidad de la realidad requiere cada vez más del establecimiento de *relaciones interdisciplinarias o enfoques integrales* que puedan dar cuenta de la vida social, centrados en problemas que atraviesan múltiples escalas temporales y espaciales e involucran diversas perspectivas de análisis, así como diferentes desarrollos teóricos y epistemológicos. De esta manera, los cruces entre diversos estudios y enfoques disciplinares, han permitido la ampliación de los objetos de estudio y la *pluralidad metodológica*, que la ciencia escolar luego toma como referencia fundamental para ensanchar los horizontes de comprensión del mundo de los/las estudiantes. Por otra parte, los desarrollos más recientes del campo, vienen cuestionando los supuestos epistemológicos anclados en el pensamiento de la modernidad: separación entre sujeto y objeto, naturaleza y cultura, razón y sentimiento; creencia en el progreso tecnológico sin límites; asunción de la naturaleza como cosa que puede ser dominada, apropiada, extraída y puesta al servicio de la producción y el consumo; separación de la vida de las comunidades y sus entornos ecológicos, etc. Ese pensamiento científico ha sido decisivo en la construcción del modelo civilizatorio occidental y del orden social, político y económico global (Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2006; Shiva y Mies, 1993; Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2020; Lander, 2000). A partir de estas críticas a un tipo de saber hegemónico, las ciencias sociales han reconocido a los/las científicos/científicas (y educadores/educadoras) como sujetos productores de un conocimiento que está dejando de ser universal, determinista, *verdad única*, para dar lugar a la aparición de otras voces, otros modos de conocer y otras posibles interpretaciones y *verdades* (Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2006).

La *temporalidad* y la *espacialidad* son dimensiones de la vida social, que se despliegan en un tiempo y un espacio a partir de las acciones de diferentes actores sociales. La Historia, la Geografía y otras ciencias construyen conceptos abstractos (tiempo histórico y espacio geográfico), que permiten sistematizar la interpretación y explicación sobre por qué se producen los cambios sociales a lo largo del tiempo

y cómo se expresan, simbólica y materialmente, en el espacio. Los actores sociales, individuales, grupales, colectivos, institucionales, no son neutrales ni homogéneos. 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.

El tiempo histórico, más que referir al conjunto de hechos o acontecimientos posibles de ubicar en una cronología que los cristaliza, es la categoría que 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 Historia, miramos un momento determinado, lo que observamos son los procesos sociales, que 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 esos procesos implican. Estos cambios y permanencias que los procesos históricos expresan constituyen el objeto de estudio de Historia. El tiempo histórico es un tiempo social, y no existe de una manera única o absoluta, sino que involucra diferentes ritmos (los procesos son más acelerados o más lentos en determinados momentos y ámbitos, se estancan, retroceden, producen rupturas, etc.), así como duraciones, sucesiones y simultaneidades. Los procesos sociales también ocurren en diferentes escalas espaciales consideradas en los estudios históricos que buscan realizar abordajes que articulen lo local, lo nacional, lo regional, y lo mundial/global. Finalmente, la Historia utiliza algunas categorías que sirven como herramientas para ubicar los procesos sociales en los diferentes tiempos: la cronología y la periodización. La cronología tiene, también, un uso social: ayudar a ordenar el tiempo, secuenciando los acontecimientos, sus fechas, intervalos, etc. La periodización contribuye a ubicar esos acontecimientos en un conjunto más amplio de cambios y permanencias, para favorecer la interpretación de los procesos históricos. No existen formas únicas de establecer periodizaciones, sino que estas adquieren un carácter arbitrario en función de su poder explicativo (Argentina. Ministerio de Educación, s.f.).

Por su parte, el espacio geográfico, trasciende la construcción de inventarios de objetos naturales o artificiales dispuestos sobre la superficie terrestre a manera de escenario (Argentina. Ministerio de Educación, 2009b). Es el resultado de los procesos históricos (políticos, económicos, culturales y sociales) en los que los actores sociales, a lo largo del tiempo, en diferentes sociedades, culturas y escalas, valoran, organizan, construyen, reproducen o transforman, con sus acciones, en diferentes grados, las diversas formas espaciales y las maneras de acceder, percibir, habitar y apropiarse de ellas. El espacio no solo ha dejado de ser entendido como algo natural y externo a las personas, algo que influye o determina sus vidas, sino que, por un

lado, es resultado de las intervenciones humanas que producen transformaciones sociales y crean sus lugares, territorios, ambientes y paisajes, mediados por la cultura (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2008b; Argentina. Ministerio de Educación, 2009b); y, por otro, tiene una dimensión estructurante y organizativa de la realidad social (Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2006).

Las categorías de tiempo y espacio constituyen herramientas analíticas que facilitan la comprensión de la complejidad social, no solo por parte de Historia y Geografía, sino del conjunto de las ciencias sociales, que se valen también de otros conceptos transversales, como complejidad, diversidad, interculturalidad, identidad, conflicto, intencionalidad, multicausalidad, etc. (Siede, 2010; Argentina. Ministerio de Educación, 2006; Argentina, Ministerio de Educación, 2009b; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2008). Asimismo, categorías como género, colonialidad (moderna o global), ambiente, reemergencia y otras, aportan a la comprensión del mundo actual, su complejidad y sus problemáticas, y todas ellas son de carácter transversal a los distintos abordajes disciplinarios. Por ello, la ciencia escolar los toma no como contenidos en sí mismos, sino como conceptos que pueden estructurar el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio, permaneciendo siempre presentes en las propuestas de enseñanza. “Esto significa que todos los contenidos o problemáticas sociales son naturales, culturales, espacio- temporales y producidos por determinados sujetos sociales” (Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2006, p. 69).

Estas categorías mencionadas, de carácter transversal, podrán favorecer la comprensión de lo social al articularse con otros conceptos, más específicos y propios de cada disciplina.



Las ciencias sociales como área escolar

La inclusión de las ciencias sociales en la escuela, en sus diferentes niveles, tiene un largo recorrido. Tal como señala Siede (2010), el campo se estructuró con el propósito de formar a *los* ciudadanos nacionales, desde los orígenes del Estado nación. A lo largo del siglo XX, estos propósitos “conativos” –vinculados con una tradición de tipo romántica, donde la comunidad cobraba especial relevancia–, se fueron articulando con propósitos cognitivos –vinculados con una tradición de tipo ilustrada–, que postulaban el conocimiento como herramienta para la comprensión del mundo y la formación de la autonomía. Actualmente, el desafío de la enseñanza de las ciencias sociales es promover una mirada cada vez más crítica, reflexiva y sistemática del mundo social y ofrecer herramientas para que los/las estudiantes, con-

siderados ciudadanos/ciudadanas, es decir, sujetos políticos con derechos y voces propias, puedan trabajar para su transformación (Siede, 2010). Este desafío marca el horizonte de sentido que tiene la inclusión de nuestra asignatura en la formación inicial de profesores/profesoras de escuela primaria. Los/las futuros docentes deberían ser capaces de tomar decisiones fundamentadas, a la vez que poder desarrollar intervenciones en pos de que sus estudiantes puedan: organizar y ampliar sus saberes sobre la realidad social, construir comprensiones cada vez más sistematizadas a partir de referencias científicas y culturales, afianzar sus identidades y asumir sus derechos, enriquecer sus prácticas ciudadanas, cuestionar las formas de mirar el mundo y actuar en él de manera crítica. Como señala Siede (2010):

El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto promueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran. (p. 44)

En consonancia con esta línea de pensamiento, Finocchio plantea que, desde las ciencias sociales, el conocimiento de la realidad tiene el propósito de asumir una conciencia histórica (el mundo como resultado de un proceso de transformación en distintas dimensiones), una conciencia política (que aporte al ejercicio de la ciudadanía y a la construcción de identidades múltiples y convergentes) y una conciencia ambiental (para pensar críticamente en el medio natural, y decidir y actuar en consecuencia). A estos propósitos, se ha agregado “una conciencia epistemológica crítica, que haga posible comprender el conocimiento de lo social como construcción permanente, como un saber no cristalizado, sino sujeto a la provisionalidad” (Soletic, 2014).

Para ello, un enfoque renovado de la enseñanza de las ciencias sociales propone un modo de abordaje de la realidad social a partir de propuestas contextualizadas, que la interrogan, problematizan los saberes que los/las niños/niñas tienen por ser miembros de una cultura y ofrecen posibilidades de contacto con esta, a través de salidas, testimonios, observaciones y variedad de fuentes de información (Argentina. Ministerio de Educación, 2006; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2008; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2016). Asimismo, estas propuestas contemplan la ampliación paulatina de habilidades para el análisis de las diferentes dimensiones de la realidad, el trabajo con distintas escalas temporales y espaciales, la mirada sobre sociedades diversas, lejanas en el tiempo y el espacio, sus problemas y tensiones. Además, presentan una mirada intencional sobre los problemas actuales que son considerados relevantes a nivel social, promoviendo la sensibilidad ante las injusticias y el compromiso con su entorno.



La formación docente inicial en ciencias sociales y los entornos digitales

Desde hace tiempo, las tecnologías y herramientas digitales se han hecho presentes en las aulas. Sin embargo, fue con la pandemia y con la imposibilidad de constituir espacios de aprendizaje presenciales, que estas irrumpieron con gran fuerza en las prácticas de enseñanza. De acuerdo al planteo de Valeria Odetti (Dirección General de Educación Superior, 2021), en este tiempo se produjeron algunas tensiones o dicotomías que es necesario detenerse a pensar: lo presencial respecto de lo digital, lo sincrónico frente a lo asincrónico, lo *online* sumado a lo *offline*. En este sentido, la idea misma de clase requiere de la articulación de todos esos escenarios posibles, así como de la reconfiguración de los espacios, los tiempos, las relaciones pedagógicas, el trabajo autónomo y colaborativo de los/las estudiantes, y otras variables (Dirección General de Educación Superior, 2021). Por otra parte, las propias tecnologías van cambiando, se actualizan los dispositivos, las herramientas y los usos se van transformando, y tanto nosotros/nosotras, como nuestros/nuestras estudiantes, nos enfrentamos a un saber que nos pondrá en situación permanente de aprendizaje. En este marco, cabe reflexionar en torno a las siguientes cuestiones:

¿Pueden ayudarnos las tecnologías a enriquecer las propuestas de enseñanza y a favorecer aprendizajes genuinos en los estudiantes? ¿Cómo cambian la gestión de la clase? ¿Cómo se modifica nuestro rol como enseñantes cuando las fuentes de información se diversifican y multiplican?

(...) El escenario digital pone en nuestras manos poderosas herramientas, pero solo el trabajo docente puede potenciar su uso para instalar a los estudiantes en el pensamiento complejo, comprometerlos con el entorno en el que viven, ayudarse a constituirse como sujetos y agentes de cambio. De eso se trata transformar la enseñanza. (Soletic, 2014, p.10)

En el campo de las ciencias sociales, las tecnologías brindan, entre otras posibilidades, la oportunidad de acceder a numerosas –incluso sobreabundantes– fuentes de información y disparidad de voces –académicas y no académicas, disponibles en diferentes formatos y soportes–, que es necesario abordar mediante habilidades específicas y con criterios críticos (Soletic, 2014). La cantidad de textos a los que se accede por Internet, requiere formar *hiperlectores* que puedan encontrar materiales y seleccionarlos, evaluando su pertinencia (destinatarios, actualidad, relevancia, enlaces, posicionamientos, entre otros criterios), poniendo en duda datos e informaciones, analizando recurrencias, comparando textos, y reflexionando acerca de los silencios y ausencias que se expresan en su desarrollo. Esta búsqueda de información tendrá que ir acompañada de actividades para su interpretación y su sistematización, para favorecer la toma de decisión respecto a su utilización y posterior comunicación. En estas actividades, se pone en juego, además, la posibilidad de escribir textos, entre

ellos, algunos con formato académico; también realizar narrativas y presentaciones visuales y audiovisuales, utilizar herramientas para la resolución colaborativa de actividades, entre otras. Siguiendo esta línea de desarrollo teórico, Inés Dussel (2020) se pregunta: “¿qué otras operaciones se pueden realizar con el conocimiento a partir del uso de las tecnologías?”. En ese sentido, podemos afirmar que el acceso a textos auditivos, visuales y audiovisuales, multimediales e interactivos, complementa el trabajo habitual con los textos escritos, ampliando las posibilidades imaginativas de los/las estudiantes. Las imágenes representan un lenguaje contemporáneo, facilitan la interpretación de otros sentidos e invitan a explorar emociones diversas, por lo que constituyen una puerta de entrada valiosa a las problemáticas a desarrollar en el aula. Las herramientas 3D, las simulaciones, las posibilidades de creación, intervención y manipulación a través de programas y aplicaciones, o el trabajo colaborativo a distancia con personas que quizás no se conozcan, tienen, seguramente, un impacto positivo en la construcción del conocimiento (Soletic, 2014). Sin embargo, hay que tener en cuenta que los/las estudiantes –de todas las edades– continúan necesitando el acompañamiento docente a través de su mirada crítica, de sus mediaciones y del conocimiento de los propósitos y saberes a construir, orientando el trabajo en el aula. La acción reflexiva sobre los contenidos digitales a los que se accede, las formas de usar las herramientas tecnológicas, y el contenido que los/las estudiantes publican en las redes sociales y otros espacios de Internet, se vinculan con la formación de ciudadanos/ciudadanas y profesionales críticos.

En otro orden, no debemos propiciar el uso de herramientas digitales como un fin en sí mismo, como una estrategia para volver más agradables o actualizadas las prácticas de enseñanza, sino que estas deben ser concebidas como un medio, una forma particular de poner los saberes a disposición de nuestros/nuestras estudiantes. Estas son valiosas para favorecer el aprendizaje y cuestionarse diferentes aspectos sobre las experiencias educativas pasadas y también sobre las prácticas de enseñanza futuras. Como señala Valeria Odetti (Dirección General de Educación Superior, 2021), la doble inscripción de la formación docente, pone el acento tanto en la enseñanza de saberes, como en su manera de enseñarlos, por lo que nuestra acción en el uso de las tecnologías debe ser, también, modelizadora de prácticas de enseñanza. Entendemos que el sentido de incluir los contenidos digitales y las herramientas tecnológicas, debe favorecer nuevas maneras de pensar los problemas abordados, los objetos de estudio, las propias experiencias sociales y educativas. La utilización de categorías y marcos teóricos para el análisis de las cuestiones disciplinares y didácticas, así como la contextualización de los problemas de la realidad –reconociendo actores sociales, sus intenciones, sus experiencias singulares y colectivas, y los conflictos a los que se enfrentan– tensiona y desnaturaliza las propias formas de ver el mundo y de intervenir en las aulas (Soletic, 2014).

Los complejos escenarios por los que la formación docente viene transitando plantean el desafío de continuar desarrollando procesos formativos y de ir construyendo, a la vez, un bagaje de saberes pedagógicos –fruto de las experiencias y las reflexiones que se tejen en la virtualidad y en su combinación–, no sólo en instancias presenciales, en el ámbito de las escuelas, sino también en modalidades *offline*, que faciliten el abordaje de los objetos de estudio de las disciplinas cuando no se cuenta con acceso a Internet.



