

nap

NÚCLEOS  
DE APRENDIZAJES  
PRIORITARIOS

6

SERIE  
CUADERNOS  
PARA EL AULA

# Ciencias Sociales

SEGUNDO  
CICLO EGB /  
NIVEL PRIMARIO

**nap**

NÚCLEOS  
DE APRENDIZAJES  
PRIORITARIOS

**6**

SERIE  
CUADERNOS  
PARA EL AULA

# Ciencias Sociales

SEGUNDO  
CICLO EGB /  
NIVEL PRIMARIO



MINISTERIO de  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA y TECNOLOGÍA  
PRESIDENCIA de la NACIÓN

**cfe** Consejo Federal  
de Educación

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007  
Cuadernos para el Aula : Ciencias Sociales 6. - 1a ed. - Buenos Aires :  
136 p. ; 22 x 17 cm.

ISBN 978-950-00-0629-3

1. Formación Docente. I. Título  
CDD 371.1

La presente publicación se ajusta a la cartografía oficial, establecida por el Poder Ejecutivo Nacional, a través del IGM –Ley 22.963–, y fue aprobada por el expediente GGG07 1775/5 en el mes de octubre de 2007.

**Presidente de la Nación**

Dr. Néstor Kirchner

**Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología**

Lic. Daniel Filmus

**Secretario de Educación**

Lic. Juan Carlos Tedesco

**Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa**

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional  
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

## Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

### Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula* Coordinación y supervisión pedagógica general

Adela Coria

#### Asesoramiento didáctico

Beatriz Alen

Nora Alterman

### Equipo del Área de Ciencias Sociales de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

#### Autoría, supervisión pedagógica y coordinación

Raquel Gurevich

Victoria Fernández Caso

Diana González

Gabriela Novaro

Mabel Scaltritti

#### Participación autoral

Jorge Blanco

Patricia Souto

Paola Miceli

Bernardino Pacciani (colaboración)

### Área de producción editorial

#### Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación*

Yamila Sevilla, *Edición*

Guillermo Toscano, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Eugenia Expósito, *Coordinación gráfica*

Santiago Goria, *Diagramación*

Miguel Forchi, *Cartografía*

María Celeste Iglesias, *Documentación*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

## Presentación

En las décadas pasadas, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Aún la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que revelan indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello no ha sido hasta ahora suficiente. Niñas, niños y jóvenes son parte de una realidad donde la pobreza y la exclusión social expresan todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

Las brechas sociales se manifiestan también en la fragmentación de nuestro sistema educativo, en la desigualdad de trayectorias y aprendizajes, y en las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

En las circunstancias más difíciles, las escuelas se sostuvieron como uno de los lugares en los que se continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hayamos podido volver a pensar en la posibilidad de un todos. Maestros y maestras redoblan sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas.

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas, y estamos vislumbrando con mayor nitidez un horizonte alentador.

Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos y chicas ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas. Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía.

En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La sanción de la Ley de Educación Nacional inscribe en el plano legal ese sentido de apuesta por un futuro más justo, y plasma en sus principios y

decisiones fundamentales, un fuerte compromiso de los Estados nacional y provinciales por construir ese horizonte de igualdad al que aspiramos como ciudadanos. La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte así de una política educativa que, en la firme perspectiva de un mediano plazo, busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia y los deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

**Lic. Alejandra Birgin**

Subsecretaria de Equidad  
y Calidad Educativa

**Lic. Daniel Filmus**

Ministro de Educación,  
Ciencia y Tecnología

## Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, damos continuidad a la colección presentando un nuevo libro para el Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Segundo Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado. En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el aula* también ofrecen aportes vinculados con otros saberes escolares. En esta oportunidad, se suma una propuesta para trabajar en los dos primeros ciclos de la escolaridad primaria en el área Tecnología. En todos los casos, siempre incluyendo reflexiones que traman los aspectos específicos de las disciplinas escolares con reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyen renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas

o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante -aunque imperceptiblemente- y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y sociocultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante.

Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio, que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que seguirá agregando páginas a estos Cuadernos.

## Índice

### **12 Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo**

- 15 Formar a los alumnos como estudiantes: enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos
- 17 La lectura y la escritura en Ciencias Sociales
- 22 La contextualización, la interrogación y la problematización
- 23 Acerca del Eje 1: Las sociedades y los espacios geográficos
- 25 Acerca del Eje 2: Las sociedades a través del tiempo
- 27 Acerca del Eje 3: Las actividades humanas y la organización social
- 29 La evaluación

### **32 Las sociedades y los espacios geográficos**

- 34 Los saberes que se ponen en juego
- 34 Propuestas para la enseñanza
- 35 El estudio de la población argentina hoy
- 37 El uso de estadísticas y gráficos para la enseñanza de la calidad de vida de la población argentina
- 40 El trabajo con una perspectiva comparada: la calidad de vida de la Argentina frente a la de otros países latinoamericanos
- 43 La integración económica en América Latina: el caso del Mercosur
- 48 El análisis de cartografía temática y de artículos periodísticos para la enseñanza de los procesos de integración física del Mercosur
- 55 A modo de cierre

### **56 Las sociedades a través del tiempo**

- 58 Los saberes que se ponen en juego
- 59 Un período complejo y controvertido
- 60 Pensar el Estado
- 62 Pensar el Estado argentino entre 1860 y 1916
- 63 Propuestas para la enseñanza

64	Relatos e imágenes sobre un país en rápida transformación
69	Los cambios en Europa Occidental
72	Otras causas de las transformaciones
74	El rol del Estado en la atracción de trabajadores europeos
80	El Estado y las inversiones extranjeras
84	La conquista de territorios indígenas
93	El “progreso” no llega a todos ni a todas partes
100	Un viaje por la Argentina de principios del siglo XX
102	A modo de cierre

#### **104 Las actividades humanas y la organización social**

106	Los saberes que se ponen en juego
106	Propuestas para la enseñanza
108	Los distintos tipos de integración
111	¿Qué experiencias tienen los alumnos sobre el Mercosur?
111	Un día en la frontera
114	Testimonios en la frontera
118	La organización de una base de datos sobre el Mercosur: el caso del gasoducto sudamericano
119	Un primer acercamiento a través de la información periodística
122	Mapas, imágenes y estadísticas: otros formatos que integran la base de datos
127	El caso del gasoducto sudamericano y el planteo de problemas compartidos entre los países del Mercosur
128	Preguntas y problemas
129	A modo de cierre

#### **130 En diálogo siempre abierto**

#### **132 Bibliografía**



**Enseñar  
Ciencias Sociales  
en el Segundo Ciclo**

# Enseñar Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo retoma y profundiza el estudio de la vida en sociedad en el presente y en el pasado que se realizó en el Primer Ciclo, recuperando la riqueza conceptual de enfoques, lecturas y visiones de la realidad que aportan las distintas disciplinas que componen el área. Deseamos avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas, plurales y ricas sobre el acontecer humano. Por lo tanto, se convierten en propósitos básicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales el conocimiento de los procesos y actores sociales implicados en la configuración del espacio geográfico en diversas escalas, el reconocimiento de cambios y permanencias en las formas históricas de la vida social y la aproximación a problemáticas y categorías de análisis referidas a la organización social y política, a las instituciones, normas y sistemas de creencias.

Desde esta perspectiva se espera contribuir a un requerimiento social básico: la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. En este sentido, es responsabilidad de la escuela brindar herramientas para que los niños tengan oportunidad de participar, intercambiar y debatir ideas explicitando criterios y argumentos. Poner en juego estas operaciones propicia que los alumnos puedan asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, así como también hacia diferentes puntos de vista. El ejercicio de pensar, de reflexionar, de contrastar y de justificar las propias opiniones se realiza al mismo tiempo que los niños enriquecen sus prácticas de debate y discusión.

Durante el Primer Ciclo los alumnos se han aproximado a estos saberes y han adquirido sus primeras herramientas para mirar y leer la realidad social. Ya a partir de 4° año/grado se aborda de modo más sistemático y profundo el análisis y la interpretación de los procesos sociales. Esto implica un trabajo sostenido con la conceptualización y la generalización, al mismo tiempo que un enriquecimiento progresivo de la información básica necesaria para la comprensión de los problemas sociales en estudio. Se retoma la apuesta iniciada en los primeros años de la escolaridad respecto de la ampliación de los horizontes culturales de los alumnos, la presentación de múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres contemporáneos, que los pongan en diálogo con sus propias vivencias y experiencias sociales y culturales. También se continúa avanzando en el desarrollo del pensamiento autónomo, en la profundización de las habilidades de argumentación y fundamentación, así como en la preparación para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Al igual que en el Primer Ciclo, la ampliación de los horizontes sociales y culturales es una condición pedagógica que, sin excluir la valoración de las experiencias locales y las prácticas de los niños en sus contextos, permite una construcción cada vez más elaborada del mundo social. Al mismo tiempo, propicia una aproximación más rica a lo considerado “propio o cercano”, a partir de la ampliación de la perspectiva comparativa. De este modo, apostamos a ayudar a los chicos a realizar diversas trayectorias que les permitan iniciarse en el arduo camino de reinterpretar sus marcos de vida, poniéndolos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, con diversas maneras de entender las normas y la política, para que puedan así mirar con nuevos ojos el entorno propio que no por cercano es necesariamente mejor conocido que aquello que es extraño, que aquello que es lejano.

### Formar a los alumnos como estudiantes: enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos

Decíamos en los *Cuadernos* de Primer Ciclo, con respecto a los niños que comienzan su 1<sup>er</sup> año/grado, que ingresar a la escuela conlleva un aprendizaje acerca de la vida escolar que se proyecta y renueva en el tiempo. En este sentido, el pasaje al Segundo Ciclo constituye un nuevo desafío para niños y niñas. Es en este Ciclo cuando las escuelas, y muchas veces las familias, “se ponen más serias” respecto del estudio. Es bastante frecuente escuchar que se les dice a los niños que ingresan a 4<sup>o</sup> año/grado: *Están en Segundo Ciclo, son más grandes y tienen otras responsabilidades, ahora hay que estudiar más y jugar menos*. Probablemente, ante comentarios similares, los niños se imaginen cosas muy diversas acerca de las expectativas que los adultos tienen de ellos. Muchos docentes de 4<sup>o</sup> año/grado comentan con frecuencia que, por ejemplo, ante la consigna *Estudien del libro para la semana próxima tal tema*, los niños suelen preguntar *¿En qué parte del libro está?, ¿hay que aprenderlo todo de memoria?, ¿puedo marcar en el libro?*

Estas preguntas nos incitan a reflexionar acerca de las oportunidades que debemos brindarles para acompañarlos en este proceso de pasaje y pensar cómo podemos facilitar la construcción de un vínculo con el conocimiento que se enriquezca y acreciente con el tiempo. Por este motivo, podemos decir que formar a los alumnos como estudiantes es responsabilidad de la escuela. ¿Cómo hacerlo? Quisiéramos señalar que la tarea de enseñar a estudiar no se refiere solo a poner en conocimiento de los alumnos técnicas ciertamente valiosas (subrayado de ideas, identificación de palabras clave, realización de resúmenes, entre otras). Contribuir a la formación de los chicos como estudiantes implica poner a su disposición recursos y estrategias que utilizan habitualmente los que estudian de forma sistemática, los estudiantes más avanzados o los adultos que continuamos

haciéndolo a lo largo de la vida, compartiendo con ellos, haciendo visibles las dificultades que se nos presentan a todas las personas en el momento de estudiar. Una manera de hacerlo es experimentar con los chicos cómo se hace para “recordar” lo que hemos leído sin que ello signifique “repetir como loros” todas y cada una de las palabras de un texto; cómo tramar el sentido entre alguna imagen que puede haber provocado cierto extrañamiento –compartiendo el proceso mismo de aprender a mirar– con lecturas diversas; o cómo lograr no perder información valiosa para poder utilizarla después. También, analizar junto con ellos cómo ciertas estrategias son más útiles en algunos casos que en otros según los propósitos deseados, ya que no es lo mismo utilizar la información para preparar una exposición oral, para hacer un resumen o para elaborar un informe.

Por otra parte, podemos contribuir como docentes a hacer visibles a los niños sus progresos, dudas y dificultades, explicitando los caminos que ellos mismos fueron encontrando para sortear los obstáculos. Un modo de hacerlo es comenzar las clases con preguntas orientadas a restituir el sentido de las tareas realizadas, con preguntas que retomen los hilos principales de las ya emprendidas, que interroguen sobre un matiz respecto de una lectura, que abran nuevas inquietudes frente a un contraste inesperado y que desafíen cierto estereotipo, que indaguen sobre formas en que los niños van entendiendo lo que leen, recuperen producciones escritas; en fin, esos modos que habitualmente tenemos los docentes de ir produciendo trama en lo que hacemos día a día.

Otro modo es compartir reflexiones grupales acerca de cómo cada uno de los alumnos va resolviendo las consignas de tarea, intentando que ellos mismos reconozcan cómo se hace para establecer relaciones, para sacar conclusiones y sistematizar las características de un tema.

Estas y otras intervenciones son también maneras de ayudar a los niños y niñas a comprender que aprender no se restringe exclusivamente a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que atañe a un proceso más general de crecimiento, autonomía y transformación. Este desarrollo es progresivo y se presentarán variaciones entre los distintos años del Segundo Ciclo, situación que nos coloca como adultos en un lugar central de acompañamiento, de sostén, de ayuda para las distintas instancias que se conjugan a la hora de aprender.

Es esperable que los niños de 6° año/grado, después de haber atravesado múltiples experiencias de aprendizaje de Ciencias Sociales, hayan adquirido no solo los conocimientos temáticos específicos sino también estrategias para buscar información en distintos medios, sistematizarla y elaborar explicaciones e interpretaciones. Es especialmente relevante que puedan llegar a elaborar un plan personal de estudio; esto significa administrar tiempos y recursos para organizar su propio aprendizaje. De este modo, podrán enfrentar más favorablemente el nuevo desafío de ser estudiantes en una nueva etapa de la escolaridad en la que las demandas de autonomía e independencia serán crecientes.

El pedagogo brasileño Paulo Freire reflexiona al respecto:

*Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. [...] Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien se dedica a eso que asuma el papel de sujeto de ese acto. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor [...] procurando solamente memorizar sus afirmaciones [...].*

*Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir. [...] El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. [...] Quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.*

*[...] El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. (Freire, 1998)*

Estas palabras nos revelan la complejidad del acto de estudiar y su carácter de proceso abierto, que no se clausura a lo largo de la vida. El desafío es, entonces, hacer un lugar a los alumnos para la búsqueda, la curiosidad, el gusto por saber cosas nuevas y por conocer el mundo a través de innumerables prácticas que en sentido amplio podemos llamar, en términos de Paulo Freire, *estudio*.

### La lectura y la escritura en Ciencias Sociales

Si acordamos que uno de los propósitos básicos del Ciclo es procurar que los alumnos adquieran herramientas para avanzar en la complejización creciente de los conocimientos sociales, estaremos ante el desafío de contribuir a la progresiva sistematización de los saberes y al acercamiento a las particulares formas de pensar, tratar y resolver los temas-problemas propios del campo de las Ciencias Sociales. En ese sentido, las prácticas de hablar, escuchar, leer y

escribir son constitutivas en el proceso de adquisición y comunicación de conocimientos sobre la vida social, por lo que nuestra tarea de abrir múltiples espacios para que ello ocurra será central.

Cotidianamente, en las clases de Ciencias Sociales se presentan múltiples aspectos de la vida en sociedad en diversos contextos del pasado y del presente, a través de variadas situaciones de aprendizaje que implican hablar y escuchar. Nos referimos a las prácticas cotidianas de preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar y comparar, entre otras. En el Segundo Ciclo, es tarea de la escuela propiciar el desarrollo de estas prácticas, proponiendo situaciones o problemas de interés que susciten la elaboración de estrategias comunicativas específicas, como la formulación de interrogantes y de hipótesis; el desarrollo de comentarios o conversaciones; la elaboración de explicaciones y de conclusiones. Así, los niños irán adquiriendo confianza en sus propias posibilidades de resolver situaciones de comunicación oral.

Para llevar a cabo estas tareas es necesario haber tenido la experiencia de valorar las opiniones ajenas, de aceptar los disensos y de respetar las producciones de otros hablantes. En definitiva, condiciones propias del aprendizaje del mundo social.

Durante el Segundo Ciclo, los niños preparan exposiciones orales sobre temas del área, tanto en forma individual como grupal. Esto supone desarrollar un conjunto de tareas específicas que requieren nuestro acompañamiento sostenido en el trabajo de selección de la información, de construcción del guión argumental o esquema explicativo y de apoyo en la exposición de las ideas, entre otros aspectos. En particular, que los alumnos aprendan a exponer teniendo en cuenta los interlocutores y atendiendo a ciertas condiciones, como el tiempo disponible, constituye un aprendizaje valioso y además susceptible de ser transferido a otros campos de conocimiento.

En este Ciclo, y en los subsiguientes niveles de la escolaridad, la lectura y la escritura ocupan un lugar destacado en las clases. En efecto, los temas y problemas que comienzan a estudiarse de manera más sistemática a partir de 4° grado/año requieren del análisis de la información contenida en distintas fuentes (libros, manuales, diccionarios, enciclopedias, revistas, material cartográfico, etc.) que se presentan como textos que pueden tener distinto formato. A través de su lectura e interpretación se adquieren los conocimientos que permiten el desarrollo de formas más elaboradas de sistematización de la información, incorporación de palabras nuevas y de términos de vocabulario específico. El proceso de apropiación de conocimientos particulares que permite la lectura se produce en tanto promueve un enriquecimiento de las representaciones cotidianas, la exploración acerca de los significados de las palabras, la confrontación con diversas creencias y valores, la aproximación a un tema desde distintas perspectivas y el comienzo de la identificación de posiciones diferentes en relación con un problema social.

La lectura de textos de Ciencias Sociales es una práctica a través de la cual los alumnos podrán familiarizarse a lo largo del Ciclo con los conceptos, las explicaciones y los tipos de discursos específicos del área. Progresivamente, se irán ampliando sus posibilidades para establecer relaciones y jerarquizar conceptos, comparar diversas interpretaciones, realizar preguntas significativas, elaborar respuestas provisionales y construir explicaciones que integren las distintas dimensiones de la realidad social.

Por lo tanto, una tarea básica en el Segundo Ciclo es promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales. Es importante que el acercamiento a material bibliográfico variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, que comenzó en el Primer Ciclo, se constituya en una tarea habitual para los niños. Además de los manuales, la biblioteca escolar puede ofrecer libros y revistas que permiten a los chicos avanzar en estrategias vinculadas con la búsqueda bibliográfica de información. A lo largo del Ciclo, se espera que los niños aprendan criterios para seleccionar fuentes, para consultar índices y para realizar lecturas panorámicas a fin de detectar un tema, incluso una información o dato puntual. El acceso a información a través de Internet es otra forma de experimentar este tipo de búsquedas.

Seguramente, en 6° año/grado el docente podrá plantear situaciones de clase en las que habilite espacios específicos para analizar el origen de las fuentes, discutir su validez y comparar criterios de selección, entre otros aspectos considerados más rigurosos a la hora de “leer”, en sentido fuerte, textos especializados en temas y problemas sociales. Estos ejercicios colaboran en la tarea de aprender a contextualizar informaciones y contenidos, confrontando voces diversas y “verdades” plurales. Este proceso de reelaboración más complejo se irá desarrollando por los alumnos en años futuros en las respectivas asignaturas del área.

Además de los textos informativos, en el Segundo Ciclo continúa vigente la propuesta de trabajar con textos que favorezcan la dimensión narrativa del lenguaje, a partir de la incorporación de relatos en los que se presenten temáticas propias de las Ciencias Sociales, que subrayen las significaciones y sentidos de los protagonistas y que generen empatía con los distintos sujetos e historias que se narran.

Sabemos del desafío que significa encontrar textos pertinentes, que entusiasmen a los niños y cuyo nivel de dificultad no los deje fuera del placer y la posibilidad de leer y entender. Propiciamos la búsqueda de textos que permitan tender puentes entre lo ya conocido y los nuevos saberes, que articulen de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática y la cantidad de datos, para dar lugar a la interpretación y abrir la posibilidad de aprender lo aún no explorado.

Al seleccionar los textos, suele surgirnos la pregunta sobre si podremos anticipar “todas” las dificultades que pueden encontrar los alumnos en la lectura. Creemos que no. Sin embargo, una lectura crítica nos dará seguramente pistas

sobre aquellos conceptos aún no explicados o información implícita que requiere un alto nivel de inferencias por parte de los chicos. Explicar previamente los temas que serán objeto de lectura, dar algunas claves –cuidando de no revelar todos los misterios– y leer junto con ellos suelen ser estrategias que los docentes utilizamos en las aulas. Al leer con los chicos, será posible detenerse en los párrafos de mayor densidad conceptual y provocar sus intervenciones para poner en diálogo lo que van interpretando, preguntar sobre sus dudas y cotejar con lo que otros entienden; agregar datos o dar ejemplos.

En muchos casos, será necesario reponer información de la que los alumnos no disponen y que el texto da por supuesta; en otros, nos dedicaremos a elaborar guías de lecturas con preguntas y actividades sugerentes que a la vez permitan poner en foco y rescatar los aspectos relevantes de los hechos y procesos estudiados. En ese sentido, estamos ante el reto de evitar la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos de los textos y sugerimos elegir interrogantes que propicien la búsqueda de la contextualización, la descripción de situaciones, la identificación de relaciones, causas y explicaciones y el establecimiento de relaciones pasado-presente, entre otros aspectos, según el tema que se esté desarrollando.

Por su parte, la escritura es un proceso complejo, de construcción e interacción, en el que se ponen en juego un conjunto de conocimientos: saberes lingüísticos, habilidades comunicativas y dominio del tema específico sobre el que se está escribiendo. Dado que la escritura implica reglas particulares de construcción, normativas y formatos, una tarea importante será habilitar numerosas instancias en las que los alumnos puedan ensayar la producción de variados tipos de textos a lo largo del Ciclo. Esto implica guiarlos en la elaboración de planes de escritura, enseñarles a recortar objetos-problema de las narraciones que se les ofrezcan, orientarlos a buscar información para ampliar los textos y ayudarlos a resolver los problemas retóricos que se les presenten, entre otras cuestiones propias del trabajo de escribir.

Resulta entonces que al escribir un texto de Ciencias Sociales se conjuga, por un lado, el desafío de comprender las sociedades, las culturas y los territorios; y, por otro, sortear las dificultades que presenta en sí misma la tarea de escribir. No está de más señalar que, aun cuando se cumplieran todas las reglas formales de escritura, la calidad del texto que produzcan los niños estará condicionada también por los conocimientos y conceptos significativos del área de que dispongan. Cuanto más sepan sobre un tema, más habilitados estarán para expresar relaciones fundamentadas, profundizaciones y recreaciones sobre los temas objeto de escritura.

En las clases de Ciencias Sociales es frecuente el planteo de actividades que promueven la producción de textos escritos. Solemos pedir a los chicos la resolución de cuestionarios o guías de lectura, la confección de resúmenes o notas sobre un tema en particular. La elaboración de estos textos implica un grado de reorganización de lo aprendido, un trabajo de jerarquización de las ideas y el uso de términos específicos propios de las disciplinas, habilidades que irán construyéndose a lo largo del Ciclo.

En 6° año/grado, el docente puede proponer un trabajo de escritura en temas de Ciencias Sociales que presente el desafío de elaborar monografías o informes. Eligiendo temas accesibles a los niños, la tarea implica la reorganización de la información y de los contenidos en juego, con una marca personal. Es decir, los docentes ayudarán a sus alumnos a ir encontrando su propia voz a la hora de escribir, a plantear los argumentos para expresar sus conclusiones, a ensayar hipótesis y preguntas personales; en fin, a convertirse, quizá por primera vez, en “los autores” de los textos en un campo curricular específico. Como escribir no es un proceso espontáneo, deseamos enfatizar que se trata de un contenido a ser transmitido en y a través de la enseñanza de los propios contenidos del área y en estrecha vinculación con un enfoque que tienda a complejizar y problematizar la mirada sobre la realidad social pasada y presente.

Desde esta perspectiva, estamos diciendo que cuando se escribe se aprende. Al escribir sobre un tema determinado se consigue un nivel de elaboración mayor sobre el contenido mismo. Se sabe más al término de la realización de un texto que al iniciarlo, ya que la resolución de la tarea requiere haber leído previamente, haber elaborado un plan, por más sencillo que haya sido, haber examinado y eventualmente discutido con otros cómo se va a organizar el contenido o cuáles van a ser las estrategias de escritura según la clase de texto de que se trate.

La escritura implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla. Se trata, pues, de prácticas que se hallan mutuamente vinculadas entre sí. En este sentido, es importante tener en cuenta el proceso recíproco entre lectura y escritura que se despliega cuando se da una consigna para escribir, por cuanto el proceso de escritura alberga la instancia de la lectura, tanto antes como después de escribir. En un momento inicial, se lee con la finalidad de elaborar posteriormente un texto; y, en un momento posterior, también se lee, porque el texto escrito se construye, explícita o implícitamente, para ser mostrado a los demás, para ser comunicado a otros, reales o imaginados, pero siempre a otros. Por tanto, el texto se vuelve susceptible de múltiples, sucesivas y posteriores lecturas y reescrituras.

## La contextualización, la interrogación y la problematización

La presentación de un marco, de una trama, de una historia en la que aparezcan sujetos actuando movidos por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que deseamos enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los niños dentro de un contexto determinado en el que se destaquen las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados.

Somos los docentes quienes definimos y recortamos, en la selección misma del contenido a enseñar, el encuadre, el contexto. Es propósito del Segundo Ciclo que los niños se acerquen de manera más sistemática al conocimiento de las sociedades desde procesos y explicaciones multicausales y profundizando en algunas de las distintas dimensiones de análisis de los contextos estudiados. Por ejemplo, en uno de los *Cuadernos* de esta serie se proponen actividades para avanzar en el estudio de las distintas funciones urbanas y la oferta de servicios a partir de dos experiencias de aula contextualizadas en realidades regionales diferentes. En otro momento de la escolaridad los niños podrán comparar las situaciones analizadas aquí con otras de nuestro país o del mundo, lo que les permitirá el armado de categorías y clasificaciones, en este caso urbanas, acerca de distintos aspectos de la configuración territorial. De la misma manera, en una propuesta correspondiente al Eje 3 aparecen abundantes referencias a los municipios y gobiernos locales en las que las situaciones de enseñanza incluyen fuertemente aspectos vinculados con la contextualización de la información.

Delimitar el contexto, es decir el acotamiento temático, temporal y espacial en el que se desarrollará la propuesta pedagógica, implica un conjunto de operaciones relacionadas entre sí: la selección de contenidos e información, la elaboración de actividades, la utilización de recursos y materiales específicos, la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación. Este proceso servirá también para ponderar el caudal de información que se ofrece, la relevancia de los contenidos que se deciden y la pertinencia de las actividades. En este sentido, el trabajo con las distintas fuentes (relatos, textos informativos, mapas y planos, fotografías, etc.) situadas en contexto permitirá el establecimiento de relaciones entre los distintos aspectos del problema en estudio, facilitará poner en juego ideas que habiliten interpretaciones válidas y promoverá que la información cobre sentido en el marco del tema en cuestión.

Una entrada posible para trabajar contextos significativos es instalar interrogantes y trabajar con ellos, teniendo en cuenta que puedan ser asumidos como tales por los alumnos. La clave estará en proponer situaciones problemáticas que despierten su interés, permitan poner de manifiesto sus concepciones y estimulen la búsqueda de caminos de resolución a los problemas o conflictos planteados.

Las puntualizaciones realizadas en torno a la contextualización y problematización de las temáticas abordadas nos plantean un desafío ya clásico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: la tensión entre profundizar algunos temas (para considerarlos en su carácter complejo, multidimensional y dinámico) y el mandato de plantear una cantidad muy extensa de contenidos. La importancia de profundizar un tema a partir de selecciones y recortes más acotados no invalida la posibilidad de hacer un tratamiento general. Esto implica aludir a contextos de distinta inclusión, manejar información más amplia y elaborar explicaciones que trasciendan cuestiones puntuales. Así, los alumnos irán construyendo un marco más general, más abarcativo, que les permita ubicar no solo el contenido específico que se estaba profundizando, sino también otros que remitan a sistemas de relaciones y vínculos similares.

### **Acerca del Eje 1:**

#### **Las sociedades y los espacios geográficos**

El abordaje de los contenidos referidos a las relaciones entre la sociedad y los territorios desarrollado en estos *Cuadernos* toma como punto de partida las siguientes conceptualizaciones: una concepción del espacio entendido como el resultado de una construcción social, la incorporación de los procesos históricos para la comprensión de las configuraciones espaciales del presente y, por último, la consideración de que dichas configuraciones se explican teniendo en cuenta diversas escalas de análisis.

En estas propuestas entendemos que una organización espacial determinada resulta del modo en que diversos grupos sociales se apropian de un cierto espacio y lo transforman, lo modifican, lo construyen. En sintonía con esta concepción de espacio como producto social, la perspectiva de ambiente que presentamos incorpora tanto los elementos físiconaturales (relieve, clima, hidrografía, etc.) como los componentes de origen social (tipos de actividades económicas desarrolladas, tecnologías empleadas, aprovechamiento de recursos, etc.). Del mismo modo, el análisis de un circuito productivo tiene en cuenta el sustrato físico en el que se desarrolla un determinado tipo de producción primaria, pero fundamentalmente profundiza en los modos en que dicho sustrato ha sido explotado y aprovechado por la sociedad. Este aprovechamiento dependerá a su vez del grado de desarrollo tecnológico, de las técnicas utilizadas, de la organización del trabajo, de la apropiación de recursos en dicha sociedad y del destino de los bienes elaborados, entre otros aspectos.

La producción social del espacio es un proceso continuo, que toma como base tanto el sustrato físiconatural del área analizada como aquellas construcciones hechas por la sociedad en tiempos pasados. En relación con esto, proponemos la introducción de la dimensión histórica que permita entender la

organización del espacio actual. Desde esta perspectiva, el desarrollo de actividades productivas y su consecuente configuración espacial resulta de la acumulación de trabajo humano en un determinado lugar a lo largo del tiempo.

En efecto, las sociedades han desarrollado en el pasado todo tipo de construcciones y obras de infraestructura que persisten hasta hoy, aunque a veces con usos diferentes a los originales; han empleado técnicas de cultivo que dejan su impronta material en el territorio y, al mismo tiempo, dejan una huella en la cultura y la tradición de una sociedad. Las organizaciones espaciales actuales se han ido construyendo como una serie sucesiva de eventos en la que en cada momento histórico se incorpora algo nuevo, se desecha algo de lo construido anteriormente o se recicla y se reinventa algo de lo ya existente.

Este abordaje nos permite una visión dinámica de las sociedades y los territorios. Pero es importante tener en cuenta que las configuraciones territoriales actuales no se explican solamente a partir de las características de las sociedades del pasado, sino también de los flujos de personas, mercaderías e información que caracterizan a la sociedad contemporánea. La intensidad y la aceleración de estos flujos tienen lugar en diversas escalas geográficas de análisis, más allá de la localización estricta del fenómeno en estudio.

Este enfoque, creemos, resulta válido tanto para interpretar problemas ambientales como para analizar la actividad productiva de una sociedad. En el primer caso, un problema ambiental como la desertificación puede explicarse por las transformaciones climáticas globales (escala global), pero también por la influencia de la construcción de grandes represas que reducen el caudal de agua que llega a la zona (escala nacional) o por prácticas de ganadería demasiado intensivas que llevan a un agotamiento de las pasturas (escala local o regional). Del mismo modo, en el caso de un circuito productivo, la aptitud de los suelos puede ser adecuada para el desarrollo de un determinado cultivo (escala local), pero la decisión de desarrollarlo o no estará fuertemente influenciada por la demanda de los mercados internos o internacionales (escala nacional y global) o por las restricciones regulatorias de la actividad impuestas desde el Estado (escala nacional).

La incorporación de estas nociones para la comprensión de los fenómenos geográficos nos permite una lectura más compleja, abarcativa y dinámica de los procesos sociales que estructuran el espacio y de las configuraciones territoriales resultantes.

## **Acerca del Eje 2: Las sociedades a través del tiempo**

La perspectiva histórica adoptada en estas propuestas de enseñanza concibe la Historia como un campo de conocimiento que se ocupa de estudiar el conjunto de las manifestaciones y realizaciones del hombre en sociedad a través del tiempo.

El campo de análisis no se restringe, como sucedía tradicionalmente, a la esfera de la política, sino que se extiende a las más variadas expresiones de la experiencia humana en sociedad. Los particulares modos en que los hombres y las mujeres resuelven su subsistencia y su reproducción material; las formas en que organizan la sociedad, en que definen sus intereses, dirimen sus conflictos, crean y recrean las instituciones jurídicas y políticas; el modo en que luchan por el poder, explican el mundo y la sociedad: estos diversos aspectos o planos de la realidad social son considerados de interés y relevantes para el conocimiento histórico.

Ninguno de esos planos de la realidad social tiene, no obstante, una existencia autónoma y puede comprenderse en sí mismo desvinculado de su contexto. Los distintos niveles o aspectos de la realidad social deben ser analizados en continua interacción y son parte de una totalidad que los historiadores tratan de restituir en toda su complejidad y dinamismo. Así, cuando en estos *Cuadernos* estudiamos las políticas del Estado argentino de fines del siglo XIX alentando la importación de mano de obra y de capitales extranjeros, necesitamos vincularlas, entre otras cosas, con los intereses económicos de los terratenientes pampeanos y con el afianzamiento y la expansión del capitalismo, desde su núcleo originario de Europa occidental. Del mismo modo, al abordar el tema de las guerras de independencia, nos esforzamos en entender cómo el acontecer político incide sobre las más variadas manifestaciones de la vida social, y entre ellas, desarrollamos particularmente su impacto sobre la cotidianidad de distintos actores sociales. Para estudiar la conquista española de América y comprender la facilidad o dificultad con que los conquistadores pudieron concretarla, tuvimos que analizar las diferentes formas de organización sociopolítica de las sociedades indígenas.

Sin embargo, para acercarnos a la comprensión de algún aspecto de la vida en sociedad o para intentar captar la realidad social de manera global no basta con establecer relaciones y con buscar las articulaciones existentes entre sus distintos planos o dimensiones. Las configuraciones económicas, sociales y políticas, así como los acontecimientos históricos de toda índole son producto a la vez de variados, complejos e imbricados procesos. Por lo tanto, un enfoque que pretenda analizar una realidad muy compleja debe combinar la búsqueda de relaciones entre sus distintas dimensiones con el análisis de procesos de duraciones diferentes que intervienen en su conformación y cambio.

Y así entramos en la cuestión del tiempo y de los cambios que se producen en su discurrir. Las sociedades son dinámicas y complejas, existen sintonías y ajustes así como desajustes y rupturas entre sus distintos planos: se combina lo que permanece con lo que cambia, las transformaciones son continuas y cualquier situación revela estados de estructuración y desestructuración. Captar los cambios, explicarlos, descubrir las rupturas y lo que permanece constituye lo más genuino de la tarea del historiador. Por qué las sociedades cambian, a qué ritmo lo hacen, cuáles son las múltiples causas que intervienen en su transformación y qué procesos diversos se imbrican para producir el cambio son preocupaciones de una historia que no piensa en términos unicausales ni en determinaciones unívocas y lineales. Por eso, cuando en estos *Cuadernos* de Segundo Ciclo abordamos las rebeliones diaguitas de 1630 las explicamos como el resultado de procesos de distinta duración: el descubrimiento de oro por un encomendero del Tucumán fue el detonante de un conflicto alimentado por décadas de explotación indígena. A la vez, el levantamiento se inscribe en un proceso de más larga duración, el transitado por pueblos que, por su particular organización económica, social y política, habían logrado resistir en el pasado reciente a otros intentos de dominación externa, como la incaica.

En la perspectiva adoptada, las sociedades no son pensadas como armónicas. Aun en las más igualitarias existen asimetrías, diferencias de prestigio, estatus, poder. Los hombres luchan, entre otras cosas, por el acceso a los bienes, por la distribución de la riqueza, por distintas concepciones acerca de cómo organizar la sociedad. Los conflictos son de naturaleza múltiple: pueden expresar antagonismos socioeconómicos y también nacionales, regionales, ideológicos o religiosos. Asimismo, pueden ser la manifestación de una compleja combinación de varios de estos aspectos. A partir de las propuestas de enseñanza desarrolladas en estos *Cuadernos* se enfatiza la identificación de las características y causas de los conflictos así como de los actores que en ellos se configuran, los intereses y puntos de vista que defienden, los recursos que utilizan para hacerlos prevalecer y los consensos a los que eventualmente llegan.

Respecto de los actores de la Historia, la perspectiva que aquí desplegamos incluye además de los protagonistas individuales a los actores colectivos (terratenientes, Estado, inmigrantes, conquistadores, pueblos originarios, ejército o troperos, según el problema que se esté estudiando). Es importante subrayar que tanto los protagonistas individuales como los colectivos deben ser captados en las complejas circunstancias en que están inmersos y en sus relaciones mutuas. Las características y acciones de los actores individuales se tornan incomprensibles fuera del marco social, económico y cultural del que emergen. Analizar, por tanto, articuladamente las acciones de los actores individuales y las de los diferentes grupos de su sociedad se vuelve imprescindible si se quiere comprender esa sociedad y su devenir.

Digamos finalmente que, desde esta concepción, el conocimiento histórico no es un conjunto acabado y fijo de nociones o saberes. Por el contrario, es provisorio y está en permanente construcción y reconstrucción: las preguntas, los debates y las hipótesis dependen de la época en que se formulan y se legitiman según el conocimiento considerado socialmente válido en cada momento histórico.

La adopción de este enfoque en las clases de Ciencias Sociales, al alentar el establecimiento de relaciones, la búsqueda de explicaciones multicausales, el reconocimiento del conflicto como constitutivo de la realidad social, la identificación de distintos actores sociales y el conocimiento de múltiples perspectivas de análisis puede contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva.

### **Acerca del Eje 3:**

#### **Las actividades humanas y la organización social**

Las temáticas que estructuran las propuestas de trabajo para este Eje se refieren a cuestiones vinculadas con las formas de organización política, las manifestaciones culturales del pasado y el presente, y los procesos de integración regional entre Estados.

Las propuestas tienen el propósito de abordar la sociedad como una realidad compleja, atravesada por múltiples dimensiones, intentando precisar aspectos de continuidad y cambio, atendiendo tanto a procesos estructurales como a las vivencias de los sujetos particulares y considerando las características actuales de las situaciones aludidas y los procesos que las antecedieron. Para ello creemos oportuno que, además de la referencia a temas en los que se han centrado la Historia y la Geografía, se incorporen a las propuestas escolares categorías y problemáticas abordadas por disciplinas como la Sociología, las Ciencias Políticas, la Economía y la Antropología.

Estas disciplinas, a lo largo de más de cien años de existencia, han producido (con variantes y desde paradigmas sumamente diversos) importantes elementos para la comprensión de la realidad social, la diversidad sociocultural, la centralidad de la cultura en la vida humana y la explicación de los aspectos que regulan y estructuran el sistema político y económico, entre otros temas. Consideramos que es preciso crear las condiciones para propiciar que estas cuestiones tengan un lugar explícito en las propuestas de enseñanza, ya que suponemos que su tratamiento podrá favorecer la capacidad de comprensión de la complejidad social así como también la responsabilidad en torno del ejercicio de los derechos, obligaciones y prácticas sociales comprometidas.

Complementariamente a los aprendizajes que se proponen desde los otros dos Ejes que componen el área, en este ocupa un lugar central la profundización en conceptos relevantes para la comprensión de la sociedad. Los avances en la conceptualización resultan centrales para que en el estudio de la vida social los alumnos puedan generalizar y construir criterios con los que seleccionar, ordenar, jerarquizar y, sobre todo, dar sentido a la innumerable información que reciben a través de diversos medios.