Las propuestas

A continuación, presentamos propuestas de enseñanza o esbozos de estas a partir de algunos contenidos seleccionados del *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria* (2015). En algunos casos, planteamos un recorrido posible por diversas actividades que integran contenidos de los diferentes ejes, sin seguir una secuencia marcada por la estructura del propio diseño. También, proponemos favorecer el desarrollo de los múltiples aspectos que hacen a la compleja labor profesional, teniendo en cuenta:

- La formación disciplinar y la profundización sobre los objetos de estudio, que involucran *miradas actualizadas y problemáticas relevantes*, perspectivas epistemológicas novedosas, recorridos temporales en la evolución de la disciplina respecto de esos objetos de estudio, o diversas formas de conceptualizar un mismo objeto.
- El *cuestionamiento acerca de las miradas, representaciones, creencias de los/las estudiantes* del Nivel Superior sobre el mundo social, y, de ser posible, de los/las niños/niñas de la escuela primaria en relación con ese objeto en particular.
- La *consulta del diseño curricular de destino* acerca de las problemáticas y núcleos conceptuales estudiados, cuando esta sea compatible con los contenidos a enseñar.
- El *relevamiento, lectura y análisis de propuestas de enseñanza*, de diferentes materiales curriculares y editoriales o multimediales, con el fin de reconocer fundamentos, decisiones e intervenciones docentes, así como otros componentes didácticos.
- Las *reflexiones sobre las formas tradicionales o habituales en que esas temáticas se han enseñado* o se enseñan en las escuelas primarias.

- La presentación de algunas *recomendaciones y criterios* para que los/las estudiantes del profesorado adquieran, paulatinamente, herramientas para la toma de decisiones didácticas sobre esos contenidos.

En cuanto al *formato de las actividades*, Valeria Odetti y Milagros Langhi (2021) nos proponen incluir:

- ♦ Actividades iniciales: nos permiten recopilar intervenciones de los/las estudiantes sobre sus opiniones o indagar saberes previos y experiencias, a través del uso de foros, muros colectivos, *Padlet*, etc.
- Actividades de análisis: organizan la información por campos y categorías de análisis, mediante el uso de documentos colaborativos y bases de datos.
- ▼ Actividades de producción: proponen hacer presentaciones empleando distintas herramientas (*Power Point, Genially, Canva*, y otras para realizar líneas de tiempo, mapas conceptuales, nubes de palabras, etc.).
- Actividades de evaluación: se realizan entre pares (independientemente de los dispositivos específicos de la evaluación), utilizando herramientas como *Padlet*, bases de datos, etc. (Odetti y Langhi, 2021).

Propuestas didácticas

1. De los mapas convencionales a las nuevas formas de mapear
2. Transformaciones espaciales a la medida del conquistador
3. ¿Recursos naturales o bienes naturales?
Pueblos originarios y transnacionales en América Latina
4. Ecologistas, feministas y colectivas.
El lugar de las mujeres en las luchas rurales y ambientales

Propuestas didácticas

PROPUESTA I



De los mapas convencionales a las nuevas formas de *mapear*

Contenidos

Representaciones sobre el espacio. Lenguaje cartográfico. Desarrollo de la producción del conocimiento científico y disciplinar en Geografía. Análisis de los supuestos que se evidencian en diferentes propuestas de enseñanza: formas tradicionales de enseñar la cartografía.

Conceptualizaciones y propuesta

Este recorrido propone abordar la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico y, en particular, las formas de representarlo gráficamente, teniendo en cuenta que la cartografía, tradicionalmente, ha sido el eje de enseñanza del espacio. Los mapas han sido considerados de diversas maneras: a) como representaciones gráficas objetivas –y, por tanto, únicas– de la superficie terrestre, herramientas racionales para considerar datos, comprobar regularidades, medir el espacio y formular leyes explicativas; b) como representaciones subjetivas de las formas de entender el espacio, resultado de las experiencias vitales de los sujetos y de las formas de concebirlo; c) como representaciones de la complejidad de los procesos –sociales, espaciales e históricos–, que pueden expresar contradicciones, desigualdades, luchas de poder y conflicto, representaciones que son convencionales y arbitrarias, y se basan en una determinada racionalidad o inteligibilidad, transmitiendo modos particulares de posicionarse ante el mundo.

Hace unas décadas, los debates pedagógicos se centraron en las dificultades de los/las estudiantes para aprender sobre estas representaciones de gran abstracción, cuyos elementos (líneas, puntos, colores, etc.) y escalas no se corresponden con los objetos que niños/niñas de la escuela primaria observan en la realidad (Labinowicz, 1986). En la actualidad, aparecen nuevos desafíos; unos, derivados de los aportes de las nuevas tecnologías, que permiten buscar y consultar mapas e iconografía de diverso tipo, visualizar desde diferentes perspectivas, rodear objetos 3D, alejarse en proporciones astronómicas y volver a acercarse, incorporar registros gráficos propios en un mapa, modificar y/o superponer informaciones, publicar y com-

partir en Internet, realizar mapas en colaboración con personas de otros lugares, entre otras posibilidades (Sánchez y Pérez, 2015; Font- Casaseca, 2021).

Sabemos que el uso de imágenes de diferente tipo es muy potente en las clases de Ciencias Sociales, debido a la información que pueden aportar sobre la realidad presente y pasada, constituyendo *puertas de entrada* al conocimiento, habilitando la pregunta, la construcción de hipótesis y el análisis multidimensional (Soletic, 2014). La utilización de mapas e imágenes provenientes del entorno digital (*online* y *offline*, con el uso de aplicaciones y programas) amplían aún más las posibilidades de lectura de esos materiales, permitiendo las vinculaciones entre contenidos digitales (mapas, gráficos, textos escritos, estadísticas, superposición de capas de objetos) y favoreciendo el cambio de escalas (mapas interactivos con herramientas de *zoom*). Así, los mapas dejan de ser un *paratexto* estático y unidireccional, y se ofrecen como *textos visuales* con su propio lenguaje cartográfico, sumando a su función de localización el análisis, el establecimiento de relaciones y la interpretación, y estimulando a docentes y estudiantes a construir sus propios textos cartográficos (Soletic, 2014).

En ese sentido, otro de los desafíos a los que hacíamos referencia unos párrafos atrás, tiene que ver con los aportes de las líneas críticas y poscríticas en Geografía, que plantean que los mapas no son neutrales, sino representaciones arbitrarias y hegemónicas que constituyen instrumentos de poder y apropiación sobre los territorios. Históricamente, han sido elaborados con el fin de demarcar las ocupaciones, planificar invasiones, generar estrategias para la apropiación de recursos, siendo funcionales a un modelo de producción (Risler y Ares, 2015). También expresan intereses de soberanía nacional, reclamos fronterizos y usurpaciones territoriales entre los países. Además, los mapas hegemónicos crean subjetividades y formas de entender los espacios a partir de esos intereses (económicos, políticos, culturales), y por ello, son también instrumentos o mecanismos para reproducir los significados de la cultura y de las estructuras de poder, contribuyendo a desarrollar un tipo de *imaginación geográfica* y de *conciencia espacial* particular, es decir, formas en que las personas y grupos construyen representaciones acerca de espacios, ambientes y territorios cercanos y lejanos, conocidos y desconocidos. Los mapas constituyen así construcciones sociales y participan en la transmisión de concepciones del mundo (Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2007).

Durante el período de la conquista y colonización de América, por ejemplo, las imágenes y mapas del Nuevo Mundo favorecieron el proyecto de dominación europea y la formación de determinadas representaciones acerca del *otro* y de la naturaleza, de lo que se conoce y lo que no. Los mapas enunciaron, junto a otros discursos, una mirada eurocéntrica y etnocéntrica sobre los habitantes originarios como inferiores y como parte de los paisajes naturales, como un elemento autóctono más o

un recurso natural más, lo que legitimó la invasión y la apropiación de sus territorios y recursos: la extracción de metales, la tala de los bosques, los cambios de cultivo, el uso de su mano de obra (otro objeto natural más). Esto también implicó transformaciones sobre los espacios indígenas, como la instalación de nuevas ciudades y caminos, y la implantación de vegetales y animales exóticos. Los mapas ayudaron a localizar pueblos, ecosistemas, accidentes geográficos, recursos naturales, etc., con fines comerciales e invisibilizaron las culturas originarias, alterando los paisajes donde desarrollaban sus actividades y hasta la toponimia de los lugares. De esta manera, junto a los grabados, las pinturas y variados relatos sobre América, contribuyeron a formar una *imaginación geográfica* y una determinada conciencia sobre el espacio –propio y ajeno–, reafirmando la dominación (Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2007).

A su vez, para Harley todos los mapas están asociados a un discurso geográfico, que usa y manipula su complejo sistema de signos (icónicos, lingüísticos, numéricos, geométricos) de una manera persuasiva para imponer una mirada sobre los territorios (Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2007).

Como señalan Risler y Ares (2013):

Los relatos y cartografías “oficiales” son aceptados como representaciones naturales e incuestionables pese a ser el resultado de las “miradas interesadas” que los poderes hegemónicos despliegan sobre los territorios. Nos referimos no sólo a las provenientes de actores o instituciones políticas y sociales, sino también al discurso de los medios masivos de comunicación, y toda otra intervención que modele la opinión pública y refuerce las creencias naturalizadas y los mandatos sociales. (p. 5)

Respecto de lo dicho hasta aquí, nos preguntamos: **¿por qué se imponen unas proyecciones y no otras, a pesar de que no se ajustan a las áreas y formas reales de la superficie terrestre?, ¿qué elementos se invisibilizan cuando se seleccionan aquellos que van a formar parte del mapa?, ¿por qué el norte está asociado al arriba de los mapas?, ¿solo hay una manera correcta de leer un mapa?** Desde estas líneas teóricas, están surgiendo –especialmente desde la geografía social y movimientos sociales, ambientales y políticos– numerosas experiencias de construcción de cartografías alternativas, “heterogéneas, radicales, tácticas, ciudadanas, participativas, colaborativas, ambiguas, abiertamente subjetivas y cotidianas” (Freire y Villar, como se citó en Sánchez y Pérez, 2015, p. 24).

Hollman y Lois (2015) explican que la escuela tradicionalmente se focalizó en el calcado, copia y elaboración de mapas, junto con la observación y descripción de imágenes, muchas veces estereotipadas. En principio, estas actividades se llevaron a cabo, principalmente, con el propósito de desarrollar ciertas habilidades manuales. Mientras, las imágenes han sido usadas para promover interpretaciones únicas y

reforzar, sistematizar y dar un cierre a las temáticas desarrolladas por otros medios. En ambos casos, diversos análisis plantean que detrás de las imágenes y los mapas aparecen ciertas políticas que expresan un discurso visual de la realidad, favoreciendo la comprensión de un determinado mundo a ser mirado y limitando las formas de pensar otros mundos posibles. A partir de estas reflexiones, surgen nuevas preguntas: **¿qué formas de pensar el espacio están enseñando los mapas escolares?, ¿es posible “crear imágenes e imaginar prácticas pedagógicas que rasuren, desfiguren y, en definitiva, posibiliten otros aprendizajes de lo espacial” (Oliveira y otros, como se citó en Hollman y Lois, 2015, p. 58)?** En la escuela, el uso de mapas e imágenes representa una continuidad y un emblema en la enseñanza de Geografía y Ciencias Sociales. Por ello, consideramos importante indagar acerca de sus funciones y de lo que enseñan, ya que así es posible favorecer otro tipo de prácticas pedagógicas.

Para Sánchez y Pérez (2015), las tecnologías constituyen un aporte para democratizar la cartografía, desde la aparición de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), los Sistemas de Posicionamiento Global (GPS), las imágenes satelitales digitalizadas y diversas aplicaciones *online* (y *offline*), que permiten visualizar y elaborar mapas con diferentes grados de dificultad en su manejo. La conectividad estimula la búsqueda de datos en sitios estatales, instituciones –locales o internacionales–, así como la construcción a distancia, la publicación de los mapas elaborados en la nube, etc. En la *web* pueden encontrarse diferentes propuestas de mapeo colectivo desde una mirada crítica de la realidad social¹.

La presente propuesta busca que los/las estudiantes del profesorado reflexionen acerca de las formas en que trabajaron los mapas durante su escolaridad previa, conozcan sus usos y funciones hegemónicas, tomen contacto con los debates epistemológicos y didácticos críticos, y ensayen una forma alternativa y colaborativa de construirlos, en una instancia de taller de mapeo.

¹ En la página *web* del Observatorio de Multinacionales en Argentina (OMAL) se publican algunos mapas socioambientales. <https://omal.info/spip.php?article5666#direct3>

Preguntarnos por lo evidente



Fuente: Instituto Geográfico Nacional (IGN).

Este mapa de la República Argentina aparece entre los oficiales de nuestro país y fue publicado por el Instituto Geográfico Nacional (en la sección “mapas escolares”). El uso de este tipo de instrumento favorece una mirada crítica respecto de

las formas de representar los territorios, así como de las subjetividades ciudadanas y espaciales que contribuye a legitimar, al poner en cuestión quiénes se han situado en su parte superior e inferior (respectivamente considerados *norte* y *sur*), el tamaño relativo de las áreas dibujadas (por ejemplo, observando diferentes proyecciones usadas en su construcción), etc.

Asimismo, la forma de leer los mapas contribuye a construir determinadas representaciones. La cartografía *orientada* permite que sus lectores/lectoras puedan direccionar el mapa de acuerdo a su perspectiva, de manera similar al manejo de un plano de las calles de la ciudad, a partir del meridiano que pasa por la persona y de los puntos cardinales del propio punto de vista. En ese sentido, algunas líneas de trabajo están proponiendo suplantar el mapa vertical colgado del pizarrón, por el mapa horizontal, que permita a los/las estudiantes observar desde distintos puntos de vista (Knopoff y Lacambra, 2017). A continuación, algunos interrogantes: **¿cómo nos interpelan estas representaciones?, ¿hay un arriba y un abajo en los mapas?, ¿qué intereses puede haber detrás de las formas de representar el espacio geográfico?, ¿de qué diferentes formas se puede leer un mapa?**

Proponemos visionar un fragmento del capítulo “Alguien va a urgencias”, de la segunda temporada de la serie estadounidense de televisión *El ala oeste de la Casa Blanca* (1999-2006), en el que se explican las diferencias entre las proyecciones de Gerardus Mercator y Arno Peters, para luego comparar mapas de diferentes épocas, con distintas intencionalidades.

Recuperar las biografías escolares: sobre el uso y aprendizaje de los mapas y otras representaciones del espacio

En este apartado tratamos de habilitar espacios para las preguntas y reflexiones acerca de las formas en que hemos aprendido a ver, leer e interpretar la cartografía a lo largo de nuestra escolaridad, así como sobre los modos habituales en que se han utilizado los mapas en la escuela primaria. Existen diversas posibilidades para trabajar con los/las estudiantes, como por ejemplo, completar y luego analizar un formulario *Google* o un foro en el aula virtual acerca del propio recorrido escolar de cada uno/una, la generación de instancias de debate, la lectura de propuestas especializadas en didáctica de la geografía sobre el uso escolar de los mapas, el análisis de manuales escolares para la educación primaria y otros materiales editoriales, sitios *web* con propuestas de enseñanza, etc., todas actividades posibles para cuestionar representaciones y prácticas en pos de nuevas propuestas a desarrollar en las aulas del Nivel Primario.