En cuanto a la forma de abordar las dimensiones de análisis, recordemos que estas constituyen cortes analíticos. Cualquier hecho o proceso social implica simultáneamente aspectos sociales, económicos, políticos e ideológicos; por lo tanto, debe ser visto en su complejidad y desde una perspectiva totalizadora, si bien, a los fines de la presentación escolar (y también del análisis académico-científico) puede priorizarse algún o algunos aspectos. En consonancia con ello, en la propuesta sobre manifestaciones culturales, creencias y festividades, atendimos particularmente a los sentidos de las mismas para diversos sujetos y nos detuvimos también en cómo las fiestas y celebraciones suelen expresar intencionalidades políticas de afirmación o cuestionamiento del orden, y en cómo aparecen en los últimos años atravesadas por la lógica comercial y mercantil.

Las dimensiones que hemos señalado se refieren a aspectos de lo social que involucran a todas las sociedades. Sin embargo, las distintas sociedades (y, dentro de cada una de ellas, los distintos sectores sociales) han abordado los problemas que se plantean en forma absolutamente diversa. En el tratamiento de estos temas también se debe tener en cuenta cómo permanentemente se cruzan ciertos aspectos de continuidad y semejanza con otros que más bien resultan en situaciones de variabilidad y cambio. En las propuestas de este Eje focalizamos particularmente en esa diversidad de formas y manifestaciones a lo largo de la historia, en distintos espacios y para distintos sujetos sociales. Por ejemplo, en la propuesta sobre organización política del territorio argentino se reconocieron aspectos de unidad y diversidad, el posicionamiento de distintas instituciones sociales y políticas, así como las características singulares de diversas localidades argentinas. De la misma forma, cuando hablamos de las festividades estuvimos atentos a las particularidades que las mismas adquieren en diferentes momentos y lugares, y para distintos sectores sociales; nos detuvimos también en cómo estas diferencias son objeto de disputas, imposiciones y transformaciones.

Otra cuestión que estructura las propuestas de este Eje se refiere a la importancia dada a la dimensión cotidiana de los procesos sociales. Realizar propuestas novedosas en este sentido sigue siendo un desafío; si bien existe acuerdo en que las Ciencias Sociales se refieren a todo lo que los hombres hacen, permanece en gran medida pendiente la incorporación de referencias a situaciones que involucren “la vida social de todos los días”, “la vida de los hombres comu-

nes". Para ello debemos considerar que la reflexión sobre la vida cotidiana supone un ejercicio de análisis especialmente complejo y al mismo tiempo de efectos formativos valiosos para los niños: el distanciamiento de aquello que por cercano parece más conocido; la duda sobre lo que se presenta como dado y como obvio; la desnaturalización de aspectos sociales que, justamente por inmediatos, se registran como fuertemente naturalizados.

Muchos de los casos y ejemplos de las propuestas de este Eje sugieren que es precisamente en el nivel de la cotidianidad donde se materializan las normas e instituciones, donde se perciben los efectos de los procesos estructurales y, al mismo tiempo, donde es posible captar la perspectiva de los sujetos sociales. En este sentido, la propuesta sobre festividades se centra en la celebración del carnaval, abordándolo no tanto como un espectáculo, sino más bien como un espacio de expresión de diversos grupos sociales en distintas localidades y momentos; la propuesta sobre integración regional, que tradicionalmente es presentada desde referencias básicamente estructurales, invita al trabajo con relatos personalizados de áreas de frontera, con el fin de atender a la forma particular y cotidiana en que esos procesos se experimentan.

### La evaluación

Se identifica a la evaluación, en términos generales, como el proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como logros y dificultades compartidas por el grupo. Además permite obtener información sobre la marcha de la enseñanza, y de ese modo analizar y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

Como los aprendizajes que realizan los niños no suceden de un día para el otro sino que se construyen a lo largo de toda la escolaridad a partir de aproximaciones sucesivas, se requiere pensar la evaluación como un proceso en el tiempo, que exige el desarrollo de una actitud y una mirada atenta a los distintos avatares del aprender. Por ello es interesante analizar y ponderar un conjunto de sucesivas producciones de los alumnos sobre un tema, para contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes.

Consideramos a la evaluación como parte del proyecto de enseñanza, por lo tanto se requiere tener en cuenta que en cada una de las fases del recorrido didáctico se realizan tareas de evaluación diferenciales. Esto implica atender a la heterogeneidad de los grupos escolares, los diversos puntos de partida relacionados con las características socioculturales de cada uno de los alumnos y sus singulares trayectorias escolares.

Como hemos expresado anteriormente, para conocer las concepciones previas que los niños han construido sobre los temas de Ciencias Sociales será necesario plantear actividades que, a modo de diagnóstico, permitan a los maestros identificarlas, recuperarlas y complejizarlas en una nueva propuesta. También nos parece importante destacar que la pregunta acerca de "qué piensan los chicos" es una pregunta siempre abierta, ya que no se agota en la presentación de un tema.

Durante el desarrollo de los itinerarios de trabajo, se introducen un conjunto de contenidos en los que, seguramente, se recuperan las construcciones conceptuales anteriores trabajadas en las clases de Ciencias Sociales. Al introducirse nuevos contenidos, se requiere acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de instrumentos de seguimiento específicos del proceso. Los docentes diseñarán entonces diversas situaciones de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros y dificultades de los alumnos recuperando el nivel de comprensión y apropiación de los conceptos y de los procedimientos específicos, la capacidad para establecer relaciones multicausales y multidimensionales, el dominio de la argumentación oral y escrita y la capacidad para justificar puntos de vista, entre otros aspectos.

Los apuntes informales sobre las intervenciones de los alumnos, así como las planillas de registro y los diarios de clase –anotaciones que vamos realizando sobre el desarrollo de la clase incluyendo anécdotas y comentarios–, suelen brindar valiosa información sobre los procesos de aprendizaje. La interpretación de la información que brindan los registros informales y las pruebas escolares puede ser compartida con los alumnos, para que ellos tengan devoluciones que incluyan impresiones y reflexiones acerca de su propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de prácticas de evaluación, sostenidas durante el año escolar y en incontables momentos formales e informales, suponen la posibilidad de que los alumnos aprendan a examinar, cotejar, analizar y autoevaluar sus propias producciones y las de sus compañeros.

Por otra parte, una mirada sostenida sobre las tareas consignadas en los cuadernos y los trabajos grupales permite analizar los modos en que los niños y niñas interpretan y comprenden las consignas y los temas trabajados. En estos casos el tipo de señalamientos (preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando) que realizan los docentes los ayudan y orientan en el camino hacia la contrastación de sus propias producciones.

Al igual que en Primer Ciclo, los diálogos, debates y exposiciones orales, así como las puestas en común, son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos abordados en el área, especialmente cuando se trata de argumentar, justificar las ideas o confrontar las anticipaciones con la información nueva. Los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando en el transcurso del Ciclo, teniendo en cuenta la adquisición del dominio de la escritura y la lectura y los progresos alcanzados por los alumnos en las distintas formas de pensamiento desplegadas en las aulas.

Por último, deseamos señalar que si la evaluación se realiza teniendo en cuenta las particulares condiciones del contexto institucional, y se propone el análisis y la comprensión de procesos y no solo de resultados, seguramente constituirá un aporte muy valioso para el mejoramiento de la enseñanza y también del aprendizaje. A la vez, ofrecerá indicios acerca de las estrategias de enseñanza más oportunas y adecuadas para desarrollar en las aulas, proveerá información sobre los saberes enseñados y los saberes aprendidos, y proporcionará elementos de juicio para intervenir y ajustar la marcha del proceso. En fin, nos encontramos siempre frente al reto de imaginar los mejores modos de enseñar en el día a día que tiene lugar en todas y cada una de las escuelas de nuestro país.

**nap** El conocimiento del mapa político de América Latina y de los procesos de integración regional, en especial el Mercosur, considerando distintos tipos de relaciones con el resto del mundo.

El conocimiento de las principales condiciones ambientales de la Argentina y de América Latina y el establecimiento de relaciones entre los principales usos y funciones de los recursos naturales con la producción de materia prima y energía.

La identificación y comparación de las múltiples causas y consecuencias de los principales problemas ambientales de la Argentina y de América Latina que afectan al territorio y a la población, atendiendo a las distintas escalas geográficas implicadas.

El conocimiento de la composición y la dinámica demográfica de la población argentina, sus condiciones de trabajo y calidad de vida a través del análisis de los distintos indicadores demográficos y socioeconómicos (fuentes censales, periodísticas, testimoniales, entre otras).

El análisis y la comparación de diferentes espacios rurales de la Argentina y América Latina a través del tratamiento de distintos sistemas agrarios y tipos de productores.

El análisis y la comparación del espacio urbano argentino y latinoamericano a través de la identificación de las principales funciones urbanas, las actividades económicas y las condiciones de vida de la población de las ciudades latinoamericanas.

# Las sociedades y los espacios geográficos

# Las sociedades y los espacios geográficos

## Los saberes que se ponen en juego

---

Durante el transcurso del 6° año/grado se propone un abordaje más profundo de los procesos de conformación del territorio argentino en el contexto de América Latina. En el acercamiento de los chicos a los diversos temas desarrollados en los NAP se ponen en juego variados conocimientos, especialmente los vinculados con la apropiación y profundización de saberes relacionados con:

- La comprensión de diversos temas y problemas socioterritoriales de nuestro país, así como la comparación y puesta en relación con entornos socioterritoriales diferentes.
- La lectura e interpretación de distintas fuentes de información referidas a temas demográficos, en particular variados tipos de datos estadísticos, presentados de formas diferentes: tablas, gráficos, etc., en vinculación con el concepto de construcción de los datos.
- El análisis y la comparación de indicadores de calidad de vida en relación con alguna problemática social y/o territorial.
- El análisis de cartografía temática y de artículos periodísticos para el estudio de los procesos de integración física del Mercosur.

## Propuestas para la enseñanza

---

Los diseños curriculares para 6° año/grado proponen un abordaje más profundo del conocimiento del territorio argentino en el contexto más abarcativo de América Latina. Se trata de ampliar la escala de análisis, incorporando un contexto más vasto para la comprensión de diversos temas y problemas. Asimismo, se busca introducir una nueva forma de examinar la organización territorial de nuestro país mediante la comparación y puesta en relación con otros contextos socioterritoriales.

Además de proponer este cambio en la escala de análisis, es necesario que los docentes continuemos anexando nuevas fuentes de información y que proveamos a nuestros alumnos las herramientas necesarias para su descodificación y su interpretación. Por ejemplo, el estudio de las características de la población suele realizarse utilizando distintos tipos de datos estadísticos, ya sea exhibidos en tablas o mediante su representación en gráficos lineales, de barras o de tortas, entre otros. En la presente propuesta, intentamos brindar algunas ideas para la utilización de tales fuentes, introduciendo la noción de construcción de los datos y ofreciendo algunas pautas para su lectura y análisis. Asimismo, tendremos en cuenta que el empleo de datos estadísticos para reconocer tendencias demográficas es una estrategia necesaria pero no siempre suficiente para entender los procesos en los que se inscriben esas tendencias y para comprender sus implicancias sociales y territoriales. Por ello, propondremos el análisis y la comparación de indicadores de calidad de vida y su vinculación con alguna problemática social y/o territorial.

Otro de los contenidos habitualmente incluidos en el currículo del 6° año/grado es el referido a los procesos de integración económica latinoamericana. Este tema ha sido introducido en años anteriores y ahora podemos profundizarlo atendiendo a la idea de que se trata de procesos que involucran múltiples dimensiones. Por tanto, no solo importa analizar sus consecuencias en el plano del comercio sino también avanzar sobre otros aspectos que atañen a la integración económica entre países (por ejemplo, problemas de infraestructura, desequilibrios ambientales, zonas productivas marginadas). Con el objetivo de complementar su tratamiento en el aula, el Eje “Las actividades humanas y la organización social” desarrolla también una propuesta de trabajo sobre este tema. En ambos recorridos didácticos, una estrategia que puede resultar pertinente es la utilización de cartografía temática que refleje tales dimensiones. Asimismo, por tratarse de procesos que se desarrollan contemporáneamente, es recomendable actualizar los datos y la información, para lo cual resulta interesante recurrir a los medios de comunicación, como periódicos o revistas, que pueden ofrecer una variedad de opiniones y una puesta al día sobre algunas de las cuestiones analizadas.

### El estudio de la población argentina hoy

Cuando hablamos de “población” nos referimos al conjunto de personas que habitan un territorio determinado. Estas personas establecen entre sí vínculos económicos (por ejemplo, jerarquías laborales), culturales (por ejemplo, relaciones de parentesco, niveles educativos alcanzados, creencias religiosas) y políticos (por ejemplo, roles públicos, ideologías) que dan forma a la organización de una sociedad y, en consecuencia, tienen un impacto en la configuración del territorio que ocupan.

Estudiar la población de un país o de una región implica, por lo general, conocer su distribución, su estructura y su dinámica. La distribución suele expresarse en términos de densidad de población. Mediante este indicador, se intenta identificar las zonas con mayor concentración de población en contraste con aquellas que presentan un poblamiento más escaso dentro de un territorio determinado. La estructura de la población es una especie de fotografía de esa población en un momento determinado. De este modo, puede estudiarse su composición por sexo y edad (cuántos jóvenes o niños, adultos y ancianos habitan ese territorio) o según el origen de esos habitantes (diferenciando personas nacidas en ese territorio de personas extranjeras o nacidas en otras jurisdicciones). Por su parte, analizar la dinámica de la población supone evaluar los cambios que ha experimentado a lo largo del tiempo. En general, esto se traduce en el análisis del crecimiento de la población y sus componentes: la natalidad, la mortalidad y el saldo migratorio.

Es fundamental tener siempre en cuenta cuál es el objetivo de manejar estos datos: el conocimiento de la población nos permite entender mejor la sociedad en la que vivimos; también nos permite proyectar las necesidades de esa población y las formas posibles de satisfacerlas. Por ejemplo: un país en el que hay un gran porcentaje de población anciana tendrá que definir políticas sanitarias o educativas diferentes a las de un país en el que hay una tasa de natalidad elevada y predomine la población infantil y adolescente. Es muy importante que los docentes estimulen a los niños a desarrollar este tipo de razonamientos o relaciones, ya que de este modo es posible vincular los conocimientos que adquieren en la escuela con su propia experiencia y con su futura vida como ciudadanos plenos y responsables.

Sin embargo, el conocimiento de la población no se limita a estas características. En la actualidad, desde las Ciencias Sociales –y en particular desde la Geografía– el énfasis está puesto en el estudio de la población en el marco de los mercados de trabajo y las condiciones laborales, así como también en el análisis de la calidad de vida de la población. Incorporar a la enseñanza la noción de que la población no solo es diversa en cuanto a sexo, edad u origen, sino también en cuanto a sus posibilidades de acceso al trabajo y a la satisfacción de sus necesidades básicas, resulta especialmente relevante en el contexto argentino y latinoamericano, en tanto se trata de sociedades con fuertes desigualdades sociales y económicas. De todos modos, es importante también que los docentes transmitamos una visión optimista y proactiva frente a las situaciones de desigualdad. Es necesario mostrar a los niños ejemplos de experiencias exitosas de autogestión, de actividades solidarias, de microemprendimientos, etc., que ofrezcan alternativas de superación de las situaciones de inequidad y que los comprometan activamente con el desarrollo integral de su comunidad.

## El uso de estadísticas y gráficos para la enseñanza de la calidad de vida de la población argentina

El docente puede iniciar el abordaje de este tema indagando sobre las ideas previas de los alumnos con respecto a la calidad de vida de la población. Para ello puede plantear una primera definición de esta noción como *la capacidad de las personas de tener una vida larga, sana y creativa; de disfrutar de un nivel decente de vida, de la libertad, la dignidad y el respeto por sí mismos y por los demás* (PNUD, 2004). Hecho este primer planteo, puede proponer a los alumnos que, en grupos, elaboren un póster en el que representen distintas situaciones que reflejen la calidad de vida de un niño. A partir de la exposición y análisis de las láminas de cada grupo, el maestro puede ir escribiendo en el pizarrón un listado de algunos elementos que permiten caracterizar la calidad de vida de una población.

---

Una alternativa que podría agilizar esta actividad podría ser presentar directamente dos fotografías que ilustren el caso de un niño o una familia que satisface adecuadamente sus necesidades y otro en el que las condiciones de vida no sean buenas, y pedir a los niños que las analicen buscando las diferencias entre una y otra.

---

Cabe esperar que a partir del dibujo de los chicos o del análisis de fotografías surjan elementos como vestimenta, alimentación, vivienda. Corresponderá al docente ir completando este listado a través del diálogo con los niños. Por ejemplo, podría preguntarles: *¿Con qué se entretienen ustedes? ¿A qué juegan fuera de la escuela? ¿Cómo es el barrio en el que viven? ¿Qué posibilidades tienen de ir a la escuela? ¿En qué medio de transporte se trasladan? ¿Qué enfermedades pueden tener? ¿Dónde se atienden cuando están enfermos? ¿En qué trabajan sus padres?*, etc. Todas estas preguntas apuntan a ampliar el concepto de calidad de vida y a incluir en la lista de factores que la definen aspectos tales como juegos y tiempo libre, infraestructura y servicios (luz, agua potable, gas, teléfono, calles asfaltadas), nivel de educación, transporte, atención de la salud, empleo, etc. Sobre la base de este listado, los niños podrían elaborar en sus carpetas un cuadro comparativo. Ofrecemos a continuación una tabla que podría servir como modelo.

**Buenas condiciones de vida**

Ej.: materiales resistentes, suficientes habitaciones para toda la familia, todos los servicios (luz, gas, agua, etc.)

Vivienda

Alimentación

Salud

Educación

Tiempo libre

**Malas condiciones de vida**

Ej.: insuficiente, pocas comidas al día, escasa variedad de alimentos

Ej.: dificultad para acceder a la atención médica y a los medicamentos

En este punto, el docente puede explicar que para conocer la calidad de vida de una población determinada es necesario medir cada uno de los parámetros mencionados en el listado. A fin de avanzar en la idea de que los datos se construyen, es importante hacer notar a los chicos que para llevar a cabo las tareas de medición existen organismos especializados que se ocupan de hacer censos y encuestas entre la población, es decir de recopilar estos datos. Vale la pena explicar también que estos organismos se ocupan además de definir cuáles son los indicadores que reflejan mejor las condiciones de vida de una población determinada.

En Argentina, el organismo que se ocupa de estas tareas es el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), que trabaja de forma coordinada con las Direcciones de Estadísticas de cada provincia. El INDEC ofrece a docentes y alumnos la posibilidad de conocer su Sala de Consulta y su biblioteca y de aprender sobre las tareas estadísticas que se llevan a cabo. Para obtener mayor información, véase [www.indec.gov.ar/contacto/visitas\\_escuelas.asp](http://www.indec.gov.ar/contacto/visitas_escuelas.asp).

En general, se considera que los principales aspectos que explican la calidad de vida de una población son: las condiciones de la vivienda, la atención de la salud y las posibilidades de acceder a una educación de calidad.

El docente podría elegir mostrar una variedad de datos referidos a distintos rasgos de la calidad de vida o bien focalizar el análisis en uno o dos parámetros. Supongamos que optara por concentrarse en el análisis del acceso a servicios de salud. Para ello podría comenzar haciendo un relevamiento entre los alumnos respecto del tipo de atención médica que reciben. De ello podría surgir un listado en el pizarrón que muestre diversas opciones posibles: obra social, hospital público, mutual, plan de salud privado o “prepaga”, sala de primeros auxilios,

médico particular, etc. Por supuesto, las respuestas serán muy diferentes dependiendo del lugar en que se encuentre la escuela. En el caso de escuelas de zonas urbanas, los alumnos pueden organizar incluso una pequeña encuesta en el grado y generar una tabla con los datos resultantes. Así, será posible evaluar qué tipo de oferta de atención médica tienen en el área en que viven y cuál es el tipo más utilizado por los alumnos de ese grupo y sus familias.