Algunas preguntas para posibilitar la evocación y la reflexión serían: ¿en qué grado de la escuela primaria apareció el uso o el estudio del mapa?, ¿vinculado con qué temáticas, problemas y/o contenidos?, ¿qué fin tuvo la inclusión de los mapas en las propuestas de enseñanza (por ejemplo, informativo, explicativo, interpretativo, ilustrativo)?, ¿cómo se orientó el aprendizaje de su lectura?, ¿con qué estrategias y acompañamiento docente?, ¿a través de qué actividades?, ¿qué otras imágenes han estado presentes en las clases de Geografía y de otras ciencias sociales?

Realizar un reconocimiento de los elementos y formas tradicionales y hegemónicas de lectura de los mapas

La actividad puede dar lugar a la manipulación de mapas impresos, el recorrido por manuales escolares de la escuela primaria o la búsqueda en Internet, con el fin de recordar y definir cómo los miramos desde los enfoques tradicionales: su posición, su orientación, sus escalas, sus referencias, tipos, etc.

Una actividad posible para conocer quiénes, cómo y qué se produce respecto de la cartografía oficial en Argentina, es realizar un recorrido por la web del [Instituto Geográfico Nacional](#), que presenta datos geográficos oficiales de nuestro país y algunas herramientas escolares. Para ello, sugerimos plantear consignas abiertas que involucren la búsqueda de algunas informaciones a partir de la exploración libre por la página: ¿quiénes son los/las destinatarios/destinatarias de esta página?, ¿cuáles son las actividades del Instituto Geográfico Nacional?, ¿qué informaciones y herramientas consideran que pueden ser valiosas para el trabajo escolar de los/las docentes?

Reconocer los usos oficiales de los mapas

Según se puede leer en la página del Instituto Geográfico Nacional, los mapas e informaciones geográficas oficiales se entienden como una base “normalizada” a partir de la cual diseñar políticas públicas y ofrecer información de diferente tipo a investigadores/investigadoras, organismos gubernamentales y civiles, y a la ciudadanía en general. Al mismo tiempo, constituyen la representación de los territorios sobre los que el Estado ejerce su soberanía, fruto de diferentes procesos históricos y, en términos de los relatos o mitos fundacionales, reflejan la búsqueda de legitimación, naturalizando la existencia del territorio.

Sugerimos indagar acerca de las razones por las que se sancionó la Ley 26651 en 2010, que obliga al uso del mapa bicontinental en el sistema educativo y su exhi-

bición en todos los organismos públicos; también es posible visualizar el video [Mapa Bicontinental de la República Argentina](#) (2020) para responder: **¿cuáles son los intereses que se expresan en el uso de este mapa?** (Es importante tener en cuenta que el concepto de posición *interesada* no connota en sí mismo una valoración peyorativa o cuestionable).

Otra actividad posible sería buscar un ejemplo sobre el uso de mapas en la evaluación de riesgos de catástrofe (riesgos de incendios forestales, emergencia hídrica, etc.) u otros usos oficiales.

Acercarse, desde una perspectiva crítica, a formas de construcción alternativas de estos instrumentos

El taller de mapeo

Algunas propuestas interesantes pueden ser el “mapeo al paso”, que se realiza en la vereda, calle, plaza o cualquier lugar público, solicitando la colaboración de invitados/invitadas y transeúntes; el “recorrido urbano en grupos”, para registrar las voces de los/las vecinos/vecinas; la “construcción de paisajes” a partir de *collage* fotográficos que facilitan la elaboración de relatos visuales; las “mesas rotativas” y otras muchas modalidades. En este sentido, es importante recordar que el mapeo es:

Un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalizando las consecuencias. Esta mirada es complementada con el proceso de recordar y señalar experiencias y espacios de organización y transformación, a fin de tejer la red de solidaridades y afinidades. Si bien en los talleres se puede partir de representaciones hegemónicas (...) en el proceso de intercambio de saberes se va elaborando una mirada territorial crítica producto de las diversas opiniones y conocimientos compartidos. Esto modifica esa primera representación, pues aborda aspectos invisibilizados o de difícil representación. (Risler y Ares, 2013, p. 12)

El *mapeo colaborativo* se entiende como “un proceso de creación que desafía los relatos dominantes sobre los territorios a partir de los saberes y experiencias cotidianas de varias entidades o personas” (Risler y Ares como se citó en Sánchez y Pérez, 2015, p. 25).

Antes de realizar el taller, se puede leer con los/las estudiantes algunos textos que explican qué es y cómo se realiza el mapeo colaborativo, así como alguna experiencia concreta. Por ejemplo:

a) Risler, J. y Ares, P. (2015). Talleres de mapeo. Recursos lúdicos y visuales para la construcción de conocimiento colectivo. *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional*, (48), 28-32.

<https://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/?p=1918>

b) Delfino, D. y Pisani, G. (2021). Experiencias de cartografía social en la región puneña de Laguna Blanca, Catamarca.

El ojo del cóndor: una mirada diferente a nuestra geografía (10), 32-34.

<https://drive.google.com/file/d/1ipr-5xTq-Qa3R0vxq3ikDLZAODHO-NAd/view>

Para la construcción de un mapeo colaborativo, Risler y Ares (2013) proponen el uso de diferentes recursos visuales y de otro tipo:

La construcción de nuevos relatos y narraciones territoriales requiere de herramientas que promuevan la participación y que alienten la reflexión a partir de miradas dialógicas. En ese sentido, el diseño y la activación de un arsenal de recursos visuales (iconografías, pictogramación, dispositivos gráficos y cartográficos) instauran una plataforma de trabajo que incentiva la rememoración, el intercambio y la señalización de las temáticas. Esta disponibilidad de recursos al inicio del taller (...) potencia la construcción colaborativa y dinamiza el proceso incorporando una dimensión estética y simbólica al trabajo (...) De la incorporación de recursos creativos y visuales surgen formas ampliadas de comprender, reflexionar y señalar diversos aspectos de la realidad cotidiana, histórica, subjetiva y colectiva. Los participantes hacen uso y modifican las herramientas visuales y los mapas, pero también se los alienta a crear sus propias formas de representación, ya sea mediante imágenes, íconos, dibujos, textos, viñetas y cualquier otro recurso que permita la comunicación y difusión de significaciones y sentidos. Las creaciones o cambios que surjan de los participantes también pueden ser incorporadas de ahí en más a futuros talleres. Así se produce un permanente ida y vuelta donde el espacio del taller de mapeo territorializa la creación colectiva, la participación plural y la visibilización de un horizonte de sentido crítico y transformador. (p. 14)



Fuente: Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.

La propuesta acerca de cómo diseñar el taller, en sus diferentes modalidades, se desarrolla en el [Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa](#). Contiene orientaciones, experiencias realizadas y una propuesta de iconografía, que incluye referencias y pictogramas.

Para realizar el taller se puede tomar como foco de indagación una problemática que se desarrolla en el espacio local, como el barrio o el pueblo. Por ejemplo, los espacios destinados a satisfacer los derechos de las infancias, los lugares que manifiestan problemáticas ambientales, las manifestaciones espaciales de algunas injusticias sociales, la historia del barrio a partir de las experiencias de los/las vecinos/vecinas, etc. Pueden desarrollarse a partir de diferentes modalidades, acotadas a un encuentro con un objetivo específico o involucrar diferentes instancias asociadas para sumar voces e imágenes. Se pueden proponer recorridos y, durante la observación y/o evocación, fotografías, registros creativos de todo lo que se percibe con los sentidos (olores, sabores, sonidos), diversas capas espaciales superpuestas, relieves y texturas, colores, palabras, citas, anécdotas, memes, etc. Las problemáticas a indagar y registrar espacialmente pueden referir a cualquiera de los contenidos de la asignatura.



Materiales

Sitios web, videos y otros materiales

- ✓ [Instituto Geográfico Nacional \(sitio web oficial\)](#): presenta materiales de uso profesional y escolar, como “mapas escolares”, “hacé tu propio mapa”, “visor de mapas web”, “cartografía histórica”, etc. También se encuentra aquí el “Atlas Nacional Interactivo de la Argentina” (ANIDA, en parte), información sobre áreas protegidas, un nomenclador geográfico y múltiples definiciones sobre los objetos geográficos. De este organismo recomendamos la revista *El ojo del Cóndor: una mirada diferente a nuestra geografía*, para trabajar algunas problemáticas específicas durante el recorrido por la asignatura. Es posible consultar también otra publicación impresa, el *Atlas Geográfico de la República Argentina* y el *Atlas Argentina 500 K* (disponibles para su compra).
- ✓ [Mapas Córdoba. Geoportal IDE de la Provincia de Córdoba \(sitio web\)](#): presenta información y un mapa base de la provincia, un mapa vial, catastral, de recursos hídricos, de relieve, usos del suelo, áreas naturales y mapas temáticos de algunas localidades de la provincia, además de numerosos servicios e información para profesionales, desarrollados por Infraestructura de Datos Espaciales de la provincia de Córdoba (IDECOR).

- ✓ [Mapoteca Educ.ar](#) del Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ [Software 2Mp](#) de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE): es un programa de entrenamiento satelital para niños, niñas y jóvenes, diseñado para uso escolar. La CONAE cuenta con un aula virtual para docentes y estudiantes de profesorado, con opciones de capacitación, para “acercar el potencial de las imágenes satelitales y de la tecnología geoespacial” a quienes estén interesados/interesadas. Entre los materiales educativos que el organismo ofrece, se encuentran secuencias didácticas, sucesos destacados, imágenes satelitales, módulos sobre diversas temáticas, y otros. Las propuestas involucran la posibilidad de intervenir los mapas y de relacionarlos con las imágenes satelitales de los espacios analizados.
- ✓ [Tutorial para descargar el Software 2Mp](#).
- ✓ [Aula virtual y capacitación de CONAE](#).
- ✓ Sorkin, A. (Productor). (1999-2006). *El ala oeste de la casa blanca* [serie de televisión]. Warner Bros. https://www.youtube.com/watch?v=i8iHj_O_ZNk&t=11s
- ✓ UNIPE (2021). *El agua como bien común. El mapeo como herramienta didáctica*. [Video]. YouTube.

Documentos, libros, capítulos y artículos

- ✓ **Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria** (2019). *Explorando áreas urbanas y rurales. Una propuesta de articulación entre matemática y Ciencias Sociales. Documento de apoyo* (uso de Google Earth).
- ✓ **Equipo de Tu Escuela en Casa**. (2021). *Un mapa llamado bicontinental (parte I)*. ISEP- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://drive.google.com/file/d/15WknGIOUTNLS32fjZ0gOeUwBzj-MY8Ku/view>
- ✓ **Equipo de Tu Escuela en Casa**. (2021). *Un mapa llamado bicontinental (parte II)*. ISEP- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://drive.google.com/file/d/1bqqOSFpg-MuUJzHx0Inde7vwwKnMyfQa/view>
- ✓ **Equipo de Tu Escuela en casa**. (2020). *La ciudad de los niños y niñas (4º, 5º y 6º grado)*. ISEP- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://drive.google.com/file/d/1HAvx8PLhlyVhyDXRBKajyZi5XGKWd3aO/view>

- ✓ **Equipo de Tu Escuela en Casa.** (2020). *El recorrido de un colectivo (Parte I)*. ISEP. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://docs.google.com/document/d/1VI-1anHpVSTjH0W8CZHTTu3vBQCVrXOJk9pY4LKrChM/edit>
- ✓ **Equipo de Tu Escuela en Casa.** (2020). *El recorrido de un colectivo (Parte II)*. ISEP. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. https://docs.google.com/document/d/1IjNPeMGhjo8HD9_yv1HfagJlhv5rYjdFkCPUN_v6HA/edit
- ✓ **Font Casaseca, N.** (2021). Los mapas y la transición digital: una oportunidad para la geografía urbana crítica. *Scripta Nova*, 25(3), 195-218. <https://revistes.ub.edu/index.php/scriptanova>
- ✓ **Hollman, V. y Lois, C.** (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Paidós.
- ✓ **Knopoff P. y Lacambra, E.** (2017). ¡Abajo los mapas! Hacia una horizontalidad orientada de la cartografía escolar. *El ojo del cóndor: una mirada diferente a nuestra geografía*, (8), 48-49. https://www.ign.gob.ar/descargas/elojodelcondor/Ojo_del_Condor_08.pdf
- ✓ **Martínez-Alier, J., Puig Ventosa, I., Monjo Omedes, A. y Ortega Cerdà, M.** (Eds.). (2015). *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional*, (48): Cartografía y Conflictos (reúne diversos artículos sobre cartografía crítica). https://www.ecologiapolitica.info/?page_id=7117 [Nota de corrector: la referencia no está consignada según normas APA]
- ✓ **Risler, J. y Ares, P.** (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf



PROPUESTA II



Transformaciones espaciales a la medida del conquistador

Contenidos

La invención de América: conquista y colonización europea. El "orden" colonial. Dimensiones constitutivas del análisis de lo social. Análisis de los supuestos que se evidencian en diferentes propuestas de enseñanza.

Conceptualizaciones y propuesta

Abordar la conquista y colonización europea de América implica adentrarnos en un conjunto de procesos complejos, que dieron lugar a la construcción de un orden y una visión del mundo, etnocéntrica y colonialista, tal como la concibieron los europeos. Según señalan las perspectivas latinoamericanas de las ciencias sociales, estas visiones hoy continúan funcionando como una matriz colonial que obstaculiza los procesos de emancipación latinoamericana, en los planos del poder, del ser y del saber. A partir de la colonización de América, Europa se consolidó en un lugar dominante a nivel mundial, en lo político, económico, social y cultural.

Enrique Dussel (2000) nos propone visitar el concepto de Modernidad para comprender la significación que tuvo la conquista. No se trata de un fenómeno ocurrido en Europa y que pueda entenderse a partir de circunstancias intra-europeas –como la Reforma protestante, la Ilustración o la Revolución Francesa–, que promovieron la creación de una subjetividad moderna, madura, científica. Esta época se define por la centralidad que adquirió Europa para construir una historia mundial a su medida, porque a partir de 1492 todo el planeta se vuelve, desde el etnocentrismo europeo, periferia y lugar de una sola historia universal. El paradigma moderno impregna, desde ese momento, la comprensión histórica, científica y la vida cotidiana, e instala una comprensión de *superiores* e *inferiores*. Para el autor, la Modernidad constituye un paradigma de racionalidad, que resulta contradictorio a raíz de las consecuencias que provoca: el uso de la dominación y la violencia –acto irracional– para instalar la civilización. Las poblaciones de América se insertaron en la Modernidad desde un pensamiento que las consideró inferiores, aunque se negara su posición de dominados y explotados, cuestión que es necesario revisar y reconocer (Dussel, 2000).

Si bien las miradas críticas a los relatos tradicionales o hegemónicos sobre la conquista (científicos: históricos, antropológicos, sociológicos, geográficos, ambientales; políticos y culturales: de movimientos indígenas, organismos de derechos humanos, medios de comunicación, etc.) se han desarrollado a lo largo del tiempo y nuevas interpretaciones se han consolidado, más aún desde el quinto centenario hasta nuestros días, es necesario que las revisemos, con el fin de transformar las prácticas de enseñanza. Cabe señalar que estas visiones, en muchos casos, son promovidas desde la escuela primaria como únicas, esencialistas, estáticas. Por ejemplo, la escuela nos ha enseñado a ver el llamado *descubrimiento* de América como un acontecimiento específico ubicado en una fecha, 1492, que designa la llegada de los europeos a las Antillas y se refiere a los primeros viajes, en los que se dieron aquellos encuentros con los nativos. Esta mirada resulta simplista, si consideramos que la exploración y apropiación de los territorios llevó varias décadas, y que los diferentes grupos de conquistadores y colonizadores sostuvieron múltiples *primeros encuentros* con las comunidades originarias a lo largo del territorio americano (Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016). Esto implicó, desde el inicio, una serie de consecuencias de diverso tipo, que incluyeron, entre otras cosas, el genocidio y el sometimiento de los grupos nativos, considerados inferiores.