Una forma de ampliar este análisis de las variaciones en la atención de la salud puede ser mostrar las diferencias en el acceso a obras sociales o planes privados de salud en zonas rurales y urbanas. El maestro puede presentar algunos datos estadísticos y pedir a los alumnos que los analicen en pequeños grupos. Las consignas para el análisis pueden incluir tanto referencias directas a la tabla de datos como sugerencias referidas a su utilidad para el planeamiento de políticas públicas o de inversiones privadas. Por ejemplo:

Acceso a obra social o planes de salud privados en zonas rurales y urbanas de Argentina (2001)

Población	Total (cantidad de personas)	Población con obra social o plan de salud privado o mutual (en %)	
		Tiene	No tiene
Total	36.260.130	52	48
Urbana (en pueblos y ciudades de más de 2000 habitantes)	32.431.950	54	46
Rural agrupada (en pueblos de menos de 2000 habitantes)	1.223.533	46	54
Rural dispersa (que viven en campo abierto)	2.604.647	33	67

Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Puede proponerse a los chicos que analicen en grupos la información que brinda la tabla y resuelvan las siguientes consignas:

- ¿En qué zonas (urbana, rural agrupada, rural dispersa) se encuentra el porcentaje más alto de población con acceso a cobertura de salud por obra social o plan de salud privado? ¿Y el más bajo?
- Imagínense que trabajan en el Ministerio de Salud y tienen que decidir dónde construir centros de atención médica para la población que no tiene cobertura privada. Analizando los datos, ¿decidirían hacerlo en una gran ciudad o en pequeños pueblos? ¿Por qué?
- Luego, piensen distintas formas de acercar servicios de atención médica para la población que vive dispersa en zonas rurales.

En caso de que la escuela se encuentre en un área urbana, el siguiente ejercicio podría complementar las consignas anteriores y continuar la línea de trabajo iniciada: proponer a los niños armar una lista con los datos que necesitarían para decidir en qué barrio de su localidad es necesario construir nuevas viviendas. Se trata de poner de relieve permanentemente que “detrás de los números, hay personas”, es decir, que los datos estadísticos son una forma de mostrar las diversas situaciones en las que viven las personas.

Otra forma posible de trabajar este tema es presentar un texto, un informe o una historia de vida en que se plantee una problemática específica que muestre cómo la combinación de condiciones deficientes de vivienda, acceso dificultoso a servicios de salud y falta de educación generan condiciones de vida inadecuadas para la población. Un ejemplo podría ser el estudio de los indicadores del Mal de Chagas, enfermedad que en Argentina afecta a aproximadamente tres millones de personas, especialmente localizadas en las áreas rurales y periurbanas.

### **El trabajo con una perspectiva comparada: la calidad de vida de la Argentina frente a la de otros países latinoamericanos**

En 6º año/grado es deseable que los alumnos incorporen en sus análisis la comparación de situaciones de distintos países, así como también nuevos parámetros con los que establecer dichas comparaciones. Para el aprendizaje de estos conceptos es necesario estimular el hábito del estudio a partir de la lectura de textos. El docente puede explicar estas categorías oralmente, pero luego es importante que ofrezca a los estudiantes un texto que plantee las características que deben tener los indicadores a fin de realizar comparaciones entre países y cuáles son los más empleados, a fin de que los alumnos dispongan de la información en forma escrita, dado que ello facilita su estudio. El texto puede ser extraído de algún manual escolar o bien elaborado por el propio docente, como el que brindamos a modo de ejemplo a continuación. El conocimiento de los indicadores de calidad de vida les permitirá a los chicos posteriormente llevar a cabo ejercicios de comparación de datos estadísticos.

#### *Indicadores de calidad de vida en América Latina*

*Los países de América Latina presentan semejanzas en algunos problemas y situaciones referidos a la calidad de vida de sus poblaciones. Para poder comparar dichas situaciones, los distintos países del mundo han acordado el uso de algunos indicadores en común que permiten deducir las características de la calidad de vida de sus poblaciones. De ese modo, se creó el Índice de Desarrollo Humano, que tiene en cuenta las siguientes variables:*

- *Los ingresos que recibe en promedio cada persona para adquirir las cosas que necesita para vivir. Hay que considerar que, para poder comparar, debe usarse una moneda en común, que generalmente es el dólar estadounidense.*

- *El nivel educativo de la población, que se mide considerando el alfabetismo, es decir el porcentaje de personas mayores de 15 años del país que saben leer y escribir. A veces, este dato se complementa con otros que indican los porcentajes de la población que terminaron sus estudios primarios, secundarios y/o universitarios.*
- *Las condiciones de salud de la población, que se miden mediante dos indicadores: la esperanza de vida al nacer y la mortalidad infantil. El primero, la esperanza de vida, se refiere a la cantidad de años que vive, en promedio, una persona de ese país. Si este valor es alto (por ejemplo, más de 73 años), significa que las personas de ese país reciben una buena alimentación y tienen acceso a la atención médica para curar sus enfermedades, pues son estos factores los que le permiten vivir muchos años. La mortalidad infantil, en cambio, se refiere a la cantidad de bebés de menos de un año de edad que murieron por cada 1000 bebés nacidos en un año. Si este valor es alto (por ejemplo, más de 30 por mil), podemos deducir que las condiciones de higiene no son adecuadas (carencia de agua potable, presencia de insectos y enfermedades, etc. ), que la salud de la madre no era buena o que las embarazadas y los bebés no recibieron atención y cuidados médicos suficientes para superar el año de vida.*

Una vez aclarados el significado y la utilidad de los indicadores, es momento de que los alumnos comparen la calidad de vida de algunos países latinoamericanos mediante el análisis de datos estadísticos.

En primer lugar, el docente recordará que toda tabla de datos estadísticos tiene un título que nos señala de qué se trata, así como también una referencia a la fuente de donde se obtuvieron los valores. Este último aspecto es importante, ya que nos habla de la confiabilidad de los datos con los que estamos trabajando. En los centros urbanos, especialmente, muchos niños tienen acceso a Internet o a revistas de donde pueden obtener información. Es necesario recalcar que no toda la información que se consigue es seria y confiable, y que por esta razón es indispensable saber quién generó esos datos. Un centro de investigadores universitarios, un organismo público como el INDEC o un organismo internacional como las Naciones Unidas son fuentes en las que se puede confiar. Una revista que no especifica el origen de los datos o una página de Internet cuyo autor se desconoce no son buenas fuentes de información. Por otra parte, el título y la fuente también nos indican el año en que han sido publicados y, por lo tanto, qué tan actualizados son esos datos.

Un segundo aspecto que debe subrayarse es el correspondiente a las unidades de medida que se utilizan para cada indicador. Esto nos explica qué es lo que expresa cada número de la tabla. Por ejemplo, la esperanza de vida se expresa en cantidad de años, el alfabetismo se presenta como un porcentaje sobre el total de la población, mientras que la mortalidad infantil se expresa en valores por mil.

Una vez hechas estas aclaraciones, los chicos y las chicas podrán desarrollar algunas consignas de análisis de los datos. A modo de ejemplo, se presentan algunos indicadores clave y las posibles consignas.

#### Indicadores de calidad de vida en América Latina (2003)

	Esperanza de vida (en años)	Mortalidad infantil (por mil)	Alfabetismo (%)
Argentina	74.5	17	97.2
Bolivia	64.1	53	86.5
Brasil	70.5	33	88.4
Chile	77.9	8	95.7
Guatemala	67.3	35	69.1
Haití	51.6	76	51.9
Paraguay	71.0	25	91.6
Perú	70.0	26	87.7
Uruguay	75.4	12	97.7
Venezuela	72.9	18	93.0

Fuente: Naciones Unidas, Informe sobre el Índice de Desarrollo Humano 2005 (<http://hdr.undp.org/reports/global/2005/>).

Una primera consigna puede ser que los alumnos representen los datos de la tabla en forma de gráficos. Aquí, el docente tendrá que señalar que el gráfico más adecuado para este tipo de datos es el gráfico de barras. Es importante tener en cuenta que deberán elaborar un gráfico para cada columna de información, ya que los datos están expresados en distintas unidades. El maestro podrá guiar a los alumnos en la elaboración de estos gráficos dando las pautas básicas para su confección y ejemplificando en el pizarrón. Al respecto, deberán tener en cuenta:

- Poner un título a cada gráfico.
- Trazar los ejes X e Y, y señalar la escala o los datos correspondientes a cada uno. En este caso, en el eje horizontal se representarán los 10 países y en el eje vertical los distintos indicadores con su correspondiente escala.
- Dibujar cada barra teniendo en cuenta los valores correspondientes a cada país.
- Indicar la fuente de los datos. En este ejemplo, la misma fuente que figura en la tabla.

La elaboración de los gráficos es una oportunidad para desarrollar algunos procedimientos de representación visual, además de mostrar que los datos de una tabla pueden ser más fácilmente comprendidos si se presentan de una manera más amigable. Esta tarea estaría incompleta si no se complementara con una reflexión o un análisis de lo que los datos nos dicen. Dicho análisis es parte también del proceso de enseñanza, porque no solo nos interesa que los niños aprendan a leer gráficos de manera ordenada y sistemática, sino también que intenten extraer conclusiones

a partir de la información analizada. Esta tarea puede ser emprendida por el docente a modo de ejemplo, para que luego los niños la vuelquen en sus carpetas. En todo caso, es recomendable facilitar a los alumnos una guía general que puedan aplicar al análisis de distintos gráficos y que les ayude en la redacción de un texto breve que acompañe a cada uno de los gráficos elaborados. Por ejemplo:

#### Guía para analizar los gráficos

- a. ¿Qué es lo que nos muestra cada gráfico? ¿Cuál es el título? ¿En qué unidades se expresan los datos?
- b. ¿Cuáles son los valores más altos? ¿Cuáles son los valores más bajos? ¿Hay mucha diferencia entre los valores más altos y los más bajos? ¿O son todos bastante similares? ¿Hay algún país que presente valores excepcionales o que se diferencie mucho del resto?
- c. De los países analizados, ¿cuáles presentan una mejor calidad de vida y cuáles se encuentran en peor situación? Justificá tu respuesta dando las razones por las que seleccionaste a esos países.

Como sugerimos, el trabajo con datos estadísticos puede enriquecerse si se los complementa con fuentes de tipo cualitativo, tales como relatos de experiencias, historias de vida, etc. Un aspecto que conviene destacar a partir del análisis de los datos cuantitativos es que representan la situación en que se encuentra la población de estos países en un momento determinado, pero que es posible y deseable adoptar acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de las personas que lo necesiten. En este sentido, podría resultar muy enriquecedor facilitar a los niños algún relato que narre una experiencia concreta de acciones solidarias, de autogestión comunitaria o de programas gubernamentales dirigidos a la alfabetización de adultos o a la reducción de la mortalidad infantil. Estos pueden haber sido implementados en alguno de los países analizados. Se trata de mostrar experiencias que reflejen la posibilidad de adoptar medidas activas para optimizar la calidad de vida de una sociedad y pongan de manifiesto la capacidad de superar situaciones adversas.

### La integración económica en América Latina: el caso del Mercosur

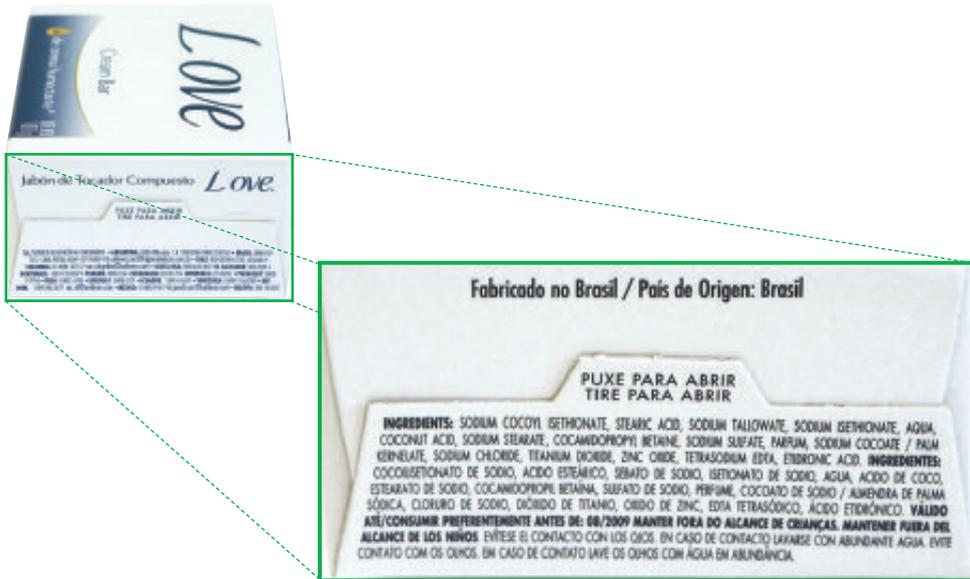
Los procesos de integración regional entre Estados constituyen una de las estrategias de desarrollo más características dentro del actual contexto de globalización. Muchos países del mundo han decidido adoptar políticas de integra-

ción económica, con la intención de promover el comercio exterior, optimizar su producción y ampliar sus mercados, entre otros objetivos posibles. Pero, ¿a qué llamamos *integración económica*? Se trata de acuerdos firmados por un conjunto de Estados que incluyen la eliminación progresiva de las barreras económicas entre los países incluidos en el bloque. Esto se consigue mediante la aplicación de políticas tales como la desgravación de productos, la reducción de barreras arancelarias, la libre circulación de bienes y factores productivos, el establecimiento de aranceles comunes para la importación de productos procedentes de países externos al bloque, la adopción de políticas comunes en lo que respecta al comercio exterior, el desarrollo industrial, agrícola, etc. Si bien los Estados que constituyen un bloque formulan acuerdos básicos en el momento de firmar los tratados fundacionales, es necesario que los representantes de los países miembros negocien permanentemente el alcance de dichos acuerdos y las formas de implementarlos. Por eso, un análisis de los procesos de integración debería actualizarse a cada momento, ya que se trata de fenómenos sumamente dinámicos. Por tal motivo, es interesante hacer uso de los medios masivos de comunicación como una fuente alternativa de información sobre la evolución de estos procesos.

Podemos comenzar a introducir este tema presentando a los niños una variedad de productos o etiquetas de productos que les permitan identificar su origen y su distribución. Por ejemplo, podrían ofrecerles zapatos fabricados en Brasil, productos de higiene y/o limpieza fabricados en Brasil y distribuidos a varios países de América Latina, golosinas de origen argentino pero que se comercializan en otros lugares del mundo, etcétera.

Una alternativa a esta actividad podría ser solicitar a los propios niños que busquen en sus casas o en el mercado productos de uso cotidiano que hayan sido fabricados en Argentina y en otros países sudamericanos.





A partir de la observación de las etiquetas, los alumnos podrán reconocer:

- el origen de los productos, y
- los países en los que se comercializan.

El objetivo de esta actividad inicial es que los alumnos empiecen a tomar conciencia de la importancia del comercio internacional para el desarrollo de la economía de un país y también para sus vidas cotidianas. Aun en el caso de zonas rurales, aparentemente aisladas, se consumen, entre otros productos, gaseosas, cerveza, dentífrico o circulan vehículos cuyo origen puede encontrarse en otros países.

A partir de esta primera indagación es posible plantear a los chicos algunos interrogantes que guiarán también las clases siguientes: *¿Por qué los países intercambian productos? ¿Qué pueden hacer los Estados para facilitar ese intercambio? ¿Por dónde circulan esos productos? ¿Cómo llegan desde el lugar de producción hasta nuestros hogares?*

Una vez planteado el interés por estudiar el fenómeno del comercio internacional, el docente puede desarrollar una breve explicación oral en la que bosqueje los cambios experimentados en el comercio mundial en las últimas décadas, especialmente su incremento a partir del enorme avance de las telecomunicaciones y los medios de transporte. A continuación, podría explicar las estrategias de integración adoptadas por muchos países del mundo para favorecer el comercio y el desarrollo económico, poniendo énfasis en el caso de la Argentina y de la conformación del bloque regional denominado Mercosur.

El Mercosur o Mercado Común del Sur es un bloque instituido a partir del tratado de Asunción, firmado en 1991, que integra a Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil. En 1996 se incorporaron Chile y Bolivia en carácter de Estados asociados, es decir que no comparten todos los acuerdos firmados por los cuatro países miembros. En 2004 también se incorporaron como estados asociados Colombia, Perú, Ecuador y Venezuela. Este último se ha convertido en miembro pleno del Mercosur a partir del año 2006.

Los niños podrían volcar estos datos en un mapa base de América del Sur. Recordemos que, al igual que los gráficos, los mapas siempre deben llevar un título que exprese su contenido, una tabla de referencias que indique el significado de los símbolos o los colores utilizados y la fuente de donde fueron tomados los datos que allí se representan. Un modelo del mapa resultante podría ser el siguiente:

Estados miembros y Estados asociados del Mercosur



Fuente: Sobre la base de datos obtenidos en [www.mercosur.org.uy](http://www.mercosur.org.uy).

Es importante dejar en claro cuáles son los objetivos de la integración económica entre países, señalando las posibles ventajas y desventajas que estos procesos acarrearán para los países miembros del bloque y ofreciendo ejemplos que sean adecuados para los niños. En tal sentido, podemos explicarles que un objetivo de la integración es ampliar la cantidad de posibles consumidores de ciertos productos; es decir, por ejemplo, lograr que los fabricantes argentinos puedan vender sus productos en los demás países del bloque sin tener que pagar impuestos. De ese modo, los empresarios pueden aumentar sus ventas y, por lo tanto, sus ganancias. Al mismo tiempo, un incremento en la producción podría tener como consecuencias la creación de nuevos empleos y de riquezas para la comunidad. Otro objetivo es el de establecer aranceles externos comunes, es decir negociar en conjunto, y por lo tanto con mayores posibilidades de obtener ventajas, las reglas para comerciar con otros países del mundo.

En lo que hace al caso concreto del Mercosur, es posible señalar algunas ventajas de la integración para la Argentina: entre ellas, puede citarse el aumento de las exportaciones (en particular a Brasil, que constituye un mercado muy grande y por ello muy atractivo) o la especialización productiva, es decir la posibilidad de que cada país se especialice en aquello que puede producir en mejores condiciones o con mejor calidad (por ejemplo, en Argentina, los productos de la industria láctea).

En cambio, entre los problemas o dificultades de la integración pueden incluirse: la competencia entre los países miembros que desarrollan productos similares pero bajo distintas condiciones (por ejemplo, azúcar brasileña frente a azúcar argentina producida en Tucumán), los conflictos por el manejo de determinados recursos (por ejemplo, la decisión de permitir o no la instalación de plantas industriales potencialmente contaminantes en la costa de un río limítrofe como el Uruguay) o la necesidad de adaptar la infraestructura para facilitar el transporte de mercaderías.

Estas características de los procesos de integración podrían, a medida que van siendo explicadas, ser sintetizadas en el pizarrón mediante un cuadro. Los niños podrían transcribir el cuadro en sus carpetas, y completarlo con otras ventajas o desventajas que ellos pudieran sugerir, acompañados en el proceso de identificación de características por su docente.

#### Mercosur: beneficios y problemas de la integración

##### Beneficios y ventajas

Mayor cantidad de consumidores

Mayor intercambio comercial entre países (aumento de exportaciones)

Reglas comunes para comerciar con otros países del mundo (aranceles externos)

Producción especializada en cada país

##### Problemas y desventajas

Competencia entre los productores de los países miembros

Desacuerdos respecto de la forma de utilizar los recursos naturales

Diferencias en la infraestructura de transporte

Diferencias marcadas en los niveles educativos y/o de consumo de la población de los distintos países

## El análisis de cartografía temática y de artículos periodísticos para la enseñanza de los procesos de integración física del Mercosur

Debido a que los procesos de integración presentan múltiples facetas, sugerimos concentrarse en algún aspecto en particular que tenga claras implicancias en la organización del territorio y que pueda ser analizado recurriendo a cartografía temática y a artículos periodísticos. Varios de los aspectos mencionados en el apartado anterior son susceptibles de recibir este tipo de análisis: las políticas de localización de industrias, los conflictos por el manejo de recursos hídricos o energéticos, la construcción y adaptación de infraestructura de transporte, etcétera.

Tomemos, para ilustración, este último caso. Cuando se firmaron los primeros acuerdos del Mercosur, cada uno de los países miembros contaba con una red de transporte (rutas, ferrocarriles) que conectaba las principales áreas de producción con los lugares de consumo o con los puertos para la exportación. El aumento del comercio entre los países llevó a la necesidad de adaptar esta infraestructura y construir una red de transporte adecuada que vinculara áreas productivas, ciudades y puertos de todo el Mercosur. Esta no es una tarea sencilla, ya que cada país debe hacer grandes inversiones, sea con recursos del Estado o a través de empresas privadas, para construir nuevas rutas, ampliar las existentes o construir nuevos puntos de integración (como túneles o puentes).

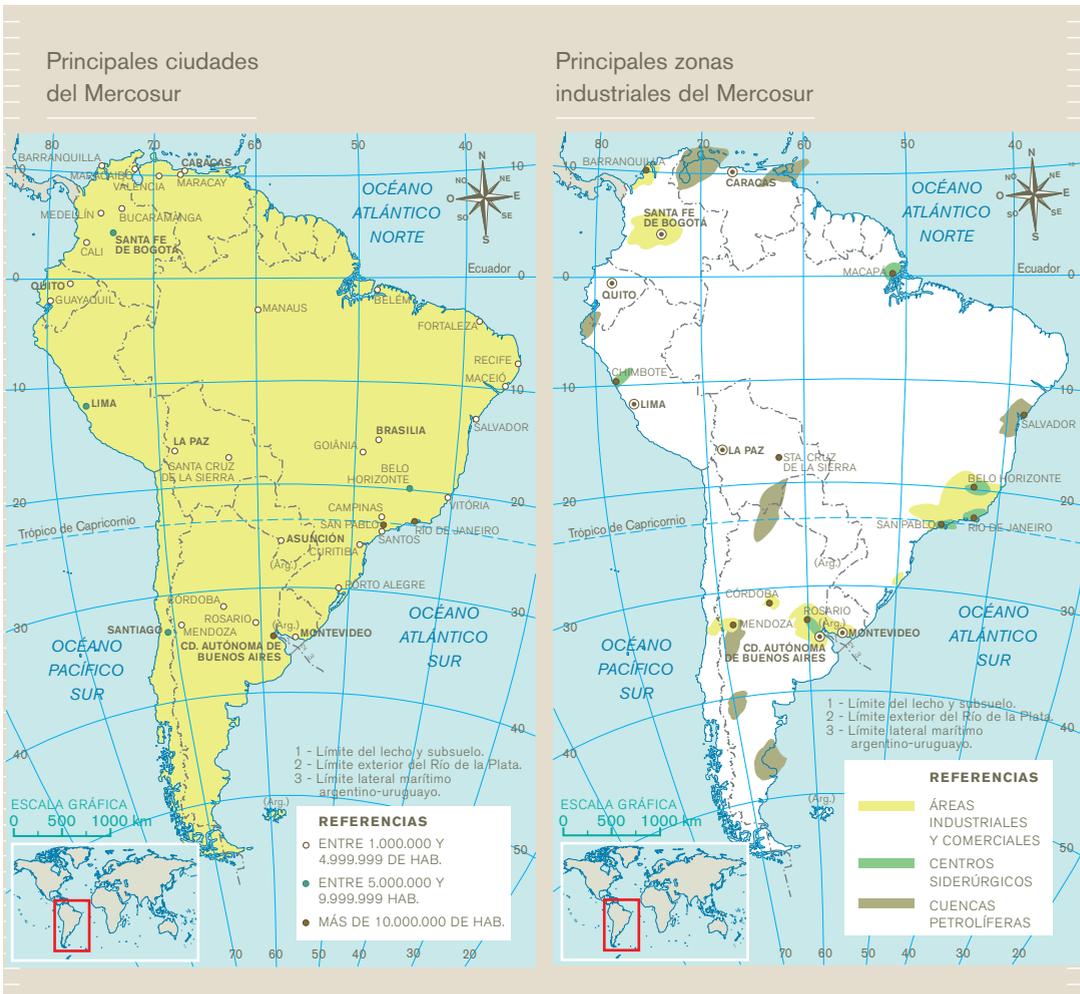
El planteo de una situación problemática constituye una buena forma de iniciar a los alumnos en este análisis. Su resolución implicará aprender un conjunto de conceptos, datos y estrategias de análisis de textos y de cartografía temática. Es importante que los docentes insistamos en la necesidad de tomar “decisiones informadas” frente a una situación problemática, es decir de investigar, reunir información calificada y buscar los datos que nos permitan construir un conocimiento fundamentado sobre un determinado tema o problema.

Para trabajar este caso podría plantearse la siguiente situación hipotética: *Imaginen que forman parte de un equipo de asesores de una empresa de Córdoba, Argentina, que fabrica golosinas y quiere distribuir y comercializar sus productos en al menos 6 de las principales ciudades del Mercosur. El gerente de la empresa les pide que estudien las diversas posibilidades y definan: a) cuáles serán las ciudades en las que intentarán vender las golosinas que producen, y b) qué sistema de transporte será el más conveniente para distribuir sus productos en lugares tan lejanos, teniendo en cuenta que debe ser eficiente, económico y debe permitir transportar grandes cantidades de mercadería.*

Una vez presentado el problema, es necesario comenzar a desarrollar un análisis de la situación planteada. Si el curso es numeroso, los niños pueden trabajar en equipos y presentar como resultado final el informe que ofrecerían al gerente de la empresa. El maestro puede orientar la investigación y análisis del tema acercando materiales y recursos adecuados. Entre estos recursos pueden

ofrecerse un conjunto de mapas temáticos y de textos a partir de los cuales comenzar a sacar algunas conclusiones.

Un primer paso para la resolución del problema puede ser la observación y exploración de algunos mapas temáticos. Por ejemplo, podría brindarse a los alumnos un mapa en el que figuren las principales ciudades del Mercosur, cuyo tamaño esté indicado mediante círculos proporcionales a la cantidad de habitantes, o bien un mapa de densidad de población de las distintas áreas del Mercosur, junto a un mapa que represente las principales zonas industriales de la región.



Las consignas para el análisis de estos mapas podrían ser:

- a. ¿Cuáles son las principales ciudades del Mercosur?
- b. ¿Cuáles son sus principales zonas industriales?
- c. ¿Hay coincidencia entre unas y otras?
- d. Con la ayuda de un atlas, un libro especializado o Internet, averigüen cuáles son los productos manufacturados que prevalecen en las zonas industriales que nombraron en la pregunta b.
- e. Las grandes ciudades son los centros de consumo de bienes y servicios más importantes en el bloque y por lo tanto las zonas de mayor dinámica económica de la región. Teniendo en cuenta su localización, observen nuevamente los mapas e identifiquen las áreas menos dinámicas en la integración (es decir, las zonas marginadas dentro de cada país).

Una vez identificadas las zonas de mayor actividad económica de la región, es momento de preguntarse cómo se conectan estas regiones entre sí y cómo se transportan las mercaderías de un punto al otro. Para ello, es interesante examinar la red de transportes. El docente podría hacer, junto con los niños, una lectura guiada de un texto referido a las redes de transporte en el Mercosur y luego analizar otro mapa temático que ilustre específicamente este aspecto.

### *Las redes de transporte en el Mercosur*

*Una red de transporte está formada por un sistema de rutas, ferrocarriles que se conectan entre sí a través de nodos, es decir centros en los que confluyen diversos medios de transporte. Muchas veces los puertos constituyen nodos importantes, ya que hacia allí se dirigen las principales rutas y vías ferroviarias, puesto que desde ese lugar se transportan los productos por vía marítima o fluvial.*

*Los planes de conformación de una red de transporte del Mercosur incluyen el establecimiento de corredores bioceánicos y de hidrovías y la reactivación de vías férreas. Los corredores bioceánicos son caminos de circulación que permiten conectar los puertos del océano Atlántico con los del Pacífico y ofrecer salida a los diversos productos que deben ser exportados por vía marítima. Implementar estos corredores supone establecer acuerdos entre los países involucrados para definir cuáles son las rutas que se asfaltarán, o se convertirán en autopistas, y también para construir los túneles o los puentes necesarios para conectar las rutas de un país con las del otro. A lo largo de estas rutas también deben ofrecerse los servicios imprescindibles para que circulen grandes camiones (lugares de descanso, estaciones de servicio, balanzas para pesar la mercadería, controles de carga, etcétera).*

Las hidrovías son ríos navegables conectados entre sí por canales construidos especialmente. Muchas veces los ríos deben ser acondicionados para que por ellos puedan circular los grandes barcos: deben tener canales profundos y puertos con modernas instalaciones que permitan la carga y descarga de contenedores.

Los ferrocarriles son un medio de transporte de carga muy bueno, debido a su bajo costo y a su gran capacidad, ya que un tren de carga puede transportar más de 25 contenedores juntos. Sin embargo, muchas de las vías férreas existentes en el Mercosur están abandonadas, tienen un mantenimiento deficiente o carecen de articulación con los ferrocarriles de los países vecinos. El acondicionamiento de esta red de ferrocarriles es una tarea difícil y muy costosa.

A partir de la lectura del texto y de la observación del mapa que presentamos a continuación, los chicos estarán en condiciones de resolver algunas consignas.



- a. Identifiquen al menos cuatro corredores bioceánicos y señalen los puntos extremos de cada corredor.
- b. Reconozcan las principales hidrovías proyectadas, indiquen los ríos que se acondicionarían para el transporte fluvial y señalen las regiones que se comunicarían por estas vías.
- c. Mencionen al menos 5 puertos importantes del Mercosur. ¿Por qué estos puertos son considerados nodos de transporte?
- d. ¿Cuáles son los principales puentes y pasos fronterizos que enlazan las rutas argentinas con las de los países vecinos? Averigüen qué otros pasos y puentes conectan localidades entre los países del bloque.
- e. Además de los corredores bioceánicos, ¿qué otras rutas son fundamentales para el comercio dentro del Mercosur?

Llegado este punto, los niños podrán retomar la actividad planteada al comienzo. Por lo tanto, se les podría solicitar que, teniendo en cuenta la exploración realizada, elaboren el informe que presentarían al gerente de la fábrica de golosinas. Algunas preguntas pueden servir para organizar el informe: *¿Cuáles serían las ciudades seleccionadas para comercializar las golosinas de la fábrica cordobesa? Justifiquen la elección. ¿Qué medios de transporte tendrían que utilizar para distribuir los productos de la empresa cordobesa en las ciudades elegidas? ¿Cuáles serían las rutas más convenientes? ¿Deberían hacerse transbordos en algún nodo de transporte?*

A fin de avanzar un poco más en esta indagación, el docente podría conducir una reflexión sobre la necesidad que tienen los países miembros de un bloque como el Mercosur de coordinar su infraestructura de transporte y llevar adelante las obras necesarias para garantizar la conexión entre las principales zonas productivas y de consumo de estos países. Esto implica mejorar el estado de rutas existentes (por ejemplo, pavimentar rutas en malas condiciones o ampliar la cantidad de carriles en rutas de gran circulación), construir puentes o túneles fronterizos, acondicionar las vías férreas para reactivar el transporte ferroviario, etc. Todos estos temas forman parte de la agenda permanente de discusión y de acuerdos entre los países del Mercosur, y por lo tanto se actualizan y renuevan constantemente.

Por ese motivo, recurrir a medios de comunicación como diarios o revistas de actualidad puede ser muy útil para abordar este tipo de problemáticas. Es recomendable que los maestros tengan esto presente desde el comienzo del año, cuando elaboran su planificación, a fin de estar atentos a la aparición de noticias o artículos que puedan resultar de utilidad. También puede ser conveniente

llevar, como suelen hacer muchos docentes, una carpeta o un fichero en el que se conservan artículos interesantes clasificados por temas, para recurrir a ellos en el momento preciso. A continuación se presenta un par de extractos de artículos periodísticos que pueden aplicarse para trabajar el tema de la construcción de infraestructura para la integración del Mercosur. Estos fueron obtenidos de páginas de Internet y adaptados para su empleo en el aula. En este caso se refieren a la infraestructura ferroviaria, pero igualmente podrían versar sobre la infraestructura vial.

OCTUBRE DE 2006 / Diario de Venezuela, 16 de octubre de 20

## Venezuela quiere construir un tren que una a los países del Mercosur

El presidente venezolano **Hugo Chávez** propuso hoy la construcción de un Ferrocarril del Sur, que vaya "desde el Caribe hasta la Patagonia". La idea fue presentada durante la inauguración de una línea férrea de 90 kilómetros en Caracas, la primera en 70 años, luego de la desaparición de este servicio en aquel país.

"Una de las propuestas que nosotros tenemos, ahora que somos miembros del Mercosur, es el Gasoducto del Sur y otra, es un Ferrocarril del Sur", dijo el presidente en rueda de prensa. El mandatario agregó que "hay que trabajar ese proyecto, desde aquí desde el Caribe hasta la Patagonia", según consignó la agencia noticiosa DPA. ■

Fuente: [www.telam.com.ar](http://www.telam.com.ar), 16 de octubre de 2006 (adaptación).

## ARGENTINA-CHILE: integración en tren, pero sin gas

**L**os presidentes de Argentina y de Chile anunciaron el 12 de septiembre de 2006, en una reunión celebrada en Mendoza, un proyecto para rehabilitar un ferrocarril que unirá a los dos países. Ambos mandatarios llamaron a una licitación internacional para la reconstrucción del viejo Tren Transandino, que recorrerá 225 km. entre Mendoza y la V Región chilena, atravesando la cordillera de los Andes.

Se intenta poner en funcionamiento un ferrocarril renovado. Pero hace falta una inversión de 72 millones de dólares para reconstruir el tramo de 71 km. de vías férreas en territorio chileno, y de 100 millones para reparar vías y túneles de los 154 km. del trayecto en Argentina. Para la Argentina será un importante avance en la integración física de Mendoza y de la V Región, pero además contribuirá a mejorar la conectividad sudamericana en la ruta que va del Atlántico al Pacífico.

También para Chile el tren resulta estratégico, junto con la decisión de terminar las obras del Paso Pehuenche. En la actualidad, el único paso en la zona central es el del Cristo Redentor, el más importante entre los dos países, pero que debe cerrarse en época invernal cuando los rigores del clima impiden la circulación de vehículos por los caminos nevados de montaña. *«Esto no es un asunto que beneficie solo a argentinos y chilenos. Ambos países estamos inmersos en el más amplio proceso de integración sudamericana, y aquí estamos tratando de ligar los dos océanos»*, dijo la presidenta chilena.

Fuente: [http://www.mercosur.net/analisis/analisis\\_sept\\_06\\_02.htm](http://www.mercosur.net/analisis/analisis_sept_06_02.htm) (adaptación).



Ferrocarril Trasandino del Sur.

La discusión de los artículos podría estar orientada a indagar la importancia de los ferrocarriles para la integración comercial, las dificultades de su implementación o las ventajas de este tipo de transporte en relación con otros, como los camiones. Por otra parte, es posible solicitar a los alumnos que identifiquen a los actores involucrados directa o indirectamente en estas noticias: los presidentes en representación de los respectivos Estados, los técnicos, las empresas que se encargarían de las obras, las empresas de diversos países del Mercosur que se beneficiarían con la ampliación de la infraestructura de transporte, los obreros que trabajarían en la remodelación del ferrocarril, etcétera.

En ambos artículos se sugieren, además, otros elementos que resultan estratégicos en los procesos de integración, tal como el intercambio comercial de recursos energéticos, entre los que se cuentan el gas y la construcción de los gasoductos necesarios. Se trata de otro ejemplo que permite poner de manifiesto la importancia de los acuerdos destinados a la construcción de las obras que hagan efectiva la integración económica entre países.

### A modo de cierre

---

Este recorrido didáctico nos ha permitido profundizar en ciertos aspectos básicos de la configuración de los espacios geográficos. En este caso, hemos abordado aquellos referidos al territorio argentino en el contexto de América Latina y, más específicamente, el del Mercosur. Esperamos que las referencias conceptuales y la secuencia de consignas presentadas promuevan nuevas vías de interpretación y reflexión sobre la vida social. Al mismo tiempo, creemos que esta propuesta puede resultar útil para que los chicos desarrollen prácticas de debate alrededor de temas y problemas ambientales y territoriales contemporáneos. Así, tendrán oportunidad de poner en relación distintas acciones sociales, múltiples escalas geográficas de análisis y diferentes dimensiones de la vida social; podrán analizar variadas dinámicas de cambios y permanencias a lo largo del tiempo y lograrán contextualizar datos e información particular en procesos más generales y abarcadores. En fin, todas formas de ejercitar el pensamiento en Ciencias Sociales.

**nap** El reconocimiento de los principales conflictos y acuerdos que llevaron a la organización del Estado nacional argentino durante el período 1853-1880.

El análisis de las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX para favorecer el desarrollo de una economía agraria para la exportación (conquista de las tierras aborígenes, aliento a la inmigración ultramarina e importación de capitales extranjeros).

El conocimiento de la sociedad aluvional (1860-1930), con particular énfasis en los cambios sociales, políticos y demográficos, así como en las características de la producción agropecuaria, de la infraestructura de transportes y comunicaciones y de la urbanización.

El conocimiento del impacto del modelo agroexportador en las distintas realidades regionales.

# Las sociedades a través del tiempo

# Las sociedades a través del tiempo

## Los saberes que se ponen en juego

En 4° y 5° año/grado de la EGB/Nivel Primario los alumnos se acercaron al conocimiento de problemáticas que les permitieron ir construyendo nociones sobre la heterogeneidad de las sociedades, sobre sus conflictos y los procesos sociales. En 6° año/grado buscaremos profundizar el tratamiento de tales conceptos en otro contexto histórico: el de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Y desde un eje: el rol desempeñado por el Estado nacional argentino en la formación de un país productor de bienes primarios. En esta aproximación, desde la cual podrán abordarse todos los NAP de 6° año/grado, los alumnos irán apropiándose de saberes vinculados con:

- La identificación de distintas políticas del Estado nacional argentino para garantizar la inserción de nuestro país en el mercado mundial como productor de alimentos y materias primas.
- El reconocimiento de las medidas impulsadas por el Estado para expandir la frontera productiva y atraer trabajadores y capitales extranjeros.
- La identificación de algunos de los cambios producidos como resultado de tales políticas.
- El conocimiento de su impacto sobre los distintos sectores sociales y las diferentes regiones del país.
- El reconocimiento de la reorganización del territorio argentino a partir de la aplicación del modelo agroexportador.
- El conocimiento de algunas de las consecuencias de la relación entre la economía nacional y el mercado internacional.
- La explicación de los acontecimientos y procesos históricos a partir de diversas causas.

- El desarrollo del pensamiento reflexivo y metódico, del sentido de crítica y autocrítica.
- La capacidad de ponerse en el lugar de otros y comprender las razones profundas de sus decisiones.
- El uso y análisis de diferentes fuentes para obtener información sobre los temas analizados.
- La elaboración de síntesis y de otros tipos de reformulación sobre las distintas temáticas abordadas.
- La utilización de nociones temporales, tales como *antes*, *después*, *hace muchos años*, *al mismo* y *durante*.
- El conocimiento y la aplicación de unidades cronológicas, tales como *mes*, *año*, *década* y *siglo*.
- La identificación de cambios y continuidades y la aproximación a las nociones de *duración*, *simultaneidad* y *proceso*.
- El establecimiento de relaciones entre pasado y presente.
- La localización en diferentes materiales cartográficos.

### Un período complejo y controvertido

El período de la historia argentina que se extiende entre la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX ha quedado grabado en la memoria colectiva como una especie de edad de oro, la del “granero del mundo”, desbordante de riquezas; un período de esplendor al que muchos argentinos desearían volver.