Otra idea en discusión es la del *encuentro* como acercamiento pacífico, ya que desde la conquista y durante todo el período colonial, se presentaron múltiples conflictos, originados en problemas territoriales, políticos, económicos, sociales o culturales. Es necesario revisar tanto las ideas del indígena pacífico, bondadoso, cercano a la naturaleza, sumiso o disponible para ser civilizado, como aquellas otras representaciones de los pueblos originarios, que los caracterizan como belicosos, inadaptados, bárbaros, etc. Estas concepciones son también herencias *modernas*, basadas en la mirada eurocéntrica de superioridad de seres racionales por sobre otros irracionales. Por ello, el abordaje del conflicto debe dar cuenta de los procesos de resistencia que se desarrollaron en todo el continente, haciendo visible la violencia del conquistador (Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016). Junto a la visibilización de la imposición cultural por la fuerza y la persecución de prácticas y cosmovisiones indígenas, es posible reconocer que hubo casos en los que se produjo la adopción de elementos culturales del colonizador (por ejemplo, el uso del caballo) o la indianización de elementos de la cultura dominante, es decir, la atribución de significados culturales originarios a algunas prácticas impuestas, como forma sutil de resistencia (Baschet, como se citó en Argentina. Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

Proponemos realizar un recorte que se enfoque sobre los espacios locales y analizar cómo los procesos articulan variadas escalas. Conceptos como econo-

mía-mundo, comercio triangular o trata transatlántica, por ejemplo, permiten comprender la dimensión que adquirieron la conquista y colonización, llevando al continente europeo a ubicarse en el centro de la escena mundial. Fue a partir de este suceso que Europa se constituyó como tal, y se erigió como símbolo de poder y de superioridad. Al mismo tiempo, sería interesante analizar, a partir de casos concretos, procesos regionales y cómo se dieron algunas particularidades en diferentes territorios americanos, porque favorecería la comprensión de los procesos locales. Como un ejemplo posible de análisis, podemos considerar la organización espacial de la Gobernación de Tucumán, observando las transformaciones espaciales que sufrieron los territorios de la región, con el fin de sostener la lógica del proceso de dominación colonial y los objetivos extractivistas en el Potosí. Finalmente, podemos desplazar la mirada hacia el espacio local, en aproximación a lo que hoy es la provincia de Córdoba, para analizar cómo se dio la dominación política, económica, social, cultural desde la dimensión espacial.

Observar imágenes, escuchar canciones e indagar en redes sociales para comparar con las miradas aprendidas durante la propia escolaridad



Fuente: Museo del Prado. *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América* (1862), de Dióscoro Teófilo Puebla y Tolín, óleo sobre lienzo.

A partir de la visualización de la imagen del cuadro, proponemos reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿cuál es el relato que transmite la pintura?, ¿quiénes son los actores que se re-presentan?, ¿de qué manera son re-presentados unos –los conquistadores– y los otros –los nativos–?, ¿cuáles son sus posturas corpora-

les y sus gestualidades?, ¿qué nos dicen estas acerca de conquistadores y conquistados? En la pintura aparecen algunos objetos, como la espada, las banderas o estandartes, el medio de transporte y la cruz:, ¿qué mensaje nos transmiten? En la página web del Museo del Prado es posible apreciar la obra focalizando en sus detalles.



Fuente: viñeta humorística. Extraída del sitio del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 48, de Coronel Suárez.

En comparación a la imagen precedente, la viñeta se vale del humor para cuestionar los relatos tradicionales sobre el *descubrimiento* o la conquista de América. En este caso, ¿quiénes son los actores, sus gestualidades y discursos?



Fuente: Allegory of America (1587–89), de Jan van der Straet, called Stradanus Netherlandish.
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/343845>

Según Lázari y Funrs (s.f.), en la imagen del grabado aparece la "representación de América como mujer desnuda y exuberante ante una Europa masculina, vestida y conquistadora".

Para un análisis de la obra, consultar:

- ✓ **Lázari, A. y Funes, P.** (Coord.) (s.f.). *Ciencias Sociales. Los relatos de viaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
<https://www.educ.ar/e/%24ed1e6af504f3db2b7603623a689ce73f853b88c09a3403af209d5ec044855034>

Un interesante ejercicio para analizar continuidades y rupturas en los relatos que consumen los/las jóvenes, puede ser indagar cómo aparece la conquista de América en los discursos que circulan por las redes sociales, la música, etc.



Fuente: Vox (@vox_es). (2021, 13 de agosto). [Tweet].¹

Sugerimos, como una actividad posible, construir, colectivamente, una idea sobre esta cuestión y realizar la experiencia de publicarla en *Twitter*, para luego analizar los retuits, o bien utilizar la herramienta *Tweetgen* para emular las publicaciones, a partir de argumentos obtenidos de Internet.

Ponemos a disposición otro material posible para abordar este eje temático: el texto de la canción *Maldición de Malinche*, en la versión de Suna Rocha y Gabino Palomares (2008):

¹ Twitter publicado por un partido político español de derecha, en el que reivindica la conquista de México: "Tal día como hoy de hace 500 años, una tropa de españoles encabezada por Hernán Cortés (...) logró liberar a millones de personas del régimen sanguinario y de terror de los aztecas. Orgullosos de nuestra Historia" (13 de agosto, 2021).

*Del mar los vieron llegar
mis hermanos emplumados,
eran los hombres barbados
de la profecía esperada.*

*Se oyó la voz del monarca
de que el Dios había llegado
y les abrimos la puerta
por temor a lo ignorado.*

*Iban montados en bestias
como demonios del mal,
iban con fuego en las manos
y cubiertos de metal.*

*Sólo el valor de unos cuantos
les opuso resistencia
y al mirar correr la sangre
se llenaron de vergüenza.*

*Porque los dioses ni comen,
ni gozan con lo robado
y cuando nos dimos cuenta
ya todo estaba acabado.*

*Y en ese error entregamos
la grandeza del pasado,
y en ese error nos quedamos
quinientos años esclavos.*

Otras letras de canciones pueden consultarse en el [blog Canciones para pensar la Conquista de América](#).

Lectura de artículos que permitan analizar la efeméride del 12 de octubre

- ✓ **Carlos Marsotta**, antropólogo del CONICET, en la entrevista "[Del Día de la Raza al Día del Respeto a la Diversidad Cultural](#)" (2015) analiza cómo se ha resemantizado la efeméride desde el quinto centenario hasta hoy y si tiene sentido mantenerla.
- ✓ **Valeria Ciliberto**, historiadora del CONICET, en el artículo "[Una efeméride que sigue evolucionando](#)" (2021), explica la historia de la fecha del 12 de octubre, sus implicancias políticas y culturales, a la luz de perspectivas recientes.

Analizar las formas en que se ha enseñado tradicionalmente, en las escuelas, la conquista y la colonización del continente americano desde la mirada europea

Para esta propuesta, podemos recopilar y observar fotografías de actos celebrados en conmemoración de lo que anteriormente se consideraba el Día del aborigen americano (19 de abril) o las celebraciones referidas al 12 de octubre (anteriormente considerado Día de la Raza), u otros (fotos personales, de revistas para docentes con propuestas de enseñanza o tomadas de diferentes sitios de Internet), seleccionadas con el fin de observar recurrencias y manifestaciones respecto de actores sociales involucrados, vestuarios y maquillajes, movimientos corporales, escenografías, cartelería, etc. A partir de su análisis y visualización, se puede proponer un espacio para el intercambio y la evocación acerca de la enseñanza recibida sobre estos contenidos y reflexionar, por ejemplo, en torno a los siguientes interrogantes: la conquista, ¿es vista como un acontecimiento puntual, ocurrido el 12 de octubre de 1492, o como un proceso que implicó diferentes avanzadas en la apropiación del territorio americano, a lo largo de varias décadas?, ¿cuál es la relevancia que se les asigna a la figura de Cristóbal Colón, los reyes de España, el viaje y las carabelas, los fundadores de ciudades, etc.?, ¿y a la desestructuración y reconfiguración de las poblaciones indígenas como consecuencia de su llegada?, ¿de qué manera se plantea el espacio que pasó a ocupar Europa a nivel internacional?, ¿con qué nivel de abstracción y generalidad –o de contextualización– se abordan los procesos que se desarrollaron durante la construcción del orden colonial en América?, ¿se distinguen recurrencias y particularidades locales?, ¿cuándo llegaron los europeos a la zona donde viven los/las estudiantes del profesorado y qué impactos generó esta presencia en sus poblaciones?

Luego del debate, les sugerimos buscar en revistas o *blogs* para maestros y maestras alguna propuesta que se aproxime a las formas de enseñanza consensuadas como *tradicionales* y analizarla.

Armar un museo virtual

Para la construcción de un museo virtual con contenido multimedia, proponemos llevar a cabo una investigación –individual o en pequeños grupos–, orientada por el siguiente interrogante: **a partir de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales ocurridos durante la conquista y colonización del continente, ¿qué transformaciones experimentaron los espacios y territorios americanos?**

Este trabajo permitirá reflexionar acerca de la construcción del orden colonial en América desde sus diferentes dimensiones, con foco en lo espacial, considerando algunas categorías de análisis, determinados conceptos y las múltiples escalas en las que se desarrollaron estos procesos.

Algunos interrogantes que pueden guiar el itinerario

A nivel mundial, ¿cuál fue la lógica productiva con que España sentó las bases de la dominación sobre el territorio americano y los pueblos nativos?, ¿cuáles fueron los intereses –tanto de la Corona española, como de otros reinos europeos y de particulares– en los procesos de exploración, apropiación y transformación de los espacios americanos, durante la expansión colonial?, ¿cómo se organizaron los espacios político-administrativos en el continente para iniciar y sostener este proceso?, ¿qué actores sociales intervinieron en los intercambios a gran escala producidos por el comercio triangular y la trata transatlántica?, ¿cómo se puede explicar la llamada *ruta de los esclavizados*?, ¿qué importancia tuvo la explotación de la mano de obra indígena y esclava en los procesos de producción? La dominación sobre América, ¿qué consecuencias tuvo para España respecto de otros reinos?, y para Europa, ¿qué impacto alcanzó en el plano internacional?, ¿qué significación tuvo el espacio del Atlántico para la centralidad europea?

En el plano regional, ¿cómo se estructuró el espacio colonial del virreinato del Perú, en lo político-administrativo, para favorecer el control español sobre el territorio?, ¿qué papel cumplió la Villa de Potosí en la estructuración del espacio colonial?, ¿cómo se distribuyeron y articularon los espacios locales de las ciudades y de las zonas rurales para servir al criterio extractivista en la mina de Potosí?, ¿cuál fue la lógica organizativa de las rutas comerciales, el Camino Real, el sistema de transportes, las postas?, ¿cómo se transformaron los espacios a partir de las reformas borbónicas?

En el plano local, ¿qué significó el sistema de *mercedes de tierras*? y ¿cómo influyó en los procesos de apropiación territorial del Tucumán (y de los territorios que hoy conforman nuestra provincia) por parte de los españoles?, ¿cómo se vieron modificados y desestructurados los espacios indígenas?, ¿cuáles fueron las producciones que abastecieron la vida potosina y local?, ¿de qué forma y con qué fines se dio la explotación de mano de obra indígena en el espacio local de Córdoba?, ¿qué papel cumplieron los fuertes, la frontera y los *pueblos de indios*, en las relaciones entre españoles e indígenas?, ¿qué conflictos se produjeron por la tenencia de la tierra y por la expansión urbana de Córdoba sobre tierras indígenas?, ¿qué relaciones mantuvieron indígenas y españoles? y ¿qué sucedió entre los indígenas, a un lado y otro de la frontera?

El primer paso para la realización de esta actividad consiste en la lectura y sistematización de información a partir de artículos científicos, libros de texto, apuntes de cátedra, exposiciones docentes, etc.

Para construir el museo virtual, los/las estudiantes podrán trabajar siguiendo algunas consignas como estas:

1) Pensar el nombre del museo, diseñar sus galerías o salas y colecciones, guionar diferentes recorridos y elegir los objetos multimediales que serán exhibidos. La idea es que el/la visitante pueda escoger un itinerario pautado, o bien, moverse libremente por las diferentes galerías.

2) Seleccionar fotografías de objetos materiales que puedan asociarse a espacios locales, regionales y a nivel mundial; luego escribir las correspondientes fichas de datos con breves explicaciones desde el punto de vista espacial, y agrupar esos objetos con diferentes criterios. Por ejemplo:



a. Fuente Museo del Holocausto Negro de Estados Unidos ABHM. Grilletes para adultos y niños. Galería *Secuestrado el pasaje del medio*. <https://www.abhmuseum.org/>



b. Fuente: La Voz del Interior (19 de abril, 2021), "Día del Aborigen Americano: Los rastros arquitectónicos de los comechingones en las sierras de Córdoba". Imitación de una vivienda de los pueblos llamados comechingones (casa pozo).

Los grilletes representan las rutas de los esclavos, desde que eran secuestrados en el continente africano y traídos por la fuerza a América, en un proceso que se conoce como comercio triangular.

3) Seleccionar variados mapas para analizar las formas de ver y representar al *otro*, seguir las rutas comerciales y de la trata transatlántica, analizar conflictos producidos entre diferentes actores sociales, etc. y explicarlos. A continuación, algunos ejemplos:



Fuente: Geografía Infinita. Mapa de Sebastián Munster (1561).



Fuente: UNICEF (2006). *Manual de afrodescendientes de América Latina y el Caribe.*

Ruta transatlántica o del comercio de personas esclavizadas: esta imagen evidencia la proporción y dimensión que abarcaron estos procesos.



Fuente: UNICEF (2006). *Mapa de rebeliones de personas esclavizadas durante el siglo XVI.*

El mapa permite observar los conflictos producidos por la trata de personas, rescatando a los grupos africanos y afrodescendientes de un lugar pasivo o inactivo.



a. Fuente: Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) 2Mp. Mapa de Potosí de 1602.



b. Fuente: Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Pueblos Indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia: mapa de las fronteras entre blancos e indígenas, al sur del Virreinato del Perú*.

4) Buscar pinturas que den cuenta de las relaciones entre los procesos sociales. El siguiente cuadro es un ejemplo de cómo los procesos económicos dinamizan y transforman los espacios, mostrando la importancia que, al respecto, adquirió España.



Fuente: Museo del Prado. Vista de la ciudad de Sevilla (fines del siglo XVI), atribuido a Alonso Sánchez Coello, óleo sobre lienzo.

La obra testimonia, a través de la altura de la iglesia, de los barcos y la intensa actividad portuaria, la vital y floreciente economía europea de la época (el sitio del museo presenta ficha técnica, reseña de la obra y herramienta de zoom).



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación (2007).
Cuadernos para el aula, Ciencias Sociales 4, p.79. Grabado de Theodorus de Bry.

La pintura exhibe la explotación del trabajo indígena en el interior de la mina de Potosí en el siglo XVI.



Fuente: Museo Nacional de Bellas Artes. *La partida (fragmento)*, de Carlos Morel.