Tal interpretación abreva en recuerdos idealizados y en una historiografía apolo-gética, así como en la intervención de actores políticos y sociales que, en la actualidad, continúan estimulándola. Desde estos mismos campos de pensamiento se afirma que el Estado se limitó a garantizar el marco jurídico-político necesario para el desarrollo de las actividades económicas.

En la actualidad, dentro del campo académico, predomina una perspectiva que cuestiona, matiza y complejiza esta mirada. Desde la misma, si bien se reconoce que la Argentina vivió en esta etapa profundas transformaciones y adquirió rasgos que la ubicaron entre las naciones más modernas de Latinoamérica, también se señalan otros efectos menos felices. La gran vulnerabilidad externa de la economía argentina, la ausencia de desarrollo industrial sostenido, la concentración de la tierra en pocas manos, el despoblamiento de vastas extensiones del territorio y la concentración demográfica en las urbes del litoral pampeano, el desarrollo desigual de las distintas regiones, la matanza de las poblaciones indí-

genas o el gran poder político de los terratenientes pampeanos son señaladas como algunas de las consecuencias, en ciertos casos perdurables, que resultaron de una estructuración capitalista anclada en la agroexportación.<sup>1</sup>

De la mano de esta complejización de la visión sobre el período, también varió la interpretación acerca del rol jugado por el Estado. Actualmente hay consenso en sostener que si bien no existió un Estado intervencionista a la manera en que la Argentina lo conoció más avanzado el siglo XX, la presencia estatal en la economía, lejos de ser inexistente, fue tan significativa cuanto compleja.

Resulta obvio que muchas de las consecuencias señaladas prolongan su incidencia en el presente. En este sentido, su análisis puede permitir el planteo de interrogantes acerca de ciertas tendencias actuales de la economía que parecen priorizar, como en aquella Argentina “granero del mundo”, la producción de bienes primarios para la exportación. Asimismo, esta reflexión podría dar lugar a interpelarnos acerca del rol que asume y debiera asumir el Estado.

Por todo lo dicho, es importante que la escuela, ya desde el Segundo Ciclo de la EGB/Nivel Primario pueda colaborar en el enriquecimiento y la puesta en debate de ciertas miradas extendidas en la sociedad. Para ello, en esta propuesta abordaremos algunas de las acciones de un protagonista decisivo de la etapa: el Estado nacional. Sus políticas de atracción de mano de obra y capitales extranjeros, así como de incorporación de tierras a la producción, favorecieron el despliegue de una nueva economía (basada en la agroexportación) y la conformación de una nueva sociedad.

### Pensar el Estado

Un concepto que está presente a lo largo de toda esta propuesta es el de Estado. Es, por lo tanto, una buena oportunidad para reflexionar sobre una categoría que resulta central en la comprensión del funcionamiento de las sociedades modernas. Se trata de un concepto complejo y controvertido que ha generado y genera apasionados debates en el campo de las Ciencias Sociales.

---

<sup>1</sup> Este enfoque se nutre de estudios e interpretaciones que distintas corrientes historiográficas y de las Ciencias Sociales vienen produciendo desde hace varias décadas. Para su análisis se puede consultar una vasta y diversa bibliografía que incluye autores como: Aldo Ferrer, José Luis Romero, Ricardo Ortiz, Milcíades Peña, Hilda Sabato, Luis A. Romero, Mirta Z. Lobato, Osvaldo Bayer, Jorge F. Sabato, Jorge Schvarzer, Ernesto Laclau, Waldo Ansaldi, Guillermo O'Donnell, Alfredo Pucciarelli y muchos otros.

La noción de Estado es objeto de múltiples definiciones y aproximaciones conceptuales, provenientes de diversas líneas teóricas, políticas, ideológicas e institucionales. No es posible ni es nuestra pretensión alcanzar una única definición absoluta de este concepto. Quisiéramos, no obstante, dejar planteados algunos puntos de partida muy generales. Entendemos que el Estado puede ser concebido como una instancia de dominación que regula y preserva el orden social. También es necesario considerar que ni el orden ni la dominación son realidades que se imponen absolutamente, que cristalizan en situaciones inmodificables o que se instauran sin resistencias ni contradicciones. Si suponemos además que nuestras sociedades, lejos de ser unidades homogéneas, se presentan constituidas por distintos grupos que expresan intereses contradictorios, resulta evidente que el Estado no puede ser pensado como un espacio neutral o como mero representante del interés común. Más bien entendemos que el Estado está atravesado por las relaciones desiguales y contradictorias que se establecen entre los distintos grupos de una sociedad y que expresa estas relaciones complejas.

Pensamos pues al Estado como una instancia cuya característica es articular relaciones, prácticas y propuestas de ordenamiento social. Para articular estas relaciones, combina mecanismos de coerción y de consenso. Con respecto a los primeros, es importante considerar que el Estado, en nuestras sociedades, aparece formalmente como instancia que monopoliza el ejercicio de la violencia legítima. En cuanto a la producción del consenso, es indudable la importancia de los mecanismos que, con distintas estrategias y sentidos, trabajan para que los sujetos se adecuen al orden social y lo internalicen. Por todo esto sostenemos también que el Estado, además de su dimensión de aparato burocrático, se reconoce en sus múltiples manifestaciones y efectos, atravesando todo el tejido social.

Digamos finalmente que el Estado es histórico, es decir un producto o efecto de procesos históricos específicos, y por lo tanto está sujeto a cambios y transformaciones de todo tipo e intensidad. El Estado no existió desde siempre (constan innumerables registros de formaciones sociales que no tienen Estado) y, a lo largo de la historia, ha presentado distintas características y sin duda seguirá transformándose. Es posible que el análisis de la construcción del Estado nacional argentino constituya un buen ejercicio para comprender esta idea de historicidad. En este caso concreto puede verse claramente cómo el Estado nacional, que no existía en 1820 (no había un territorio consolidado, un mercado interno organizado, una estructura política sólida, una moneda unificada, etc.), fue construido entre 1862 y 1880, en un proceso prolongado que se distinguió por su complejidad y violencia.

En tanto construcción histórica, el Estado ha tenido y tiene configuraciones diversas: desde las ciudades-estado de la Antigüedad, pasando por el absolutismo del siglo XVI, hasta los Estados capitalistas y socialistas del siglo XX. Si la institución estatal ha tenido y tiene características diversas, deberíamos preguntarnos: ¿qué rasgos específicos tuvo el Estado en la Argentina durante el período 1860-1916 y qué roles cumplió en la conformación de una economía agroexportadora?

### Pensar el Estado argentino entre 1860 y 1916

Muchos historiadores plantean que en el año 1880 culminó en nuestro país el proceso de construcción del Estado nacional. En el prolongado y complejo proceso que comenzó en 1862 –y que abarcó las presidencias de Bartolomé Mitre, Domingo Faustino Sarmiento y Nicolás Avellaneda–, el objetivo estuvo puesto en hacer efectivo el monopolio de la fuerza, unificar el territorio y construir consenso. A partir de 1880 se inició una segunda etapa, que se extendió hasta 1916. Tuvo como punto de partida el triunfo electoral de Julio A. Roca y se caracterizó por la consolidación definitiva de este Estado, así como por la conformación de un régimen político que muchos historiadores denominaron *oligárquico* y *conservador*.

¿Por qué oligárquico? Porque el poder político fue monopolizado por un grupo social minoritario, depositario a la vez del poder económico y social. Se trataba del gobierno de unos pocos y se asentaba sobre prácticas que distaban mucho de lo establecido en la Constitución de 1853: había elecciones pero, en realidad, la sucesión era decidida de antemano, a través del acuerdo entre individuos que detentaban posiciones clave en el sistema político (el presidente saliente, algunos senadores y gobernadores). Este régimen de *hegemonía gubernamental* o de *gobiernos electores* era posible gracias a la aplicación –por parte del grupo que detentaba el poder– de un conjunto de mecanismos de exclusión: el fraude, la violencia y las intervenciones federales servían para excluir a las mayorías populares y a las oposiciones consideradas peligrosas; la oferta de cargos y candidaturas se utilizaba para captar el apoyo de las oposiciones moderadas (Botana, 1985; 1993).

¿Por qué conservador? Porque, mediante todas estas prácticas, la elite dominante, nucleada en el P. A. N. (Partido Autonomista Nacional),<sup>2</sup> se aseguraba el monopolio del poder y, de este modo, impedía la renovación del sistema político. Esta elite, que se demostraría muy liberal en el campo de las actividades económicas y sociales, fue profundamente conservadora en el ámbito político. Tal con-

---

<sup>2</sup> El P. A. N. fue una alianza de personalidades, unidas por intereses políticos y económicos, representativas de distintos sectores dominantes provinciales y porteños. Dentro del P. A. N., el General Julio Argentino Roca desempeñó un fuerte liderazgo, definió la mayor parte de los conflictos e influyó decisivamente en la elección de los candidatos.

servadurismo constituyó el reaseguro para impulsar desde las instancias estatales el modelo de capitalismo agrario que servía a sus intereses, profundamente imbricados con los de la burguesía agraria pampeana y los del capital inglés.

## Propuestas para la enseñanza

A continuación desplegamos una secuencia didáctica para abordar el NAP seleccionado. Se trata de uno entre los muchos recorridos posibles. Al diseñarlo y concretarlo, hemos privilegiado el tratamiento de algunas temáticas, conceptos y nociones que consideramos aprensibles por chicos de 6° año/grado de la EGB/Nivel Primario.

Nuestro objetivo es que los chicos puedan reconocer el rol activo desempeñado por el Estado nacional en la atracción de trabajadores y de capitales extranjeros, así como en la conquista de territorios indígenas, elementos fundamentales para la aplicación del modelo agroexportador que impulsaban las elites dominantes de la Argentina. Además, pretendemos que reconozcan que ese Estado, muy vinculado a los intereses de los grandes estancieros pampeanos y de los inversores extranjeros, alentó transformaciones cuyos resultados no beneficiaron por igual a todos los sectores sociales ni a todas las regiones del país, e incluso en algunos casos los perjudicaron. Por otra parte, intentamos reflexionar sobre la perdurabilidad de tales desigualdades regionales en el presente, así como poner en debate ciertas nociones que sirvieron y sirven para legitimar la acción de algunos protagonistas sociales y políticos de la época, como *civilización y progreso*.

Otros límites y problemáticas derivados de la aplicación del modelo agroexportador, como la dependencia externa de la Argentina, la concentración de la riqueza y del poder político en unas pocas familias, la urbanización y su relación con el afianzamiento de los latifundios, no podrán –por su complejidad– ser tratados en este nivel de escolaridad. Seguramente serán abordados posteriormente, durante el Tercer Ciclo de la EGB y en el Polimodal.

Queremos finalmente subrayar que la selección de recursos y las actividades propuestas privilegian, en muchos casos, las transformaciones que se produjeron en el área pampeana y, particularmente, en la ciudad de Buenos Aires. Ello es así porque el mismo contenido del eje de trabajo abordado lo impone. Sin embargo, como se señala en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, sería conveniente no dejar de lado el impacto de las políticas implementadas por el Estado nacional sobre otras regiones. En ese caso, disponer de elementos sobre el marco general (internacional y nacional) en que se producen los cambios regionales y locales es sin duda indispensable.

En la propuesta de enseñanza, antes de hacer referencias directas a las políticas del Estado nacional, comenzamos por acercar a los chicos a fuentes que les permitan caracterizar la sociedad de fines de siglo XIX y los principales cambios que se estaban produciendo. Se les propone luego hipotetizar sobre los factores que explicarían esos cambios, para luego orientarlos a comprender la centralidad que tuvo el Estado en tales transformaciones.

### Relatos e imágenes sobre un país en rápida transformación

La Argentina, hacia 1900, era el escenario de una gran transformación. En solo unos pocos años, la población se había cuadruplicado. Nuevos sistemas de transporte, más rápidos y económicos, reemplazaban a los heredados de la época colonial. Las ciudades florecían y algunas, como Rosario o Buenos Aires, tenían un desarrollo comparable al de las grandes capitales europeas. Los servicios de gas, de agua potable y de iluminación eléctrica revolucionaban la vida cotidiana de muchos habitantes de las urbes. La importancia de sus exportaciones agropecuarias hacía que se reconociera a la Argentina como “el granero del mundo”.

Para comenzar a comprender las causas de estos profundos cambios, los distintos actores intervinientes y particularmente el rol jugado por el Estado, es interesante que, en principio, los chicos puedan contrastar la situación de ese país que comenzaba a constituirse en 1853 con la que presentaría solo unas décadas después. Para ello hemos seleccionado algunas imágenes y textos:

AGN



La calle Florida, en la Ciudad de Buenos Aires, hacia 1910.

Muchos viajeros y observadores extranjeros se sintieron impresionados por los incesantes cambios que ocurrían en el país y, particularmente, en la ciudad de Buenos Aires, capital de la República. Dejaron registro de su sorpresa en ricos y apasionantes relatos, como este del francés Jules Huret, de 1911.

*Para apreciar equitativamente una ciudad como Buenos Aires hay que saber que en 1870 no tenía más que 175.000 habitantes, mientras que hoy tiene 1 millón 300.000. En el año indicado no existía el puerto. Para desembarcar, cuando se llegaba de Europa, había que bajar del buque a una pequeña canoa y luego saltar a tierra. La plaza de Mayo y las calles inmediatas formaban el centro de la población. La [calle] Florida, que vemos hoy con sus almacenes de lujo, su pavimento asfaltado y su Jockey Club, no era entonces sino una cloaca. Las calles sin empedrar se convertían en los días de lluvia en verdaderos torrentes de cieno. [...] No había alcantarillado ni distribución de agua. Se bebía la de las cisternas o aljibes, en vecindad con los vertederos. Por la noche, apenas se alumbraban las calles. Se salía, pues, poco y haciéndose acompañar de un criado provisto de una linterna. [...]*

*Todas las casas, bajas, construidas con barro y ladrillos, no tenían más que una planta. Sin embargo, debían tener su atractivo aquellas viejas casas, sus jardines sobre todo. Eran una sucesión de tres patios a la española. [...] –Todo eso –me decía una dama de las más distinguidas de la sociedad actual– no estaba muy lujosamente instalado. En casa de mi abuelo, uno de los porteños más ricos de entonces, solo el comedor y un dormitorio tenían algunos muebles. Las otras habitaciones donde dormían mi madre y mis tías no tenían más muebles que catres. No había chimeneas, bastaban los braseros para los días fríos. [...] Todos los días, a eso de las cuatro, se tomaba el baño. Se desconocían naturalmente las instalaciones confortables de ahora [...]. Cuando pasaba el vendedor de agua, las criadas, al ruido de su campanilla, corrían a comprar algunos cubos. [...]*

*No se viajaba, o casi nada. Una travesía era un acontecimiento antes del cual había que asistir a la “misa del Buen Viaje” para encomendar el alma a Dios. [...]*

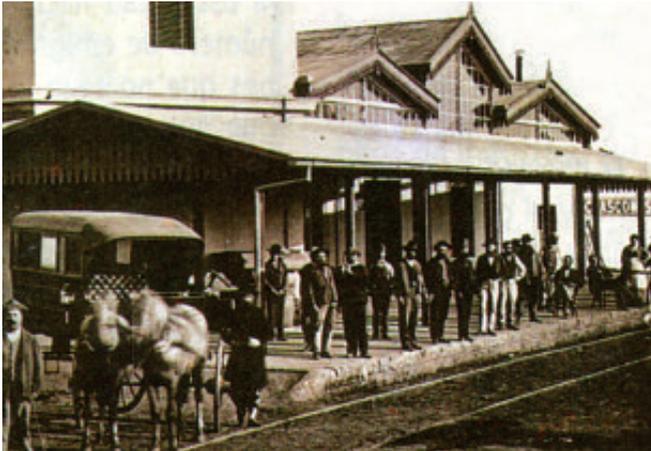
*Y esa ciudad puramente colonial es la que se ha convertido, en menos de cuarenta años, en una de las más grandes ciudades cosmopolitas del mundo.*

Fuente: Jules Huret, De Buenos Aires al Gran Chaco, volumen I, Buenos Aires, Hyspamérica, 1988, págs. 35 a 38.



Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, los grandes estancieros y comerciantes, las personas más ricas de la ciudad de Buenos Aires y del país, vivían en palacios como los que se ven en esta foto. El Hipódromo, el Zoológico, los paseos en carruajes por la avenida Alvear o los bosques de Palermo eran algunas de sus distracciones. En sus amplias mansiones, atendidas por un ejército de sirvientes, reinaba el lujo: porcelanas, pinturas, esculturas y otros objetos de arte engalanaban los ambientes.

AGN



Estación Chascomús, Ferrocarril Sur.

Los ferrocarriles contribuyeron a conectar Buenos Aires y la región pampeana con los puertos de Inglaterra, Francia, Bélgica y de otros países del mundo. También vincularon a la ciudad capital con las distintas capitales de provincia. En unas pocas décadas, el sistema de carretas fue reemplazado por una moderna y extensa red ferroviaria. En 1857 se extendieron los primeros 10 kilómetros de líneas férreas. Hacia 1914 la red ferroviaria alcanzaba los 33.500 kilómetros. La construcción de los ferrocarriles tuvo un alto precio ecológico. Para producir durmientes se talaron bosques enteros, especialmente en Santiago del Estero, donde –consiguiendo– se produjo una gran desertización.



La estancia tenía 60 km cuadrados de extensión, con mucho ganado; el dueño de la estancia se lamentó amargamente de que todo trabajo en sus tierras se hacía muy difícil por la escasez de trabajadores. Me mostró varios proyectos de construcciones, plantaciones y huertas que había tenido que interrumpir por falta de brazos. [...] Más tarde me encontré con unos irlandeses que trabajaban en el campo cavando zanjas. Me contaron que ganaban altos salarios porque hay pocos trabajadores...

Fuente: William Mac Cann, *Viaje a caballo por las provincias argentinas*, (1852), Traducción de J. L. Busaniche, Buenos Aires, Solar-Hachette, 1961.

La inmensa extensión del país [...] está enteramente despoblada. [...] El mal que aqueja a la República Argentina es su extensión: el desierto la rodea por todas partes [...]; la soledad, el despoblado sin habitación humana es todo lo que hay entre las provincias [...]. Por aquella extensión sin límites, están desparramadas aquí y allá, capitales de provincias.

Fuente: Domingo F. Sarmiento, *Facundo*, (1845), Buenos Aires, Losada, 1969.

#### Población de la Argentina y de la Ciudad de Buenos Aires (1869-1914)

Años	Argentina			Ciudad de Buenos Aires		
	Población total	argentinos	extranjeros	Población total	argentinos	extranjeros
1869	1.737.076	1.526.746	210.330	187.126	94.968	92.158
1895	3.954.911	2.948.073	1.006.838	663.854	318.361	345.493
1914	7.885.237	5.494.066	2.391.171	1.576.597	798.553	778.044

Fuente: Censos nacionales de población de 1895 y 1914.



En las colonias agrícolas de Santa Fe y de otras provincias del Litoral, así como en las grandes estancias del sur cordobés, del sur de Santa Fe y de la provincia de Buenos Aires, las máquinas agrícolas reemplazaron los viejos métodos de cultivo. Al respecto, un estanciero le confiaba a Jules Huret, en 1911, lo siguiente: “—Hace 30 años [...] apenas se conocían las máquinas agrícolas en las provincias del interior. Se segaba con hoz y se trillaba lanzando las gavillas bajo las patas de una veintena de caballos [...]. Y yo, que he conocido esos procedimientos antiguos, no veo por todas partes sino las máquinas agrícolas más perfectas, que nos envían los Estados Unidos...” (op.cit., volumen II, p.194 y 195).



Para hacerse una idea cabal de las transformaciones producidas en el agro, es importante recordar que hacia 1850 solo se exportaban productos de la ganadería vacuna: sobre todo cueros y carne salada (tasajo). Poco tiempo después, durante las décadas de 1850 y de 1860, la lana de los ovinos pasó a ocupar el primer puesto en las exportaciones. Por estos años, la agricultura muchas veces no producía lo suficiente para abastecer a los argentinos. En los primeros años del siglo XX, la lana, la carne vacuna, el trigo, el maíz y el lino constituían las principales exportaciones de la Argentina.