La obra muestra el momento de preparación del viaje, con algunas de sus características

5) Incluir fichas temáticas con breves resúmenes y explicaciones acerca de las dinámicas espaciales durante la conquista y la colonización.

6) Invitar a los/las participantes a pensar otras interpretaciones a partir de interrogantes presentados junto a los objetos en exhibición.

7) Insertar hipervínculos a otros sitios e invitar a los/las visitantes a seguir profundizando a través de páginas *web* oficiales, universidades, museos, organizaciones indígenas y afrodescendientes, vídeos de *Youtube* y artículos de periódicos, sitios educativos para docentes y/o para estudiantes de la escuela primaria, etc.

8) Convocar a los/las visitantes a acercarse a otros productos culturales, como música, películas, documentales, museos presenciales, a manera de *recomendaciones*, para dejar luego registro de su visita, usando herramientas como *padlet*, formularios de *Google* y otras.

9) Diseñar actividades interactivas que otorguen dinamismo a la participación de los/las visitantes, especialmente, juegos de preguntas y respuestas, encontrar objetos, adivinar a qué colección pertenecen, asignarle, a diferentes actores sociales, sus espacios coloniales habituales, etc.

En la lista de materiales, incluimos algunos artículos, obras de arte, lugares de visita presenciales y sitios interactivos que pueden favorecer el estudio de esta época. También sugerimos acercarse al trabajo con imágenes satelitales, como la de CONAE “La mina de Potosí como organizador económico, político y social de América Latina”, que se desarrolla en el Software 2Mp, presentado anteriormente (cabe aclarar que se trata de una propuesta para Nivel Secundario).

A continuación, compartimos una nómina de algunos autores que han indagado acerca de la etapa colonial en Córdoba, desde el punto de vista histórico: Isabel Castro Olañeta, Sonia Tell, María Elizabeth Rustán, Beatriz Bixio, Lucas Borrastero, Carlos Sempat Assadourian, Leticia Carmignani, Constanza González Navarro y Adriana Gleser. Además, en esta línea de investigación, puede ser útil incorporar otras perspectivas disciplinares, como la antropología y la arqueología, la geografía, los estudios lingüísticos, la economía, los estudios ambientales, etc.

Leer propuestas de enseñanza para la escuela primaria y materiales pedagógicos sobre la conquista y colonización

Respecto de la temática, sugerimos considerar materiales potentes desde el punto de vista didáctico, es decir, que expliquen los propósitos en relación con las intencionalidades del área o establezcan vínculos con el pensamiento infantil, analicen las actividades y las formas de indagar la realidad social e histórica, presenten ejemplos de recursos, fuentes y materiales para los/las estudiantes de la escuela primaria, desarrollen las estrategias e intervenciones docentes para dar lugar a prácticas de enseñanza críticas, etc.

Algunos interrogantes para el análisis

Desde el punto de vista disciplinar, ¿cuál es la mirada sobre la conquista de América que presenta la propuesta?, ¿sobre qué actores sociales se focaliza?, ¿qué tipo de relaciones permite observar entre dichos actores?, ¿qué lugar social otorga a cada uno de ellos?, ¿incorpora las voces de los sectores invisibilizados?, ¿de qué forma?, ¿qué planteos hace sobre las distintas dimensiones de la realidad social y sus vinculaciones mutuas?

Desde el punto de vista didáctico, ¿desde qué enfoque diseña la propuesta?, ¿qué propósitos persigue?, ¿realiza una mirada *contextualizada* o abstracta de la realidad?, ¿cuál es el recorte o caso que propone para abordar los procesos de conquista y colonización?, ¿qué aspectos del pensamiento infantil tiene en cuenta?, ¿qué preguntas, interrogantes y problemas plantea para que los/las niños/niñas indaguen?, ¿qué actividades de búsqueda de información, de registro, y sistematización sugiere?, ¿cómo las explica y fundamenta?, ¿qué consignas y otras estrategias de intervención docente propone?, ¿qué recursos docentes y materiales para los/las estudiantes sugiere?, ¿permite abordar los contenidos propuestos?, ¿qué recursos tecnológicos y digitales incorpora?, ¿qué instrumentos incluye para evaluar el recorrido?

Algunas propuestas de enseñanza para la escuela primaria

- ✓ Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula, 4º: Ciencias Sociales. Las sociedades a través del tiempo: La resistencia del pueblo diaguita.*
- ✓ Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Cuadernos para el aula, 1º: Ciencias Sociales. Las sociedades a través del tiempo: La vida cotidiana en el Río de la Plata.*
- ✓ Buenos Aires (ciudad). Secretaría de Educación. Dirección de currículum. (1997). *El Potosí en el siglo XVII. Documento de Actualización Curricular: Ciencias Sociales N° 4.*
- ✓ Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria (2019). *La población negra en la colonia. Aportes para el abordaje didáctico. Documento de apoyo 2º ciclo, Ciencias Sociales.*
- ✓ Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria (2018). *12 de octubre: Día del respeto a la diversidad cultural. Ciencias Sociales. Material complementario 2.* [Sugerimos la lectura de "Formas de vida de los pueblos originarios del actual

territorio argentino en el pasado y en el presente” (1º ciclo) y “La conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación de la sociedad colonial” (2º ciclo)].

- ✓ Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria (2010). *Las Ciencias Sociales y la construcción de un entramado desde los acallados de la historia: las negras y los negros. Propuestas para el aula 1º y 2º ciclo. Efeméride de la semana de América Latina.*
- ✓ Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria (2009). *Las ciencias sociales en juego: construcción de representaciones sobre el 12 de octubre. Una aproximación a posibles perspectivas de análisis. 2º ciclo.*

Indagar sobre aspectos de la vida cotidiana, situados y contextualizados, que den cuenta de las diferentes dimensiones de análisis (política, económica, social, cultural, ambiental)

Con el fin de elaborar un recorte didáctico apropiado para la escuela primaria, sugerimos, por ejemplo, considerar la ruta de los esclavos, la vida en un “pueblo de indios”, la participación indígena en la actividad textil, los trabajos en la región de Potosí, etc.



Materiales

Sitios web, videos y otros materiales

- ✓ [Agencia Córdoba Turismo. Ischilín](#): este sitio web presenta postales fílmicas del pueblo, que se originó en una encomienda de indios otorgada a uno de los acompañantes de Jerónimo Luis de Cabrera y formó parte del Camino Real. En él se pueden observar algunas de las construcciones coloniales que conserva, como la capilla de Nuestra Señora del Rosario, de 1707, una vieja pulpería y un rancho de adobe. También, en la plaza principal, se puede apreciar un algarrobo de 400 años. Otras localidades que forman parte del mismo circuito turístico son Villa Tulumba, una de las más antiguas de la provincia, con Cerro Colorado y otras.
- ✓ [Argentina. Ministerio de Educación de la Nación \(2021\). Conversatorio Día Nacional de la Identidad Afroargentina y la Cultura Afro.](#) [Video] YouTube.

- ✓ **Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.** (2021). [Recorrido de poblaciones afro en suelo americano](#). Colección Seguimos educando. [Video] Educ.ar.
- ✓ **Argentina. Ministerio de Cultura de la Nación.** (s.f.). [Estancia de Jesús María. Cuadernillo para docentes](#). Museo Jesuítico Nacional y Museos Nacionales: presenta propuestas de visita para la escuela primaria, tales como: “La cocina y las comidas en la estancia jesuítica”, “El circuito productivo en la estancia jesuítica”, “Otros dioses, la misma tierra”. También puede ser de interés la lectura de “La presencia afro en la estancia jesuítica y su legado en la actualidad”, que contiene imágenes sobre la esclavitud y datos sobre agrupaciones afrodescendientes en la actualidad.
- ✓ **Buenos Aires. Dirección de Contenidos Educativos.** [Servicios abc. 12 de octubre](#) (sitio web): contiene referencias epistemológicas e historiográficas sobre la situación de Europa, América y el Río de la Plata, que incluyen fuentes de diferente tipo (cartas y otros documentos de la época, mapas, imágenes, filmografía).
- ✓ **Camino Real al Alto Perú. Universidad Nacional de Córdoba** (sitio web interactivo): permite seguir la ruta de forma interactiva, con la posibilidad de visitar cada una de las localidades y edificios para tener una visión en 360°, guiada por audios explicativos. Contiene un mapa de ruta, una línea de tiempo, una galería de objetos 2D y 3D (elementos sobre poblamiento inicial, jesuitas, afroamericanos) y fotos postales de diferentes sitios históricos, como postas, monumentos, que se encuentran a lo largo del Camino Real.
- ✓ **Colección digital del Museo Nacional de Bellas Artes:** sitio web con materiales variados.
- ✓ **Estancia de Jesús María. Museo Jesuítico Nacional** (sitio web): presenta, entre otros materiales, una línea de tiempo interactiva, galería de fotos de la Estancia Jesuítica.
- ✓ **INCASUP. Córdoba. Banco de fuentes pictóricas sobre la época colonial y revolucionaria para trabajar en el jardín de infantes:** presenta una recopilación de obras para trabajar en el aula. Incluye un *padlet* realizado por alumnas de tercer año del Profesorado de Educación Inicial.
- ✓ **Plano del conjunto jesuítico de Córdoba:** *Google Drive* con materiales diversos sobre la presencia jesuítica en la provincia.

- ✓ **Provincia de Buenos Aires. Panorama Histórico Argentino:** incluye mapas interactivos.
- ✓ **Posta de Sinsacate:** a) [galería fotográfica](#) en el Museo Jesuítico Nacional - Estancia de Jesús María, b) trailer del *film* documental: [El Camino Real del Norte cordobés](#).

Documentos, libros, capítulos y artículos

- ✓ **Agrupación Xangó por la inclusión y la justicia social** (2017). Afroargentín@s. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura afro.
- ✓ **Argentina. Ministerio de Educación de la Nación** (2015). [Nueva Ciudadanía, Cultura de Paz e Integración Democrática. Lineamientos Pedagógicos y Propuestas Didácticas](#). Educ.ar.
- ✓ **Buenos Aires. Ministerio de Educación.** (2009). [12 de octubre. Abriendo sentidos. Aportes para la enseñanza. Escuela Primaria](#).
- ✓ **Buenos Aires. Ministerio de Educación** (2015). *Pueblos indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula. Pampa y Patagonia*.
- ✓ **Funes, P.** (2022). *América Latina. Los nombres del nuevo mundo. Cuadernillo 2*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- ✓ **Instituto Geográfico Nacional.** (2020). *Argentina y el mundo: Formación del territorio*. Atlas Nacional Interactivo de Argentina (ANIDA).
- ✓ **Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo** (s/f.). *Argentina también es afro*. Ministerio de Defensa y Derechos Humanos. https://static.ign.gob.ar/anida/fasciculos/fasc_formacion_territorio.pdf
- ✓ **Lázzari, A.** (2022). *Historias y reemergencias de los pueblos indígenas. Cuadernillo 1*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- ✓ **Repositorio institucional digital de CONICET** (artículos científicos): presenta diversos artículos historiográficos y de otras áreas, a los que se puede acceder desde las secciones “explorar autores”, “explorar disciplinas” y otras.

Algunos ejemplos:

- **Borrasteros, L.** (2018). *Las sociedades indígenas y su participación en la economía mercantil durante el período colonial temprano. ¿Un proceso de “hispanización”? Córdoba 1573-1620. Revista Síntesis*, (7), 326-335. FFyH.

UNC. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/101542/CONICET_Digital_Nro.3aa6ee7c-3388-423f-b775-c24bf1a2efea_A.pdf?sequence=2

- Tell, S. y Castro Olañeta, I. (2011). El registro y la historia de los pueblos de indios de Córdoba entre los siglos XVI y XIX. *Revista del Museo de Antropología*, (4), 235-248.
- ✓ Rustán, M. E., Castro Olañeta, I., Crouzeilles, C. Carmignani, L., Borrastero, L., Zelada, V., Plomer, F., Schibli, M. y Morayo, M. de la P. (2018). Historia colonial de Córdoba, Gobernación del Tucumán (siglos XVI a XVIII). En A. Ceballos, C. Navarro & M. C. Philp, *Itinerarios. Recorridos por la historia de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba. Ministerio de Educación, gobierno de la provincia de Córdoba.
- ✓ Tell, S. (s.f.). *Conflictos por tierras en los "pueblos de indios" de Córdoba. El pueblo de San Marcos entre fines del siglo XVII y principios del siglo XIX*. (s/d). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902012000100003
- ✓ UNICEF, Gobierno de España, MUNDO AFRO. (2006). Manual de los afrodescendientes de las Américas y el Caribe.



PROPUESTA III



¿Recursos naturales o bienes naturales? Pueblos originarios y transnacionales en América Latina

Contenidos

Pueblos originarios en el presente. Problemáticas en relación a sus derechos. Los ambientes y las problemáticas ambientales. Recursos naturales desde una perspectiva histórica. Apropiación desigual. Dimensiones constitutivas del análisis de lo social. Diferentes perspectivas epistemológicas.

Conceptualizaciones y propuesta

En esta secuencia de trabajo queremos plantear la situación de América Latina como un espacio que sigue teniendo una importancia estratégica en la explotación de los bienes naturales y en las relaciones económicas del mundo global, tal como se configuró desde la colonización. Nos proponemos articular dos problemáticas de gran relevancia en la actualidad: por un lado, los problemas ambientales derivados del paradigma hegemónico de producción y, por otro, la situación de los pueblos originarios.

Para comenzar, nos interesa señalar que con la colonización, los territorios americanos sufrieron importantes transformaciones espaciales y ambientales, como consecuencia del interés que las metrópolis europeas pusieron sobre los recursos del *nuevo mundo*, especialmente el oro y la plata. La colonialidad ha cientifizado y convertido en objeto y mercancía a la naturaleza y, en la actualidad, aún sobrevive esta noción en las relaciones económicas y de distinto tipo existentes en el mundo global, considerando a América Latina como un lugar a ser explotado y dominado como antaño (Parra- Romero, 2016; Dussel, 2019).

La *mirada decolonial o descolonial* (Parra-Romero, 2016), vinculada con la perspectiva de la ecología política, señala la articulación entre Modernidad y colonialidad, planteando que América Latina ha heredado de esta concepción una matriz que se expresa en tres instancias: la colonialidad del poder (vinculada con la tenencia de la riqueza y el poder que esta otorga), la colonialidad del saber (vinculada con la racionalidad tecnocientífica) y la colonialidad del ser (vinculada con la subjetividad e

intersubjetividad eurocéntrica, patriarcal y blanca, que invisibiliza otras identidades y produce sujeción al actual paradigma).

A su vez, el estudio científico de los problemas ambientales debe considerar esa herencia, es decir, analizar el modelo dominante de producción y de generación de riqueza a partir de la extracción de recursos naturales de América, transformando las miradas científicas para dar lugar a nuevas voces y formas de ver el mundo, y posibilitando la emergencia de los grupos invisibilizados, como los pueblos originarios y otros sectores, con sus formas de vida y de relación con la naturaleza, alternativas al paradigma dominante (es decir, el buen vivir o la vida digna). En esta distinción, aparecen los conceptos de *recursos naturales* y *bienes naturales* y de acuerdo con lo que proponen González et al. (2019), el primero de ellos se basa en la noción productivista del capitalismo neoliberal, que considera mercancía –extraíble y comercializable– a todo elemento de la naturaleza; mientras que los bienes naturales, sostenidos por los pueblos originarios, tienen valor en términos de subsistencia y desde lo cultural y simbólico, como aspectos indisociables del territorio y de la cadena de vida.

El modelo extractivo y los procesos productivos a gran escala promueven un tipo de relación entre la sociedad y la naturaleza muy diferente a los modos de habitar los ambientes de muchos pueblos originarios de nuestro continente. Si bien para el modelo actual de producción los bienes de la naturaleza se valoran como recursos, es decir, se seleccionan, apropian, extraen y transforman para ser utilizados con diferentes fines, esto no es considerado así en otros modelos sociales y culturales. Las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y espaciales, en las que las diversas comunidades indígenas y campesinas se encuentran inmersas en la actualidad, tienen raíces histórico-coloniales y presentan un panorama muy diverso, que, en muchos casos, implica graves alteraciones y rupturas en los vínculos entre los grupos, los ambientes y territorios de los que forman parte.

Para los pueblos indígenas, el derecho a la cultura y a la vida digna se vincula con el territorio –de forma directa– y también con los modos comunitarios de propiedad, ya que sus formas de vida se desarrollan en una relación fundamental con la tierra, necesaria para su subsistencia y el desarrollo de su cultura, su vida espiritual, etc. (González et al., 2019).

Para las comunidades indígenas la relación con la tierra no es meramente una cuestión de posesión y producción sino un elemento material y espiritual del que deben gozar plenamente, inclusive para preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones futuras. (Corte Interamericana de Derechos Humanos, como se citó en González et al., 2019, p. 110)

Vida digna, para la cosmovisión originaria, no significa desarrollo, progreso o crecimiento económico en el sentido del paradigma tecnocrático dominante, asociado a niveles de consumo, uso de energía, PBI *per cápita*, etc.; por el contrario, desde otra mirada, alude al concepto ancestral de equilibrio o armonía. Si bien para los

autores citados el concepto de desarrollo ha incorporado, en la actualidad, variables vinculadas con salud, educación, vivienda, esperanza de vida, etc.,-integrándose de esa forma en las diferentes legislaciones-, mantiene en su base, y más allá de la satisfacción de las necesidades de la vida, la noción del consumo:

“El Buen Vivir / Vivir Bien es un concepto, basado en sus cosmovisiones ancestrales, que han desarrollado colectivamente distintos Pueblos Indígenas y Originarios, principalmente andinos, para contraponer al concepto occidental capitalista de desarrollo” (González et al., 2019, p. 124).

Por ello, en las últimas décadas, ante el avance del capitalismo y del modelo productivo que sustentan las empresas transnacionales, los pueblos originarios han recuperado sus filosofías ancestrales, basadas en la armonía en las relaciones humanas y con la madre tierra. Sin embargo, la desproporción en las relaciones de poder hace tambalear las prácticas culturales de estas comunidades, su organización social y sus identidades culturales.

Frente a la complejidad que presenta la vida social actual, la escuela tiene que asumir una mirada crítica acerca del mundo, acercándose al conocimiento de cosmovisiones que representen una alternativa. Tradicionalmente, las escuelas han enseñado las problemáticas ambientales poniendo énfasis en los elementos naturales, con un propósito más de tipo descriptivo, obviando su relación con la dimensión social, que se ha estudiado de forma separada. Gurevich et al. (2012) han señalado hace algunos años que la institución escolar no ha tenido en cuenta determinados elementos importantes para el estudio de las problemáticas ambientales, como las racionalidades subyacentes a las formas de apropiación y uso de los bienes naturales, así como las formas de producción y gestión de los recursos, su desigual distribución, el papel del Estado, las consecuencias ambientales de las formas de extracción y explotación y los conflictos ambientales frente a los numerosos problemas.

Los propósitos de la enseñanza de problemáticas ambientales se relacionan con la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con valores democráticos. Desde este punto de vista, la intención es que los/las estudiantes puedan relacionar procesos, actores y escalas, esto es, identificar los procesos ambientales como propios de una dimensión de análisis de la realidad social. Resulta indispensable reconocer a los actores sociales (individuales, grupales, colectivos, institucionales) y preguntarse cómo y para qué usan los espacios, de qué manera se vinculan con las condiciones naturales de los territorios, qué valoración hacen de los bienes, y qué formas de apropiación y transformación llevan a cabo. Los problemas ambientales se presentan en cierta escala, pero en interrelación con otras, incluso otras que son temporales, puesto que el ambiente se considera una construcción social histórica, resultado de diversos procesos políticos, económicos, culturales (Gurevich et al., 2012).

Un eje esencial en educación ambiental es el de comprender, en el marco actual del capitalismo, las relaciones, históricas y presentes, entre las racionalidades económicas, políticas, sociales y culturales, por un lado, y los procesos de deterioro ambiental, por otro. Para el caso específico de América Latina y Argentina, es preciso enmarcar estas relaciones en los contextos de pobreza, desigualdad y dependencia económica existentes. La escuela, entre otros actores, constituye un ámbito propicio para abordar la cuestión ambiental desde perspectivas integradoras que permitan a los alumnos comprender la complejidad del tema, conocer y contrastar las diversas visiones existentes sobre los problemas ambientales, y colaborar en la formación de pensamiento crítico. (Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 18)

Proponemos realizar *un análisis sobre la región de la Amazonía* para observar estas relaciones, visibilizando la situación de algunas sociedades indígenas en la actualidad y mirando críticamente tanto las actuales formas de producir a nivel global, como sus fines ligados a sostener la sociedad de consumo. La Amazonía se ubica en una región compartida por nueve países, abarca siete millones de kilómetros cuadrados e incluye una gran diversidad natural y cultural que es considerada patrimonio natural. Entre los problemas más acuciantes que presenta, se encuentran los incendios intencionales y la tala de la madera con fines comerciales –para la construcción de carreteras o para el cultivo de soja (o el ilícito de coca)–; la contaminación del agua y de los ambientes con petróleo, mercurio y otros químicos producidos por los megaproyectos petroleros; y la minería del oro y la bauxita, entre otros. Como consecuencia de estas actividades, se produce la destrucción de los ambientes naturales donde viven diferentes comunidades humanas y se altera el área habitable de sus territorios, sus posibilidades alimentarias, la provisión de agua potable y de otros elementos valiosos para sus culturas, el desarrollo de sus actividades y formas de vida tradicionales, el ejercicio de su espiritualidad, entre otras cuestiones. Asimismo, se generan consecuencias sociales, como la expulsión y desplazamientos forzados, la privatización de sus tierras, la persecución y criminalización de sus líderes, la llegada de trabajadores temporales de otros lugares, así como de colonos que hacen otros usos del suelo, etc.

Entre los actores sociales involucrados en estas situaciones que referimos, se encuentran las numerosas comunidades indígenas, algunas de las cuales viven en aislamiento voluntario, es decir, eligen no tomar contacto con la vida occidental, mientras que otras buscan estrategias para sostener sus formas de vida, manteniendo contactos de distinto tipo con la sociedad no originaria laborales, comerciales, educativos, sanitarios, jurídicos y legales, entre otros). Estas comunidades vienen desarrollando acciones de visibilización de sus problemas, y de lucha y resistencia frente a los avances de las transnacionales, articulándose con otros grupos indígenas y con organizaciones ambientalistas y sociales, con quienes comparten diferentes proyectos. Esto da cuenta del lugar activo que tienen en los conflictos ambientales y en la defensa de sus intereses, haciendo emerger otras formas de vivir, otras formas de conocer y *otros mundos posibles* (Parra- Romero, 2016).

Las empresas transnacionales y otras de menor alcance son actores relevantes en la apropiación de los territorios amazónicos con fines extractivos, y en la generación de consecuencias ambientales. Por su parte, los estados, en sus diferentes niveles, representados por múltiples reparticiones y actores individuales, han realizado, a lo largo de la historia, y realizan, actualmente, proyectos basados en políticas económicas, ambientales, sociales o territoriales que, en algunos casos, legitiman la obtención de los recursos naturales sin medir las consecuencias, poniendo los recursos del Estado (económicos, ministeriales, militares) al servicio de los intereses empresarios. Además, intentan formas de regulación, reparación ambiental, distribución económica, desarrollo científico, etc., contribuyendo a la configuración de un panorama variopinto en la región. En otro punto de la cadena, diversas organizaciones ambientales, fundaciones y organismos internacionales se constituyen en actores con distintos fines e intereses.

Maratonear un conjunto de filmes breves con el fin de analizar un caso

Para el análisis de los problemas ambientales de la Amazonía, proponemos el visionado de una serie de videos breves que plantean diversos aspectos a tener en cuenta respecto de estas situaciones: los múltiples problemas ambientales, sus causas y consecuencias; diversos actores sociales, de diferentes países de la región y escalas; las formas de vida y culturas de las distintas comunidades indígenas; los procesos de visibilización de los problemas; variados conflictos y propuestas de solución.

Recorrido posible de la maratón



Fuente: Iniciativa para la Conservación en la Amazonía Andina (2016). *Para tí, ¿qué es la Amazonía?*

1) Presentación del territorio amazónico.

- ✓ **Iniciativa para la Conservación en la Amazonía Andina (ICAA).** (2016). *Para tí, ¿qué es la Amazonía?* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=z7C9PjTqKPQ>
- ✓ **Global Environment Facility** (2018). *Uniendo fuerzas para proteger la selva más grande del mundo.* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=VQ2NII9TSkl>
- ✓ **Selvate Amazonia** (2013). *La Amazonía. Un paraíso que debemos preservar.* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=wwYh4UMGozo>
- ✓ **Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN).** (2018). *Amazonía. Proteger lo que nos protege.* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=WSbaS6FI9no>



Fuente: Global Environment Facility (2018).
Uniendo fuerzas para proteger la selva más grande del mundo.

2) Presentación de variados problemas ambientales, sus actores, causas, consecuencias.

- ✓ **Democracia Abierta.** (2021). *Destellos del Amazonas. Petróleo, coca y conflicto armado: las amenazas a la pervivencia del pueblo awá.* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=A5s-14-WM4U>
- ✓ **Democracia Abierta** (2021). *Destellos del Amazonas. La minería amenaza el centro sagrado del mundo.* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=luM8v2ZXAbM>

- ✓ **FRANCE 24 Español.** (2019). *Brasil: Las comunidades indígenas del Amazonas prometen defender su hogar.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pAHwp1HuLTo>
- ✓ **Fundación Pachamama Ecuador.** (2012). *Ecuador/ Perú: spot La Amazonía que nos queda.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fy0ZR9G4fYg>
- ✓ **Meráki Sumak Kawsay.** (2019). *Colombia: Vida, lucha y resistencia de las comunidades indígenas de la Amazonía.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Q5jUsEogfTQ>
- ✓ **Naciones Unidas.** (2019). *Perú: indígenas peruanos a cargo de la vigilancia medioambiental de su Amazonía.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZdUJ5dPsBjk>
- ✓ **NCC Iberoamérica.** (2020). *Ecuador: Comunidades indígenas del Amazonas buscan frenar la contaminación de sus ríos.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hWFRa0COUcc>
- ✓ **NowThis Español.** (2019). *Brasil: Cómo el cambio climático amenaza a tribus indígenas en la Amazonía.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=EtI4tc-Pp68>
- ✓ **RCN Radio.** (2019). *Amazonía en llamas ¿qué es lo que pasa?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UHQBZDqkYnA>

Algunos interrogantes que pueden guiar el análisis

Ofrecemos, a continuación, algunos interrogantes que pueden servir de guía de análisis a la hora del visionado: ¿de qué problemas ambientales se trata?, ¿qué características generales presenta el marco natural?, ¿cuáles son las causas de los problemas?, ¿guardan relación con los modos de producción hegemónicos a nivel global?, ¿a qué actores sociales (individuales, colectivos, institucionales –de diferentes escalas–) se va haciendo referencia en los videos?, ¿qué discursos sostienen los diferentes actores?, ¿quiénes intervienen en la generación de los problemas?, ¿quiénes son afectados/afectadas?, ¿quiénes trabajan para visibilizar los problemas y quiénes para encontrar soluciones?, ¿de qué manera se ven perjudicados/perjudicadas quienes sufren los problemas?, ¿cuáles son las diferentes dimensiones de lo social en las que se despliegan los problemas y sus consecuencias (político, económico, social, cultural, ambiental)?, ¿cuáles son las propuestas para revertir los problemas ambientales?

Leer una noticia acerca de problemas ambientales que afectan a los pueblos originarios de nuestro país

Conflicto entre la comunidad diaguita y una empresa minera, en el que pidieron que se aplicara la perspectiva del derecho indígena e intercultural en el proceso.



Fuente: *Página 12* (11 de diciembre, 2021)¹.

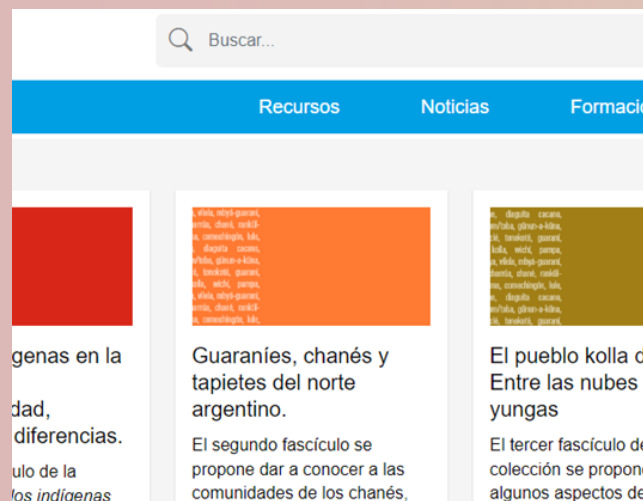
- ✓ **Fundación Ambiente y Recursos Naturales (FARN).** (2019). *Chubut: cuna de la resistencia contra la megaminería.*

Algunos de los interrogantes que guiaron la actividad con los *films* pueden ser útiles también para analizar este caso. Proponemos que los/las estudiantes reconozcan, a partir de la experiencia anterior, los elementos importantes a tener en cuenta para el análisis de la noticia en cuestión, y evalúen la pertinencia de indagar otras informaciones para realizar un análisis más completo del problema.

¹ <https://www.pagina12.com.ar/388683-conflicto-entre-la-comunidad-diaguita-y-empresa-minera>

Indagar sobre una población indígena del actual territorio argentino con el fin de diseñar una propuesta de enseñanza para la escuela primaria

El objetivo es que los/las estudiantes diseñen una propuesta, destinada al Nivel Primario, que articule la problemática ambiental con la de los pueblos originarios.



Fuente: Argentina. Ministerio de Educación y Deportes (2016). *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación.*

También, podrán desarrollar actividades con el fin de evidenciar de qué forma algunas comunidades originarias establecen relación con el entorno natural, se aseguran la subsistencia y producen –de maneras alternativas a la lógica del mercado– a gran escala. Para ello, deberán indagar acerca de:

1) Los servicios que brindan los ambientes naturales a la comunidad elegida: alimenticios, aromáticos, artesanales, curtientes, arquitectónicos y para construcciones, farmacéuticos y medicinales, forrajeros, ornamentales, textiles (cestería y tejidos) y tintóreos, veterinarios.

2) Los productos o bienes que las comunidades obtienen a partir de esos servicios: aceites esenciales y perfumes, ceras, gomas, resinas, frutos, arropes, bebidas, alimentos, polen, mieles y néctar, plumas, cueros y pieles, huesos, hilos vegetales, pelos de animales y lanas, maderas, leñas y postes, caparazones, caracoles.

3) Las formas de obtención y transformación de esos bienes naturales: la recolección, las formas de producción de alimentos preparados, artesanías, vestimentas, viviendas, instrumentos musicales, las actividades y tecnología empleada, la comercialización y las prácticas de intercambio.

4) Las prácticas de consumo y uso de esos bienes naturales y su significación cultural para las comunidades, las festividades, rituales, juegos, encuentros y ferias.

5) Los problemas que surgen/han surgido como consecuencia de intereses e intervenciones de otros grupos, por la apropiación de los bienes naturales, especialmente las empresas y el Estado, las consecuencias, los conflictos, las soluciones posibles.

Luego, a partir de un núcleo de contenidos determinado, podrán pensar en actividades y fuentes posibles para los/las niños/niñas.



Materiales

Sitios web, videos y otros materiales

- ✓ Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai>
- ✓ Canal Encuentro. (s.f.). *Pueblos Originarios*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/results?search_query=pueblos+originarios+canal+encuentro
- ✓ Educación ambiental en debate. (2020). *Latinoamérica Ambiental. Yapu K'Hamani, guardianes de la naturaleza. Tatiana Vargas (Bolivia)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5-9AeRXfwNM>
- ✓ Fundación Rosa Luxemburgo. (2020). *Cuerpo-Territorio. 10 problemáticas socio ambientales en Argentina y Sudamérica y sus graves consecuencias en la salud* (mapeo de problemas ambientales sobre un cuerpo femenino). <https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2021/03/Poster-Cuerpo-territorio.pdf>
- ✓ Parques Nacionales. (2021). Ciclo de charlas "Pueblos originarios y su vínculo con las áreas protegidas". [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jS69tfQ7tHw>
- ✓ Universidad Pedagógica Nacional. (2021). *Conversatorio ¿Qué, cómo y para qué enseñamos temáticas ambientales en la escuela?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fXzYvxNlxv4>

Documentos, libros, capítulos y artículos

- ✓ Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Documento Marco sobre Educación Ambiental*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares.

- ✓ **Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.** (2010). *Agenda de celebraciones*. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.
- ✓ **Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.** (2020). *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Portal Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/152581>
- ✓ **Campos, M.** (2019). Emergencia Forestal: Córdoba ya perdió más del 95% de su bosque nativo. *La nueva Mañana*. <https://lmdiaro.com.ar/contenido/187727/cordoba-ya-perdio-mas-del-95-de-su-bosque-nativo>
- ✓ **Consejo Nacional de las Culturas y las Artes.** (2012). *Conociendo la Cultura Mapuche*. Consejo Nacional de las Culturas y las Artes.
- ✓ **González, A., et al.** (2019). *Derechos de los pueblos originarios y de la Madre Tierra. Una deuda histórica*. UBA. Facultad de Ciencias Sociales/ CLACSO.
- ✓ **Lander, E.** (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO/ Unesco.
- ✓ **Ley de Educación Ambiental Integral N° 27621** (2021, 13 de mayo). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>
- ✓ **Museo Chileno de arte precolombino y Minera Escondida** (2016). *El arte de ser diaguita. Al sur del Tawantinsuyu*. Museo Chileno de arte precolombino.
- ✓ **Naciones Unidas** (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. ONU.
- ✓ **Naciones Unidas/ CEPAL** (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Naciones Unidas.
- ✓ **Parra-Romero, A.** (2016). ¿Por qué pensar un giro decolonial en el análisis de los conflictos socioambientales en América Latina? *Ecología Política*, (48), 15-20.
- ✓ **Porto-Goncalvez, C. W.** (2006). *El desafío ambiental*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- ✓ **UNICEF** (s/f.). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (para adolescentes indígenas)*. s/d.



PROPUESTA IV

**Ecologistas, feministas y colectivas. El lugar de las mujeres en las luchas rurales y ambientales****Contenidos**

Espacios rurales: reformulación de enfoques clásicos. Problemas ambientales. Diferentes perspectivas epistemológicas: el ecofeminismo.

Conceptualizaciones y propuesta

La enseñanza de la ruralidad, tradicionalmente, ha mostrado al campo como una entidad genérica, homogénea y estática, cuya función es la actividad primaria, construyendo imaginarios que se alejan de la realidad actual de este mundo, caracterizado por su diversidad, su desigualdad y su permanente transformación (Villa y Zenobi, 2010).

La noción acerca de los *espacios rurales y urbanos* se ha visto modificada a partir de los cambios económicos, tecnológicos y científicos de las últimas décadas, sustentados en el paradigma de producción dominante, que los ha transformado como así también a sus funciones. Ya no es posible distinguir dónde radican las diferencias entre ambos tipos de espacios. Los límites que marcaban distancias paisajísticas, sociales, culturales y tecnológicas se encuentran difusos, comunicados por zonas periurbanas con nuevas formas de habitar. En efecto, entre uno y otro espacio, se produce la circulación de personas, servicios, producciones e información, expresando así nuevas relaciones entre ambos. Las formas de vida en el campo, en algunas regiones, también se han transformado, y ya no es necesario residir en los espacios rurales para poder producir, cuando de producciones a gran escala se trata. Por otra parte, los niveles de cientifización y tecnologización de última generación han llegado de la mano de la digitalización de las maquinarias agrícolas, la genética aplicada a los cultivos y a la cría de animales; también a la tecnología satelital relacionada a la información sobre el clima, las comunicaciones, la geolocalización, etc. Esto ha favorecido la ampliación de la frontera agropecuaria desde la región pampeana a las regiones extrapampeanas, produciendo consecuencias a nivel económico, social, territorial y ambiental.

La globalización ha puesto en primer plano la participación decisiva de grandes empresas agroindustriales transnacionales, que monopolizan la provisión de insumos, el desarrollo de productos agrarios y pecuarios, la innovación científica y tecnológica, y, además, dinamizan los flujos de materia prima a nivel mundial, así como los movimientos financieros, llegando, incluso, a cotizar en bolsa. Estas corporaciones tienen injerencia en cada una de las etapas de la producción de los alimentos, desde su cultivo y cría, hasta su industrialización, comercialización y distribución. Es posible observar cómo las transformaciones espaciales producidas por el modelo del agronegocio, tanto en la región pampeana como en las *pampeanizadas*, han alterado las formas de vida campesinas e indígenas tradicionales y las economías regionales –movidas con otras lógicas–, imponiendo cambios en el uso del suelo, la pérdida de biodiversidad, la contaminación con agrotóxicos, etc., así como causando crecientes procesos de exclusión social y expulsión hacia las ciudades.

La identificación habitual entre el campo y la producción agropecuaria debe ampliarse también hacia las actividades extractivas (petróleo, gas natural, y otros) y, desde las últimas décadas, a las zonas que han pasado a cumplir otras funciones, proceso que se conoce como *nuevas ruralidades o neorruralidad*, y refiere a las actividades que redefinen la organización territorial en estos ámbitos (Villa y Zenobi, 2010). Entre estas nuevas funciones, aparecen: el uso residencial de zonas periurbanas y rurales por parte de sectores que buscan una vida *más cercana* a la naturaleza, prácticas económicas de producción sostenible, y el turismo, que busca valorizar los paisajes como recursos para el goce y la recreación.

En este sentido, y en contrapartida con las producciones a gran escala, existen experiencias alternativas que se plantean como sustentables y de pequeña escala, entre las que se encuentran aquellas propias de la agricultura familiar, comunitaria, campesina e indígena. Ahora bien en este ámbito, las mujeres productoras se encuentran en una situación desfavorecida, puesto que deben luchar, entre otras cosas, por la tenencia de la tierra en contra del desalojo, la falta de agua, etc., y sostener, al mismo tiempo, la vida familiar y doméstica, que, en algunas ocasiones, se caracteriza por la precariedad. Además, el sistema patriarcal las subalterna en diferentes temas, como por ejemplo la herencia y tenencia de las tierras, el acceso a las tecnologías o los sistemas crediticios, de asistencia y otros programas de apoyo, que en su mayoría son destinados al sector masculino. En nuestro país, las mujeres campesinas son, entre otras cosas, crianceras, horticultoras, pescadoras artesanales, tejedoras, y elaboran dulces, quesos, harinas y conservas. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2014), los establecimientos productores basados en la agricultura familiar constituyen alrededor del 80% a nivel mundial y en Argentina el 65% (FAO como se citó en *INTA noticias*, 2017),

aunque las tierras pertenecen, mayoritariamente, a otros sectores (medianos y grandes), ocupándose menos del 25% para la agricultura familiar. Entre las explotaciones de agricultura familiar de nuestro país, las que están encabezadas por mujeres constituyen el 62%. Aunque para el resto de América Latina el porcentaje es menor, las cifras marcan una feminización creciente del campo. Asimismo, alrededor del 40% de las mujeres del ámbito rural de América Latina no obtiene remuneración alguna por su trabajo (FAO, 2014).

Las mujeres de la agricultura familiar constituyen un universo invisible y difuso, pero creciente y, sin duda, esencial. Son mujeres que desarrollan una actividad agropecuaria en forma remunerada o no remunerada, y que muchas veces se emplean también en otras fincas, o desarrollan trabajos no agrícolas. Además, son las que se encargan mayoritariamente de los trabajos domésticos y del cuidado de los otros miembros del hogar (...) combinando en forma simultánea o sucesiva todas estas actividades [que] van variando según el periodo del año, su ciclo vital y otras circunstancias familiares o del entorno. (Namdar-Irani, Parada y Rodríguez, 2014, p. 101)

A pesar de ello, las mujeres han logrado colectivizar y llevar adelante diferentes experiencias en defensa de la tierra y del ambiente, es decir, de los bienes comunes o bioculturales, luchando contra la dicotomía naturaleza-cultura, separación promovida por el paradigma científico y tecnológico moderno, que se encuentra en la base de la economía global. Las mujeres luchan por acceder a la tierra, al agua, a las semillas y a los medios de producción, y, en este marco, la organización colectiva les ha ido permitiendo instalar temáticas y participar en la elaboración de políticas públicas (Instituto de Desarrollo Económico y Social [IDES], 2020).

El *ecofeminismo* instala una lectura que cuestiona el paradigma científico y tecnológico moderno, que sostiene al modelo de producción y acumulación actual y sus consecuencias ambientales, agregando la clave feminista y destacando la centralidad de la vida. En la actualidad, se considera que existen diversas líneas ecofeministas que han ido poniendo en diálogo las miradas feministas con diferentes perspectivas ambientalistas a lo largo de un recorrido en el campo del pensamiento y de la acción (IDES, 2020).

Los procesos históricos, conocimientos, discursos y prácticas socioambientales expresan las jerarquías sociales y las opresiones sobre la mujer y la naturaleza, en lo que refiere a la disponibilidad de los bienes bioculturales, al acceso a ellos y su uso, a la toma de decisiones, las políticas y las participaciones en las relaciones entre lo humano y lo no humano (IDES, 2020). Los ecofeminismos, especialmente europeos, plantean que la dicotomía hombre-naturaleza y naturaleza-cultura, propias del pensamiento moderno y patriarcal, se replican en la dicotomía hombre-mujer, donde la naturaleza es puesta en un lugar de inferioridad, y la mujer en paridad con esta (Shiva y Mies, 1993). Desde las cosmovisiones no occidentales, especialmente indígenas,

el patriarcado europeo colonial se ha entroncado con otros patriarcados ancestrales que ya existían (Cabnal, 2015). En cualquiera de los casos, la perspectiva ecofeminista busca analizar las relaciones entre los bienes naturales o comunes y los procesos socioculturales, es decir, los bienes bioculturales, que expresan las desigualdades territoriales, los conflictos y resistencias, y el “cuerpo como territorio” (IDES, 2020), el primer espacio donde se manifiesta la vida (Cabnal, 2015). Para Shiva y Mies (1993), como consecuencia de este paradigma patriarcal y capitalista, la mujer se ha ocupado de las tareas de cuidado y sostén indispensable de la vida. Su organización colectiva con otras mujeres y la recuperación de sus experiencias con la *madre tierra* constituyen una estrategia de resistencia para preservar la vida en el planeta, por medio de la *cooperación*, el *cuidado mutuo* y la *interacción amorosa*.

Desde esta perspectiva, se entiende que el mundo global se mueve en una lógica en la que las mujeres, creadoras de vida, se encuentran subordinadas, mientras que los hombres, destructores de esta, son considerados superiores. Contrariamente a la racionalidad moderna, Shiva y Mies (1993) rescatan que existe una espiritualidad o un carácter sagrado en la relación con la naturaleza, una dependencia hacia la *madre tierra*, que se manifiesta en la vida cotidiana y en las cosas que nos rodean. Particularmente, señalan que para las mujeres de los países menos desarrollados, respetar y celebrar ese carácter sagrado significa resistirse a que la naturaleza sea transformada en una materia prima muerta para la economía hegemónica global.

Las consideraciones precedentes permiten introducir nuevas variables para la enseñanza de la ruralidad. Se trata de trascender descripciones de paisajes y el inventario de características, que en el origen de las propuestas tuvieron intenciones vinculadas con la formación de la nacionalidad y el sentido de pertenencia. En la actualidad, estas configuraciones tienen que dejar lugar a la inclusión de los actores, desarrollando su vida cotidiana, enfrentando sus problemas y conflictos, articulándose colectivamente para resolverlos, organizando sus espacios para satisfacer sus necesidades, y observando, a la vez, cómo son modificados por otros actores e intereses, etc. (Villa y Zenobi, 2010). En pos de estos objetivos, diversos grupos y organizaciones de mujeres en todo el continente son protagonistas de variadas luchas contra el extractivismo, a favor del cuidado de los bienes bioculturales y sostén de actividades productivas ecológicas.

Esta propuesta, invita a los/las estudiantes a acercarse a las formas de vida de las mujeres campesinas, a sus problemas y resistencias, y a experiencias de acción colectiva situadas, con mirada de género o desde la perspectiva ecofeminista en la lucha contra los procesos hegemónicos de producción (como es el caso del Colectivo La Verdecita). La reformulación de los enfoques clásicos sobre el campo, permite complejizar las representaciones que los/las estudiantes del profesorado

tienen acerca de las ideas que se enseñaron tradicionalmente, a partir de la presentación de diversos actores sociales que configuran el espacio rural, las causas de sus problemas, las consecuencias y conflictos, y las diversas escalas geográficas que atraviesan los procesos rurales hoy.

Organizar un muro colectivo sobre los trabajos que realizan las mujeres rurales

A partir de la búsqueda de noticias o videos, los/las estudiantes podrán participar de la construcción de un muro colectivo, con la herramienta *Padlet* u otra. Un video como los que siguen podrá ser el puntapié inicial para que busquen información acerca de las diferentes tareas que realizan las mujeres rurales: pescadoras, mineras, trabajadoras de huertas, tejedoras, criadoras de animales, etc. A partir de los diferentes testimonios, podrán observar las actividades cotidianas, las características de los espacios habitados, las maneras a través de las cuales aprendieron procesos de producción, las necesidades que se manifiestan y algunas prácticas de organización.

Videos para consultar:

- ✓ **INTA informa.** (2021). *Empoderar a las mujeres de la tierra.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gU9AnL2lgSw>
- ✓ **INTA Argentina.** (2020). *Mujeres Rurales - Alicia Vega de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oKcRWGGz-LU>
- ✓ **El futuro está en el monte.** (2019). *La experiencia de las pastoras del monte.* [Video]. YouTube. <https://elfuturoestaenelmonte.org/#/produce/post/2019/3/la-experiencia-de-las-pastoras-del-monte>

Recorrer una página web para conocer más acerca del hacer de las mujeres rurales

Les acercamos algunas preguntas que pueden servir de puntapié inicial para esta actividad: ¿cuál es la situación de las mujeres productoras y trabajadoras en los ámbitos rurales?, ¿quiénes son y a qué actividades productivas se dedican?, ¿por qué están organizadas y cuáles son sus luchas?

Les proponemos visitar la página web de la [Unión de Trabajadoras y Trabajadores de la Tierra](#) y recorrer sus diferentes apartados.

Otros interrogantes para orientar la lectura: **al señalar sus propuestas permiten resistir a las formas de producción agraria hegemónicas**, ¿qué argumentos plantean?, ¿de qué manera se organizan y qué actividades desarrollan para lograrlo?

Los/las estudiantes podrán sintetizar el contenido, observar las fotografías que aparecen en las diferentes secciones y responder acerca de qué actividades realizan las mujeres.

Al detenerse en la sección de la [Secretaría de Géneros](#), podrán conversar sobre diversos aspectos como: **¿a qué se dedica la secretaría?**, **¿cómo surgió y cuáles son sus principales debates?**, **¿qué relación establecen entre la tierra y los cuerpos de las mujeres?**, **¿cuál es el rol que proponen para las mujeres campesinas?** Sugerimos el visionado del video.

Buscar información acerca de las formas de producción agropecuaria a gran escala en nuestra provincia

Para esta actividad, proponemos, como objetivo, señalar algunas diferencias con las propuestas de la agricultura familiar, comunitaria y de pequeña escala.

Leer para conocer qué problemáticas tienen las mujeres rurales

Les ofrecemos algunos materiales que podrán consultar acerca de esta temática:

- ✓ **FAO ALC.** (s.f.). *15 de octubre - Día Internacional de las Mujeres Rurales*. [Video]. YouTube. <https://leisa-al.org/web/index.php/videosleisa/429-el-rol-de-las-mujeres-rurales-en-la-produccion-de-alimentos>
- ✓ **Leisa.** Revista de agroecología. (2017). *Asumiendo el reto de la agricultura*. 18(4), 4.
- ✓ **Organización de las Naciones Unidas** (2021). *Conozca los datos: Mujeres y niñas rurales*. ONUmujeres.
- ✓ **Organización de las Naciones Unidas** (2021). *Declaración Día de la mujer rural*. ONUmujeres.

Analizar noticias para conocer cuáles son sus luchas y sus propuestas

- ✓ Leisa. Revista de agroecología. (2020). *Mujeres tomadas de la mano*. 36(1), 4.
- ✓ Unión de los Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra [UTT]. (2019, 14 de octubre). [Primer Encuentro Nacional de Mujeres Trabajadoras de la Tierra – UTT](#).
- ✓ Unión de los Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra [UTT]. (2019, 11 de octubre). [Verdurazo Feminista / Somos las mujeres que alimentamos al pueblo](#).

Para el análisis, proponemos tomar las categorías de la realidad social, la mirada sobre los distintos tipos e instancias de los actores –especialmente las mujeres y su relación con los demás–, las diferentes dimensiones sociales involucradas, así como algunos elementos fundamentales de las perspectivas ecofeministas: la centralidad de la vida, el cuidado del ambiente, el rescate de la cultura, la pelea contra el agronegocio, la violencia económica en sus diferentes aspectos, etc.

Conocer y analizar algunas experiencias sobre la participación organizada de las mujeres rurales

- ✓ Unión de los Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra [UTT]. (2020, 12 de septiembre). [Plantas para sanar: las medicinas de las mujeres de la tierra](#).



Fuente: Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra.

- ✓ Papuccio de Vidal, S. (2020). [La experiencia del Colectivo de Mujeres de La Verdecita en Argentina](#). *Leisa. Revista de agroecología*, 36(1).



Fuente: *Leisa. Revista de agroecología*, p. 39.

- ✓ Cremona, M. E., Torres Bainotti, G. y Ceriani, M. M. (2021). Viveristas de Villa María de Río Seco. *Revista digital Jóvenes y género. Emprendimientos colectivos en la ruralidad*.

<https://inta.gov.ar/documentos/jovenes-y-genero-en-la-ruralidad>



Fuente: Revista digital Jóvenes y género. Emprendimientos colectivos en la ruralidad (tapa).

Materiales

Sitios web, videos y otros materiales

- ✓ Argentina. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. (2021). *Segundo seminario de mujeres y diversidades rurales*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/results?search_query=ministerio+de+agricultura+ganader%C3%ADa+y+pesca+segundo+seminario+de+mujeres+y+diversidades+rurales

- ✓ Argentina. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2020). *Ciclo Ambiente y Géneros*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/results?search_query=+ambiente+y+g%C3%A9neros
- ✓ Argentina. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. INTA. (s.f.). <https://www.argentina.gob.ar/inta>
- ✓ Educación Ambiental en debate. (2021). *Geografía, ambiente y feminismos: prácticas y reflexiones*. Prof. Mónica Colombara. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gP7JWnlUkFw>
- ✓ Instituto de Desarrollo Económico y Social. (2020). *Ciclo de conversaciones "Pensar desde el género"*. 2º encuentro: Género y Ambiente. Perspectivas diversas, ¿mismos dilemas? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I1WYnz6U1xY>
- ✓ INTA. Agricultura familiar y huertas. (s.f.). <https://inta.gob.ar/agricultura-familiar-y-huertas>
- ✓ Universidad Pedagógica Nacional [Unipe] y Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires [Suteba]. (2021). *Educación y Ambiente: Desafío y oportunidades*. [Video]. Facebook. <https://fb.watch/cHP9EMsez7/>

Documentos, libros, capítulos y artículos

- ✓ Alegre, S. (2015). *Las nuevas generaciones de mujeres rurales como promotoras de cambio. Un estudio cuanti-cualitativo de la situación de las mujeres rurales jóvenes, de sus necesidades y oportunidades en Argentina*. UNESCO. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/las_nuevas_generaciones_de_mujeres_rurales_como_promotoras_del_cambio.pdf
- ✓ Cremona, M. E., Torres Bainotti, G. y Ceriani, M. M. (2021). *Viveristas de Villa María de Río Seco. Revista digital Jóvenes y género. Emprendimientos colectivos en la ruralidad*. INTA, DNATyE, Fundación ArgenINTA. <https://inta.gob.ar/documentos/jovenes-y-genero-en-la-ruralidad>
- ✓ Leisa. Revista de agroecología. (2020). *Mujeres, biodiversidad y alimentación: la valorización de la vida a través de experiencias agroecológicas*. 36(1).
- ✓ Vázquez, E., Ruales, G., Arrazola, I., Tumbaco, K., Bayón, M., Gator, M., Cruz, T., Brandão, T. (2014). *La vida en el centro y el crudo bajo tierra: el Yasuní en clave feminista*. Acción Ecológica.

Diversos materiales del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) buscan visibilizar las desigualdades de género en el ámbito rural, vinculadas con la división sexual del trabajo, la falta de reconocimiento e invisibilización de las mujeres productoras y las desigualdades económicas. Algunos datos estadísticos, las políticas públicas en materia de género para los ámbitos rurales (especialmente el enfoque de género que sustenta algunos proyectos del INTA), campañas de sensibilización y concienciación, actividades educativas y sociales desarrolladas con agrupaciones campesinas, escuelas y otros colectivos de la sociedad civil vinculadas con la temática, etc. pretenden problematizar estas desigualdades instauradas.

- ✓ **Argentina. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. INTA.** (s.f.). *Cómo construir proyectos con perspectiva de géneros. Argentina: Área de géneros.* Dirección Nacional Asistente de Transferencia y Extensión. <https://inta.gob.ar/documentos/como-incluir-una-perspectiva-de-genero-en-los-proyectos>
- ✓ **Cremona, M. E. y Ceriani, M. M.** (2021, 28 de agosto). *Proyectos con enfoque de género y de jóvenes emprendedores.* INTA noticias. <https://inta.gob.ar/noticias/proyectos-con-enfoque-de-genero-y-de-jovenes-emprendedores>
- ✓ **Guerra, F. y Mas, D.** (2017, 8 de junio). *La agricultura familiar produce casi el 80 por ciento de los alimentos.* INTA noticias. <https://inta.gob.ar/noticias/la-agricultura-familiar-produce-casi-el-80-por-ciento-de-los-alimentos>
- ✓ **Piñero, V.; Aréchaga, A. J. y Ruiz, C.** (2015). *Prohuerta: desde una mirada de los derechos humanos y las políticas de género.* Ediciones INTA. https://inta.gob.ar/sites/default/files/inta_-_cartilla_prohuerta_ddhh_y_genero_web.pdf
- ✓ **Raguileo, D. A., Iglesias, R. O. y Tapia, H. H.** (2020). *Género, Infancias y juventudes rurales.* INTA [Video]. <https://inta.gob.ar/videos/plataforma-de-genero-infancia-y-adolescencia-rurales>
- ✓ **Rojas, A. V., Dagmar Barth, I., Córdoba, J. A., Ahumada, M. L. y Laborda Berrettini, L.** (s.f.). *Cambio climático y Género. Guía para incorporar el enfoque de géneros en proyectos de adaptación al Cambio Climático junto a la Agricultura Familiar.* Proyecto Resilientes INTA de Argentina y CIPAV de Colombia. https://inta.gob.ar/sites/default/files/cartilla_genero_1310_proyecto_resilientes.pdf
- ✓ **Rojo, F. y Blanco, V.** (s.f.). *El desarrollo rural desde el enfoque de género. Guía práctica para técnicos y técnicas rurales.* Unidad Ambiental y Social. Unidad para el Cambio Rural (UCAR) del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_desarrollo_rural_desde_el_enfoque_de_genero.pdf



Bibliografía

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Segundo ciclo, Nivel Primario. Cuadernos para el aula.*
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000696.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Primer ciclo, Nivel Primario. Cuadernos para el aula.*
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001206.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2008a). *Documento marco sobre educación ambiental.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2008b). *Capacitación en Gestión Escolar. Eje 3. Saberes específicos: módulo para docentes.* <https://docer.com.ar/doc/x5n585>
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2009a). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria.* Instituto Nacional de Formación Docente.
<https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/primaria.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2009b). *Cuadernos para el docente: Ciencias Sociales. Horizontes.*
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002310.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación (2015). *Pueblos indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia.*
<https://www.educ.ar/recursos/152585/pueblos-ind%C3%ADgenas-y-estado:-aportes-para-una-reflexi%C3%B3n-cr%C3%ADtica-en-el-aula:-pampa-y-patagonia>
- Argentina. Ministerio de Educación y Deportes. (2016). *Historia de los pueblos originarios en América y en el actual territorio nacional. Un trayecto precolombino, colonial y de resistencia.* Especialización en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. Programa Nuestra Escuela. Instituto Nacional de Formación Docente.

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (s.f.). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario.*
- Argentina. Ministerio de Defensa (s.f.). *Instituto Geográfico Nacional.*
<https://www.ign.gob.ar/>
- Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Marco general.*
- Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria.*
- Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Material de apoyo para la enseñanza.*
- Cabnal, L. (2015). *Feminismo comunitario. Una propuesta epistémica, espiritual y política para aportar en la construcción plural de un nuevo mundo.* Ciclo de Conferencias sobre Género y Desarrollo "Voces feministas desde el sur". [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2dr3HT-tLtc>
- 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_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Delfino, D. y Pisani, G. (2021). Experiencias de cartografía social en la región puneña de Laguna Blanca, Catamarca. *El ojo del cóndor: una mirada diferente a nuestra geografía*, (10), 32-34.
<https://drive.google.com/file/d/1ipr-5xTq-Qa3R0vxq3ikDLZAODHO-NAd/view>
- Dirección General de Educación Superior. (2021). *Conversatorio Formación Docente: Entornos virtuales, presencialidad y modalidad combinada.*
[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VoQc7I3WTzY>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, (pp. 41-53). CLACSO/ UNESCO.
- Dussel, E. (2019). *La conquista de México.*
[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sDkF1Q9YhPo>
- Dussel, I. (2020). *Reflexiones sobre las posibilidades en conflicto de las tecnologías.*
[Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SFRNyC6as_0

- Font Casaseca, N. (2021). Los mapas y la transición digital: una oportunidad para la geografía urbana crítica. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 25(3), 195-18.
<https://revistes.ub.edu/index.php/scriptanova>
- González, A., Katz, M., Mendoza, A. y Romero Batallanos Wamani, L. (2019). *Derechos de los pueblos originarios y de la Madre Tierra. Una deuda histórica*. CLACSO. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Hollman, V. y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Paidós.
- Instituto de Desarrollo Económico y Social. (2020). *Ciclo de conversaciones: Pensar desde el género. 2º encuentro: Género y Ambiente*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I1WYnz6U1xY>
- Knopoff, P. y Lacambra, E. (2017). ¡Abajo los mapas! Hacia una horizontalidad orientada de la cartografía escolar. *El ojo del cóndor: una mirada diferente a nuestra geografía*, (8), 48-49.
https://www.ign.gov.ar/descargas/elojodelcondor/Ojo_del_Condor_08.pdf
- Labinowicz, E. (1986). *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. Fondo Educativo Interamericano.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO/ UNESCO.
- Lázzari, A. y Funes, P. (Coord.). (s.f.). *Ciencias Sociales. Historias y reemergencias de los pueblos indígenas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL002322.pdf>
- Namdar-Irani, M., Parada, S. y Rodríguez, K. (2014). Las mujeres en la agricultura familiar. En S. Salcedo y L. Guzmán. (Eds.). *Agricultura familiar en América Latina y el Caribe: Recomendaciones de Política* (pp. 101-122). Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- Odetti, V. y Langhi, M. (2021). Odisea Burbujas [Podcast]. <https://open.spotify.com/show/58m2H3aYei9SF9PUBZISpg>
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, (40), 67-81. Universidad Católica de Valencia.

Parra-Romero, A. (2016). ¿Por qué pensar un giro decolonial en el análisis de los conflictos socioambientales en América Latina? *Ecología política. Cuadernos de debate internacional*, (51), 15-20.

<https://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/?p=6006>

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.

https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf

Risler, J. y Ares, P. (2015). Talleres de mapeo. Recursos lúdicos y visuales para la construcción de conocimiento colectivo. *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional*, (48). <https://www.ecologiapolitica.info/?p=1918>

Sánchez, R. y Pérez, A. (2015). Mapeo 2.0. Ampliando los límites de la cartografía crítica. *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional*, (48).

<https://www.ecologiapolitica.info/?p=1908>

Shiva, V. y Mies, M. (2018). *Ecofeminismo*. Cleta Ediciones. Edición artesanal.

Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede, (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-46). Aique Grupo Editor.

Soletic, M. A. (Coord.). (2014). *Ciencias Sociales y Tic: orientaciones para la enseñanza*. ANSES. <http://www.acuedi.org/ddata/11335.pdf>

Villa, A. y Zenobi, V. (2010). Enseñar sobre mundos rurales hoy, complejidad, cambios y simultaneidades. En I. Siede. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 171-196). Aique Grupo Editor.

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