Algunas conversaciones que Jules Huret mantuvo en la Argentina con estancieros, a principios del siglo XX:

–¿En qué consiste [la] prosperidad?

–En la exportación á Europa de 2 á 3 millones de toneladas de trigo [...]; de un millón de toneladas de lino [...]; de dos millones de toneladas de maíz [...]. Hay que añadir [...], la exportación de 250 á 300 mil toneladas de carne congelada, 200 mil de lana y 100 mil de pieles de buey y de carnero [...]. El total de la exportación es, por consiguiente, de unos 2 mil millones de francos.

–¿Cuál es la riqueza fundamental de la Argentina?

–Las tierras de cultivo y las propias para la ganadería.

Sí, nuestra riqueza y nuestra fortuna están á treinta centímetros del suelo [...]. Aquí no se trata de hacer pozos de 600 metros para extraer carbón ni de perforar montañas de 4.000 metros de altura para descubrir oro ó cobre. Aquí basta con que haya arados y semillas.

[...] toda la zona litoral del Océano y de los grandes ríos, así como la región central de la pampa, se prestan admirablemente al cultivo del trigo, del lino y del maíz. El suelo tiene allí una capa de humus que alcanza á veces 50 y 80 centímetros de profundidad. Los abonos ó fertilizantes son desconocidos de los cultivadores, incluso en las tierras explotadas desde hace treinta ó cuarenta años.

Fuente: Jules Huret, op. cit., volumen I, págs. 110 y 111, volumen II, págs. 190, 197 y 198.

Esta selección de fuentes permite realizar un rico trabajo de comparación entre dos momentos de la historia argentina. Podríamos solicitar a los chicos que analicen los cuadros estadísticos, las fotografías y los relatos y que señalen cuáles son las transformaciones más significativas. Nuestras preguntas buscarán que ellos releven el crecimiento demográfico, los cambios en los sistemas de transporte y el desarrollo de la red ferroviaria; que aprecien las transformaciones en los servicios urbanos, como la pavimentación e iluminación de las calles, el servicio de agua potable o los nuevos comercios; que adviertan el notable enriquecimiento de los estancieros y sus familias y los cambios en sus costumbres; también, que identifiquen los bienes exportables, motores del notable crecimiento de la economía argentina en la época.

Como el trabajo tiene cierta complejidad, pues las fuentes remiten a distintos momentos del período 1840-1914, es muy importante organizar la información temporalmente. Podríamos sugerir completar un cuadro como el que a continuación presentamos. Iremos trabajando las fuentes con los chicos y volcando en el casillero correspondiente la información relevante que vaya apareciendo mientras leemos:

Argentina	Transportes	Puertos	Cantidad de población	Principales productos de exportación	Aptitud de los suelos	Infraestructura urbana*	Formas de vida de las elites
Hacia 1850/70							
Hacia 1900/1910							

\* Calles, iluminación, provisión de agua, etcétera.

Una vez realizado este trabajo, cuyas conclusiones generales dejaremos registradas en papeles afiche, podríamos preguntarles sobre las causas de tan importantes transformaciones. Evidentemente, solo podrán esbozar hipótesis a partir de algunos indicios que brindan las fuentes analizadas y desde información de la que, eventualmente, ellos dispongan. Será importante que las registren en sus cuadernos para que, luego del recorrido que los invitaremos a transitar, puedan refutarlas o convalidarlas, y seguramente enriquecerlas.

## Los cambios en Europa Occidental

Una de las causas fundamentales de las profundas transformaciones que vivió nuestro país en la segunda mitad del siglo XIX es externa. Se relaciona con los procesos de industrialización que, hacia esa época, se daban en Inglaterra y otros países de Europa occidental; y, en vinculación con ello, con el afianzamiento de un sistema de división internacional del trabajo, basado en la especializa-

ción de las distintas economías participantes y la libre circulación de bienes, mano de obra y capitales.

La información que puede encontrarse en distintos libros, así como los textos e imágenes que a continuación presentamos, pueden colaborar en la tarea de entender el papel fundamental de la demanda externa en las transformaciones de la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX.

### *Un mundo en tren de cambios*

*Hacia fines del siglo XVIII, sucedieron en Inglaterra algunas cosas extraordinarias. Para esos años, un hombre llamado James Watt puso a punto una máquina que producía vapor. Conectada a otras máquinas como las de hilar y tejer, a las que, con su vapor, daba movimiento, la nueva máquina permitió un crecimiento enorme de la producción de telas, frazadas y paños.*

*Aumentó además el trabajo en las minas de carbón y en las fábricas productoras de hierro, ya que el carbón era el combustible de las máquinas de vapor y porque en hierro comenzaron a construirse todas las máquinas. También creció la producción de tinturas, así como la de muchos otros bienes industriales.*

*Fue de este modo como Inglaterra y luego Francia, Alemania y otros países de Europa occidental fueron poblándose de fábricas y chimeneas humeantes. En muchas de esas fábricas trabajaban centenas y hasta miles de obreros. Poco tiempo después, la aplicación de la máquina de vapor a los transportes dio nacimiento al ferrocarril y al barco a vapor. Como consecuencia, los costos de los viajes se redujeron y las distancias parecieron acortarse. Las ciudades se conectaron más fácilmente con las áreas rurales y los distintos países pudieron intercambiar una gran cantidad de productos. Otro invento, el telégrafo, permitió comunicar rápidamente a todo el planeta, lo que facilitó la realización de negocios.*

*La Europa industrial necesitaba algodón, lino, cueros, cobre, estaño, lana y muchas otras materias primas. También necesitaba carnes, trigo, maíz, té, café, azúcar y cacao para alimentar a su población. Otros países del mundo fueron dando satisfacción a esas necesidades.*

*Así fue como, hacia fines del siglo XIX, se fue conformado en el mundo un sistema en el que unos pocos países (algunas naciones de Europa occidental y también Estados Unidos y Japón) se dedicaban a la producción industrial, y el resto del mundo a la producción de materias primas y alimentos. A este sistema, en el que los países se dividían las tareas a realizar, especializándose cada uno en la producción de determinados bienes y comprando a los otros las cosas que no se producían en su territorio, se lo conoce con el nombre de división internacional del trabajo.*



Carlos Mey/www.hisatmar.com.ar

Grandes buques construidos en acero y movidos por el vapor permitieron transportar trigo, maíz y hasta carnes refrigeradas a bajos precios. Las distancias podían ser recorridas en mucho menos tiempo que el que tomaba hacerlo en los barcos a vela.

Podremos leer los textos y las imágenes orientados por una guía de preguntas que aliente a los chicos a describir las transformaciones económicas que se produjeron durante el siglo XIX en algunos países de Europa occidental. Es importante que pongamos el acento en explicar cómo tales transformaciones influyeron sobre las economías de los países del resto del planeta, y particularmente sobre la de Argentina. Con la información de que ya disponen estarán en condiciones de afirmar que la Argentina se dedicó a producir bienes agropecuarios para vender en los países europeos industriales. Podríamos conceptualizar tal conclusión diciéndoles que, cuando un país organiza su economía de tal modo, entre los economistas y los historiadores se habla de una *economía agroexportadora*.

También será importante trabajar sobre el concepto de división internacional del trabajo, preguntándoles en qué consiste y desde cuándo rigió en el mundo. Podríamos favorecer la construcción de esta noción solicitándoles que reflejen en un planisferio esa distribución de tareas. Les pediremos que pinten con un color los principales países que se especializaron en la producción de bienes industriales y con otro color los que se dedicaron a producir materias primas y alimentos. Con flechas podrían marcar el sentido de la circulación de los distintos tipos de bienes intercambiados.

## Otras causas de las transformaciones

Retomando el hilo de nuestra secuencia, podremos volver a la pregunta sobre las causas de las transformaciones que vivió la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX. Los chicos seguramente estarán en condiciones de decir que la Argentina creció y se transformó a raíz de la gran demanda externa de alimentos y materias primas. También podrán afirmar que la existencia de transportes marítimos modernos, movidos a vapor, facilitó la compraventa de productos entre países muy distantes. Podríamos invitarlos a revisar sus hipótesis iniciales para incorporar estas variables a sus explicaciones en caso de que no las hubieran tenido en cuenta.

Ahora bien, este es el momento de involucrarlos en un nuevo desafío intelectual, ya que la existencia de demanda de determinados productos no es suficiente para entender las transformaciones que estamos tratando de explicar. Para poder vender hay que poder producir; y para producir trigo, maíz, carne o cualquier otro bien y comercializarlo se necesita una variada y articulada gama de recursos. ¿Contaba la Argentina con esos recursos hacia la década de 1850? Antes de abocarnos a responder tal pregunta, o bien para responderla con la participación de los chicos, necesitamos hacer un pequeño desvío. Les preguntaremos qué cosas creen que se requieren para producir y comercializar trigo o maíz. Será una buena oportunidad para evaluar qué cosas han aprendido sobre los circuitos o cadenas productivas que, seguramente, trabajaron en distintas oportunidades desde el primer ciclo de la EGB<sup>3</sup>. Si disponemos de dibujos que ilustren las distintas etapas de la producción y comercialización de algún bien agrario, podríamos solicitarles que las ordenen desde su fase agraria hasta su comercialización en el mercado (interno y/o externo).

En el curso de tales actividades irán surgiendo los distintos elementos que entran en juego en la producción de bienes agrarios para el mercado. Podremos ordenar las intervenciones de los alumnos construyendo, en un diálogo con ellos, una lista en la que muy probablemente aparezcan los siguientes recursos: tierras fértiles, mano de obra, semillas, herramientas, maquinarias, silos, rutas, vías, estaciones, puentes, transporte terrestre, puertos, barcos, compañías comercializadoras, molinos harineros, aceiteras, etc. Podremos repetir el ejercicio para el caso de las carnes vacunas y –una vez realizados los listados–, volver a preguntar si la Argentina, hacia 1850-1870, contaba con los recursos necesarios para la producción agropecuaria.

<sup>3</sup> Véanse las propuestas de enseñanza del Eje “Las sociedades y los espacios geográficos” de esta colección, particularmente los de 3° y 5° año/grado de la EGB/Nivel Primario.

Para responder tendrán que revisar los primeros textos e imágenes, así como el cuadro donde sistematizamos la información. Con nuestra ayuda, guiando sus observaciones, repreguntando y orientando las intervenciones, los chicos podrán llegar a la conclusión de que, hacia los años 1850-1860, si bien se disponía de tierras muy fértiles, no había mano de obra suficiente para poner en producción las tierras<sup>4</sup> ni se contaba con una infraestructura de transportes, puentes y caminos que hicieran factible el traslado de los productos desde las estancias hasta las ciudades del litoral pampeano y sus puertos a costos competitivos.<sup>5</sup> No se contaba con las modernas maquinarias ni con las tecnologías más avanzadas para la producción agraria, y hasta se carecía de un puerto moderno, lo cual dificultaba el desembarco fluido de personas y mercaderías. Podremos recordar, y esto es muy importante, que tampoco había leyes ni una autoridad que fuera respetada en todo el territorio, además de que los enfrentamientos entre provincias eran muy frecuentes. Ello desalentaba la llegada de trabajadores extranjeros y sobre todo de inversiones, ya que casi nadie arriesga su dinero si no se brindan seguridades legales y si no hay autoridades que garanticen el cumplimiento de los contratos. Además, la relación con los indígenas no pasaba por sus mejores momentos. A la expansión territorial y la apropiación privada de recursos como el ganado o la tierra por parte de estancieros y colonos, los indígenas pampeanos y chaqueños respondían con malones, que dificultaban el desarrollo de las actividades productivas.



*El desembarco en la Ciudad de Buenos Aires, óleo de Pallière.*

Hasta la década de 1880, la Ciudad de Buenos Aires careció de un puerto moderno. Los barcos no podían llegar a la ribera sin riesgo de encallar. Las mercaderías y los pasajeros eran desembarcados en carros para llegar a tierra.

<sup>4</sup> La densidad de población era muy baja: menos de un habitante por km<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> Hacia 1885, transportar una tonelada de carga 100 kilómetros por carreta costaba 75 pesos oro; mientras tanto, costaba 1,50 pesos oro hacerlo por ferrocarril (Gerchunoff y Llach, 1998).

*¿Quién o qué hizo posible entonces que esas cosas que faltaban hacia 1850 ya no constituyeran un problema solo medio siglo después? ¿Por qué vinieron tantos trabajadores extranjeros? ¿Quiénes pusieron el dinero para construir los ferrocarriles y los puentes y los puertos? ¿Cuál era su interés por construirlos? ¿Se terminó con las guerras que dificultaban la actividad económica? ¿Qué pasó con los indígenas?* Son todas preguntas que podemos dejar planteadas y que invitan a realizar deducciones, inferencias y relaciones, así como a buscar y analizar nueva información en pos de encontrar algunas respuestas. Una posibilidad es que los diferentes temas a los que esas preguntas conducen sean trabajados con la clase dividida en grupos. Uno o más grupos analizarán *El rol del Estado en la atracción de trabajadores europeos*; otros, *El Estado y las inversiones extranjeras* y otros, *La conquista de territorios indígenas*.

Antes de dividir las tareas, sería conveniente volver sobre algunas cuestiones seguramente ya abordadas en otras clases. Podremos recordar que, entre 1862 y 1880, un grupo representativo de los sectores más poderosos de distintas provincias logró poco a poco, por medio de la fuerza y el consenso, doblegar las oposiciones provinciales y construir una autoridad de alcance nacional, capaz de imponer un orden, de recaudar impuestos, de sancionar leyes y de hacerlas cumplir en todo el territorio de la República. Logró, en definitiva, construir un Estado nacional.

Es importante recordar este proceso porque la construcción de ese orden fue, como ya sabemos, una condición para que comenzaran a llegar masivamente los trabajadores inmigrantes, así como los capitales necesarios para la modernización capitalista que impulsaban los grupos dirigentes de la Argentina.

### El rol del Estado en la atracción de trabajadores europeos

La pregunta que había quedado planteada sobre las causas de la inmigración nos obliga a considerar, como en todo proceso migratorio, tanto los factores de atracción como los de expulsión.

No podemos, por razones de tiempo y por su complejidad, internarnos en los diversos procesos que hicieron que, durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, millones de personas emigraran desde Europa. Bastará con informar a los chicos que durante ese lapso, más de cincuenta millones de europeos, en su mayoría trabajadores, dejaron sus hogares ubicados en Gran Bretaña, Italia, Alemania, España y otros países, para tentar suerte en otras naciones, sobre todo en Estados Unidos, Argentina, Canadá, Brasil y Australia. En la mayoría de los casos fueron cuestiones económicas (crisis, estancamiento, desocupación por mecanización de las tareas) las que alentaron los desplazamientos, pero también hubo mucha gente que migró escapando de guerras o de persecuciones políticas o religiosas.

¿Por qué vinieron aquí tantos trabajadores extranjeros? ¿Por qué la Argentina se transformó en un país atractivo para muchos europeos? Mientras replanteamos estos interrogantes, podremos invitar a los chicos a que vuelvan a revisar el cuadro *Población de la Argentina (1869-1914)*, solicitándoles que calculen el porcentaje de extranjeros en la población total en 1869, en 1895 y en 1914. Podremos releer con ellos el testimonio del viajero William Mac Cann (véase página 67 de esta propuesta), subrayando el tema de los altos salarios que se pagaban en la Argentina, así como reflexionar –sobre la base de la información ya trabajada– acerca de las oportunidades de trabajo que ofrecía un país donde incansablemente se construían terraplenes, vías, andenes, estaciones, puentes, desagües, servicios de agua potable, edificios públicos, palacetes, etcétera.

Luego de este recorrido, los chicos estarán en condiciones de afirmar que en la Argentina, hacia 1914, los extranjeros constituían el 30,3 % de la población y que la oferta de trabajo, los buenos salarios y las expectativas de progreso fueron algunas de las causas que los llevaron a migrar hacia la Argentina y, en muchos casos, a instalarse aquí.

Sin embargo, con ser importantes, estas condiciones no terminan de explicar un fenómeno que adquirió proporciones verdaderamente espectaculares. Recordemos que la Argentina recibió entre 1860 y 1930 unos seis millones de extranjeros, de los cuales la mitad se instaló definitivamente en el país. La gravitación del aporte inmigratorio fue enorme. Ningún otro país del mundo recibió, en relación con su población nativa, tantos inmigrantes.<sup>6</sup> Ningún otro fue rehecho y moldeado más profundamente por esa afluencia de extranjeros, que transformaron su mundo urbano y la mayoría de sus comarcas rurales, sobre todo en la región pampeana.

En esta propuesta, ponemos el acento en el hecho de que el arribo masivo de trabajadores no fue totalmente espontáneo. El Estado nacional alentó fuertemente la inmigración. El lema alberdiano *Gobernar es poblar* adquirió rango constitucional y fue una de las preocupaciones centrales de los distintos gobiernos que se sucedieron en la Argentina entre la segunda mitad del siglo XIX y los comienzos del siglo XX.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> En 1895 la proporción de extranjeros respecto de la población local alcanzó el 25,5%. En 1914 alcanzaba el 30%. En Estados Unidos, donde llegaron un total de 32,4 millones de inmigrantes, contra los aproximadamente 6,4 millones de la Argentina, la proporción de la población extranjera sobre el total nunca llegó a un 15%.

<sup>7</sup> Existen visiones que relativizan la incidencia de las políticas migratorias del Estado nacional. Para un acercamiento a los debates, véase: Devoto, F. (1992), *Movimientos migratorios: historiografía y problemas*, Buenos Aires, CEAL.

Una selección de documentos permitirá abordar con los alumnos muchos de estos temas, así como reconocer distintos actores involucrados en el fenómeno inmigratorio.

Hacia mediados del siglo XIX, Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi eran dos intelectuales muy reconocidos. Sus ideas tenían gran influencia sobre el conjunto de hombres que pretendían construir la Argentina. Para Sarmiento y Alberdi, la falta de población y el aislamiento impedían el crecimiento y la modernización del país.

*¿Por qué no abrir las puertas a la inmigración europea que llama con golpes para poblar nuestros desiertos?  
[...] ¿Por qué no llamar a la ciencia y a la industria en nuestro auxilio? En fin, ¿por qué no llamar con todas nuestras fuerzas a la inmigración europea, para que venga a sentarse entre nosotros?*

*Domingo F. Sarmiento, Facundo, (1845), op. cit.*

*¿Qué nombre daréis, qué nombre merece un país compuesto de doscientas mil leguas de territorio y una población de ochocientos mil habitantes? Un desierto. ¿Qué nombre daréis a la Constitución de ese país? La constitución de un desierto... El fin capital de la constitución es poblar.*

*Juan Bautista Alberdi, Bases y puntos de partida para la organización política de la Confederación Argentina, (1852), Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.*

*El mejor modo de impulsar el progreso es traer a los inmigrantes más capaces. En Europa no es oro todo lo que reluce; hay que buscarlos en Inglaterra, Suiza, Holanda, Bélgica y Alemania [...]. Tomad en cambio un puñado de mulatos de Panamá o del populacho de Nápoles o de Roma y no oiréis más que gritos e insultos, es decir falta completa de respeto.*

*Juan Bautista Alberdi, en: J. M. Mayer, Alberdi y su tiempo, Buenos Aires, Eudeba, 1963.*

La convicción sobre la necesidad de fomentar la inmigración europea quedó expresada de ley en la Constitución de 1853 y fue encarada como política de Estado con la sanción, en 1876, de la Ley 817 de inmigración y colonización.

*Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de los pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución, para la Nación Argentina. (Preámbulo.)*

*El Estado fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni cargar con impuestos la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que vengan con la intención de labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes. (Artículo 25.)*

*Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer tierras, comprarlas y hacer con ellas lo que deseen (donarlas, venderlas, alquilarlas...); navegar los ríos y costas; ejercer libremente su religión; hacer su testamento y casarse según las leyes. (Artículo 20.)*

*Fuente: Constitución de la Nación Argentina (1853).*

### **Una ley favorable a la inmigración**

*En 1876, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, se promulgó la ley 817 de Inmigración y Colonización. Esta norma rigió la política inmigratoria de los gobiernos siguientes.*

*La ley alentaba la inmigración europea a través de la instalación de oficinas o agencias en Europa para estimular la inmigración a la Argentina, el otorgamiento gratuito de pasajes, el control de los buques que transportaban a los inmigrantes para asegurar la higiene, la seguridad y la comodidad de los viajes, el alojamiento a cargo del Estado en el Hotel de Inmigrantes durante los primeros días de estadía en el país, el transporte sin cargo hasta su destino final.*

*Fuente: "La gran inmigración 1880-1890", en: Félix Luna (dir.), Nuestro siglo. Historia gráfica de la Argentina contemporánea, Buenos Aires, Hyspamérica, 1985 (adaptación).*



El Departamento de Inmigración argentino tenía agentes en el extranjero encargados de coordinar la publicidad y las condiciones de viajes de los inmigrantes con los gobiernos de otros países y las compañías navieras.

Las compañías de inmigración instaladas en Italia publicaban manuales donde enseñaban a los que pretendían migrar a la Argentina cómo debían comportarse. A continuación puede leerse un pequeño fragmento de un *Manual del Inmigrante* difundido en 1902:

1. Cuando una banda toca el Himno nacional todos los presentes se descubren la cabeza en señal de reverencia. 2. A cualquier mujer [...] sea una dama o una lavandera se le dice habitualmente **señora**. [...] 3. Para llamar a la gente en la entrada de la casa, no se golpea ni se grita; se baten tres veces las palmas de las manos. [...] 6. En un café o en un restaurante se llama al camarero batiendo las palmas dos veces y agregando inmediatamente la llamada de **iMozo!**, que quiere decir **camarero**. No se golpea sobre la mesa o el vaso. [...] 8. No se fuma en los tranvías. El aviso **Está prohibido salivar** significa **vetato sputare**.

Fuente: Historia visual de la Argentina, capítulo 81, Buenos Aires, Clarín, págs.1086-1087.



AGN

El 87% de los extranjeros se instaló en tres provincias del área pampeana: Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos. A su vez, prefirieron las ciudades a las áreas rurales. La inmensa mayoría de los inmigrantes provenía de Italia y España.

Luego del análisis de estas fuentes y también como resultado de nuestras explicaciones, los grupos que trabajaron este tema tendrían que estar en condiciones de:

- Identificar algunas de las causas de las migraciones internacionales que se producen en el período 1850-1930.
- Distinguir los motivos por los cuales el Estado argentino, durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, alentó la llegada masiva de europeos.
- Concluir que los dirigentes de la época favorecían la inmigración europea porque creían en su aporte civilizatorio y, además, porque deseaban asegurar mano de obra para el desenvolvimiento de la economía agroexportadora.
- Elaborar un listado con las medidas desplegadas por el Estado argentino para alentar la inmigración europea. En él deberían poder consignar: los derechos garantizados por la Constitución (de reunión, de asociación, libertad de expresión, etc.), las facilidades otorgadas a los inmigrantes para obtener los pasajes (a través de subsidios, anticipos o sencillamente pagándolos el Estado), el alojamiento por cinco días en hoteles, la ayuda para obtener inicialmente trabajo y la apertura de agencias en Europa que publicitaban las bondades del país entre los potenciales emigrantes.

- Cuantificar el volumen de inmigrantes que llegaron al país entre 1860 y 1930.
- Reconocer de qué países procedía la mayor parte de los inmigrantes, así como su localización preferentemente urbana.
- Reconocer la diferencia entre la inmigración deseada y la que efectivamente llegó a la Argentina.
- Comprender que los Estados pueden favorecer u obstruir los procesos migratorios.<sup>8</sup>

### El Estado y las inversiones extranjeras

Mientras algunos alumnos analizan el rol jugado por el Estado nacional en la atracción de trabajadores extranjeros, podremos abordar con otros grupos la cuestión de los capitales necesarios para el desarrollo del esquema agroexportador.

El tema de la inversión de capitales en las actividades productivas y en las obras de infraestructura está íntimamente vinculado con la pacificación interior, es decir con la posibilidad de poner fin a las guerras civiles y de constituir una autoridad capaz de hacer imperar el orden y las leyes en todo el territorio nacional. En la medida en que, desde 1862, distintos actores ponen en marcha un nuevo intento de construcción del Estado y logran eliminar o neutralizar a sus opositores más acérrimos, comienza a llegar dinero para invertir en la Argentina. Sin embargo, no sería correcto considerar que la acción del Estado se limitó a la tarea de imponer un orden. Así como estaba sucediendo con la inmigración, el Estado nacional cumplió también un rol activo en la atracción de capitales para la modernización capitalista de la Argentina.

En principio, para reestablecer la confianza en el país, tuvo que arreglar el pago de una vieja deuda contraída en la segunda mitad de la década de 1820, durante la presidencia de Bernardino Rivadavia. Con ello se fue construyendo una atmósfera favorable para la llegada de nuevos capitales, que se afianzó a partir del establecimiento de un marco jurídico y legal, como la Constitución de 1853. Sin embargo, la seguridad que brindaba la ley no eliminaba los riesgos del mercado. Fue el naciente Estado el que, con el objetivo de atraer inversiones, los disminuyó ofreciendo garantías de rentabilidad a los inversores y brindándoles oportunidades para lograr ganancias extraordinarias (Rocchi, 2000).

---

<sup>8</sup> Para facilitar la comprensión, sería interesante ofrecer ejemplos de políticas migratorias (que promuevan o desalienten la inmigración) de la Argentina o de otros países, en el presente o en el pasado.

¿Quiénes pusieron el dinero para construir los ferrocarriles y los puentes y los puertos? ¿Cuál era su interés por construirlos? Estas son algunas de las preguntas que quedaron sin resolución y sobre las que ahora podremos volver, ayudados por un conjunto de fuentes como las que presentamos a continuación:

### Las relaciones económicas entre Inglaterra y la Argentina

Inglaterra, el país más poderoso de la época, se transformó en uno de los principales compradores de los productos agropecuarios argentinos. La Argentina fue, además, uno de los lugares preferidos por los empresarios ingleses para invertir sus ganancias. Abrieron en el país empresas, como ferrocarriles y frigoríficos; invirtieron en tierras, en bancos, es decir que se dedicaron a actividades que favorecían el desarrollo de una economía agropecuaria para la exportación.

#### Inversiones británicas en la Argentina (año 1875)

Tipo de inversión	Cantidad invertida (en libras)	Proporción total (en %)
Empréstitos al gobierno	12.970.000	56,2
Ferrocarriles	6.610.000	28,6
Bancos	1.600.000	6,4
Tranvías	800.000	3,2
Saladeros	530.000	2,3
Minas	200.000	0,8
Obras de gas	200.000	0,8
Telégrafos	150.000	0,6
<b>Total</b>	<b>23.060.000</b>	<b>100,0</b>

Fuente: H. S. Ferns, *Gran Bretaña y la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires, Solar Hachette, 1983, p. 329.

#### Inversiones británicas en la Argentina, (1880-1890-1913) (En millones de libras)

	1880	1890	1913
Gobierno	11,2	72,0	81,5
Ferrocarriles	7,6	64,6	215,0
Otros	1,5	19,4	61,2
<b>Total</b>	<b>20,3</b>	<b>156,0</b>	<b>357,7</b>

Fuente: J. Fred Rippy, *British Investments in Latin America: 1822-1949* en: Ezequiel Gallo y Roberto Cortés Conde, *La República conservadora*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1986, p. 140.

*Las inversiones inglesas fueron las más importantes en toda esta etapa. También invirtieron empresarios y banqueros franceses, alemanes, belgas y estadounidenses. ¿Dónde ubicaron su dinero? De lejos prefirieron las inversiones ferroviarias. En segundo lugar los préstamos a los gobiernos (empréstitos) y, después, las compras de tierras o los negocios en electricidad, tranvías y otros servicios urbanos.*

*Fuente: Andrés Regalsky, "Inversiones extranjeras", en: Historia Visual de la Argentina capítulo 74, Buenos Aires, Clarín, págs. 982 y 983 (adaptación).*

*El Estado nacional pidió prestado dinero en el exterior. Para lograrlo, pagó intereses muy altos. Con el dinero que obtuvo, el Estado modernizó el Ejército nacional, pagó a sus empleados y construyó algunas líneas de ferrocarriles –como la que unió Córdoba con Tucumán– que por el momento no generaban grandes ganancias y, por lo tanto no interesaban al capital extranjero.*

*Fuente: F. Rocchi, op. cit., p. 25.*

*El Estado nacional y también algunos estados provinciales garantizaron las ganancias de las primeras empresas ferroviarias extranjeras. ¿Cómo? Asegurándoles una ganancia de aproximadamente el 7% sobre el capital invertido: cuando, luego de un año de actividades, las ganancias de la empresa ferroviaria no llegaban al 7% del capital invertido, el Estado se encargaba de pagarle la diferencia.*

*A algunas de estas empresas, el Estado les dio un premio adicional: les cedió una amplia extensión de tierra al costado de las vías, que estas alquilaron y/o vendieron, cuando el precio de las tierras era mucho mayor al que tenían cuando las recibieron.*

*Fuente: F. Rocchi, op. cit., y Colin M. Lewis, "La consolidación de la frontera argentina a fines de la década del setenta: Los indios, Roca y los ferrocarriles", en: Gustavo Ferrari y Ezequiel Gallo (comp.), La Argentina del Ochenta al Centenario, Buenos Aires, Sudamericana, 1980.*

Contrato celebrado entre el ministro del interior de la Republica Argentina a nombre del gobierno por una parte, y por otra el Sr. Guillermo Wheelwright, Buenos Aires, 1863.

*Art. 1. El Gobierno Nacional autoriza al Señor Wheelwright para formar una sociedad anónima bajo el título de "Ferrocarril Central Argentino" con el objeto de construir y explotar por locomotoras a vapor, un ferrocarril de una sola vía, que partiendo desde la ciudad de Rosario en la Provincia de Santa Fe, termine en la ciudad de Córdoba [...].*

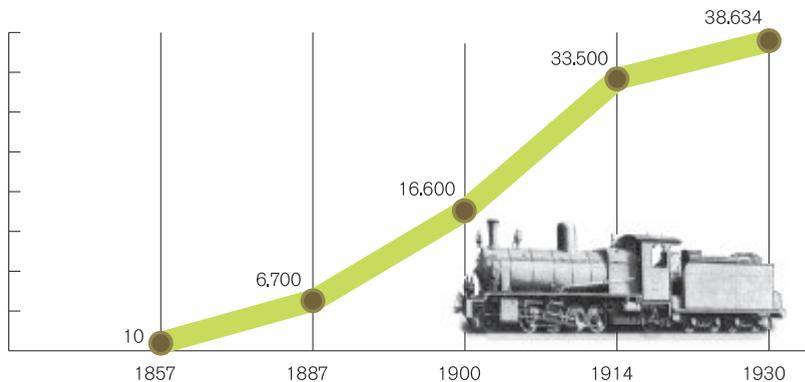
*Art. 3. Todos los terrenos, ya sean nacionales o provinciales o de dominio privado que se requieran para el camino, estaciones, depósitos de carbón, almacenes, depósitos de agua y demás dependencias del ferrocarril serán donados por el gobierno a la Compañía [...].*

*Art. 4. Los materiales, útiles y artículos que fuese necesario importar del exterior para la construcción y uso exclusivo del Ferrocarril, serán libres de todo [impuesto].*

*[...] Art. 12. El Gobierno concede a la Compañía, en plena propiedad, una legua de terreno a cada lado del camino en toda su extensión [...].*

*Fuente: Memoria Ministerio del Interior, 1863.*

EXTENSIÓN DE LA RED FERROVIARIA (en km)



Fuente: Leandro De Sagastizábal y otros, *Argentina 1880-1943, Sociedad y Estado*, Buenos Aires, CEL, 1994.

En pocos años, una densa red ferroviaria comunicó los distintos puntos del litoral pampeano mientras otras líneas realizaban el enlace entre la ciudad de Buenos Aires y las capitales de provincia. Las líneas que recorrían las pampas, que daban mayores ganancias, pertenecían casi todas a compañías inglesas. Fuera de esa zona, los ferrocarriles fueron fundamentalmente del Estado, ya que la actividad comercial no era suficiente como para interesar a banqueros y empresarios.

Al finalizar el análisis de las fuentes los chicos tendrían que poder responder las preguntas antes planteadas. Los materiales brindan elementos suficientes para reconocer quiénes invirtieron, en qué actividades lo hicieron y qué beneficios obtuvieron. A la vez, muestran, como en el caso de la inmigración, el rol activo del Estado en la atracción de capitales externos. En suma, como resultado de este trabajo, los chicos tendrían que poder elaborar un listado en el que queden consignadas las principales acciones del Estado en este campo, así como la procedencia y la localización de los capitales extranjeros.

## La conquista de territorios indígenas

Otros grupos abordarán la problemática de la conquista de los territorios indígenas de la pampa, la Patagonia y el Chaco por parte del Estado nacional argentino, para indagar sobre sus causas y algunas de sus consecuencias.

Se trata de una temática particularmente compleja y controvertida. La historiografía tradicional, de gran arraigo en la escuela, tendió a justificar el proceso de expansión sobre territorios indígenas. En los últimos años, nuevas interpretaciones denuncian los procesos de matanza y expropiación de tierras indígenas realizados por el Estado argentino. En esta propuesta, centrada en las políticas del Estado nacional para favorecer el desarrollo de una economía agroexportadora, procuraremos atender a la diversidad de intereses y de actores en juego.

Los conflictos entre las sociedades de “los blancos” y las indígenas reconocen, en estas como en otras zonas de América, una larga historia. Si quisiéramos ir a sus orígenes, tendríamos que remontarnos a la época del descubrimiento y al proceso de colonización europea de los territorios del Río de la Plata.

En el siglo XVI, los españoles introdujeron en el área el ganado vacuno y caballar, modificando sustancialmente las formas de vida de muchas de las comunidades allí establecidas. Los animales escapados de las ciudades-aldea españolas, y en otros casos abandonados –como en la primera fundación de Buenos Aires–, comenzaron a ser utilizados por distintos grupos indígenas. Los vacunos pasaron a engrosar su dieta. Los caballos, que aprendieron a montar con gran destreza, les confirieron una movilidad extraordinaria. Ambos tipos de animales se transformaron a la vez en elementos que los indígenas intercambiaban por alimentos, bebidas y otros objetos con los hispano-criollos de las ciudades españolas o con otras sociedades indígenas.

Sin embargo, la relación con los “blancos” no se limitó al trueque. Fue, por el contrario, mucho más compleja. Combinaba el comercio con guerras más o menos extensas. Fundamentalmente, el conflicto entre ambas sociedades giraba en torno de las tierras y el ganado que, en muchos casos, se había vuelto salvaje, de modo que era necesario salir a cazarlo para obtenerlo.

Desde mediados del siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX, la creciente demanda externa de cueros y de carne salada (tasajo) hizo que el interés por los vacunos creciera. Ello condujo a una creciente apropiación privada de recursos, como la tierra y el ganado, por parte de los estancieros “blancos”, y a la consiguiente agudización del enfrentamiento con los indígenas que, en el caso de los pueblos de la pampa, estaban particularmente interesados en las haciendas de la llanura para intercambiarlas a través de otros pueblos indígenas en el mercado chileno.

Desde la década de 1820, los gobiernos de la provincia de Buenos Aires fortalecieron la línea de fortines ya establecida durante la época colonial, para proteger las estancias y el ganado. La defensa militar, las incursiones punitivas sobre campamentos indígenas y el establecimiento de pueblos de avanzada entorno de los fortines fueron algunas de las respuestas ensayadas para proteger los intereses de los estancieros y ganar progresivamente territorio. También se probaron otros métodos, sobre todo durante la gestión de Juan Manuel de Rosas (1835-1852), consistentes en asegurar la paz de la frontera a través de alianzas con distintos grupos de indígenas y también con sobornos y subsidios con los que los "blancos" trataban de ganar su amistad.

Reinó entonces un período de convivencia no exento de conflictos. Pero, como sostiene Susana Bandieri (2000), "este mundo fronterizo así construido solo fue posible en la medida que la economía argentina no reclamaba todavía la ampliación del área ganadera en función de las limitadas necesidades exportadoras del sistema. [...] En la segunda mitad del siglo XIX, las condiciones mundiales cambiaron y el país se insertó más decididamente en un mercado internacional que día a día aumentaba la demanda de materias primas y alimentos. La ampliación de las fronteras productivas se convirtió entonces en una necesidad ineludible del sistema.

Agrega Bandieri que "si bien la conquista de los territorios indígenas tuvo su justificación ideológica en el proclamado objetivo de superar 'la barbarie' para asegurar 'la civilización y el progreso', hubo también una causa económica que devino de los intereses concretos de los sectores dominantes, para entonces seriamente afectados por los malones indios y el permanente fluir de sus haciendas a Chile. La persistencia de la frontera interna se había convertido en la principal traba a la expansión de estos sectores, vinculados comercial y financieramente a las potencias económicas del momento, particularmente Inglaterra. El crecimiento económico del país exigía la incorporación de nuevas tierras que aliviaran la presión pastoril sobre la llanura bonaerense, permitiendo el incremento de los volúmenes de producción para una correcta respuesta a la demanda europea de lanas y carnes.

Tales necesidades, más los conflictos limítrofes con Chile y las pretensiones de algunas naciones europeas sobre la Patagonia, explican que durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880) se sucedieran una serie de campañas con distintas estrategias militares, “desde la ‘zanja’ defensiva en el oeste de la provincia de Buenos Aires, ideada en 1876 por el Ministro de Guerra Adolfo Alsina, hasta el avance definitivo sobre el río Negro llevado a cabo por su sucesor, Julio A. Roca, en 1879, con el financiamiento de los propios grupos interesados. Simultáneamente, se dictó la Ley 954 de 1878, denominada Ley de Fronteras, por la cual se dispuso la creación de la Gobernación de la Patagonia, con jurisdicción en la zona comprendida entre el río Colorado y el Cabo de Hornos, colocando a su frente al coronel Álvaro Barros” (Bandieri, 2000).

En lo concerniente al Chaco, la penetración blanca creció desde la década de 1860. Finalizada la Guerra del Paraguay, en 1870, las tropas argentinas entraron cada vez más seguido, lo que facilitó la colonización. Durante la década de 1880, el Ejército nacional argentino completó la conquista de las comunidades indígenas de la región, incorporando sus dominios al territorio nacional.

Un conjunto de fuentes resultará de utilidad para trabajar el tema con los chicos. En principio, tres documentos les brindarán elementos sobre el prolongado conflicto que enfrentó a “blancos” e indígenas. Para orientar su análisis podríamos formular preguntas del tipo: *¿Cuándo comenzó el conflicto y cuánto duró? ¿Quiénes se enfrentaban y por qué? ¿Cómo se defendía cada uno de los grupos? ¿Qué era un malón, y quiénes y por qué lo hacían? ¿Sobre qué territorios fueron avanzando “los blancos” desde la época colonial hasta 1870? ¿Por qué hacia 1870 el conflicto se agravó?*

### *Un largo enfrentamiento*

*Los conflictos entre los “blancos” y los indígenas del Chaco y de la pampa comenzaron hace más de cuatrocientos años, cuando los españoles llegaron a esta parte del continente americano. Además de pelearse por los territorios, se enfrentaron también por las vacas y por los caballos que, traídos por los españoles, se fueron multiplicando en soledad por los extensos campos.*

*¿Para qué querían ambos grupos el ganado? Para comer, trasladarse y también para comerciar. De modo que, cada tanto, blancos e indígenas se enfrentaban en sangrientas guerras. Los avances de los españoles sobre tierras indígenas, la cacería de aborígenes para someterlos a la esclavitud o al régimen de encomienda y la caza de vacas (vaquerías) por parte de los “blancos” generaban la respuesta de los indígenas que caían sobre las ciudades españolas, mataban gente, se llevaban mujeres cautivas y grandes arreos de ganado. Todo esto, a su vez, provocaba la venganza del otro bando. La guerra, sin embargo, no era continua, y había momentos en que se celebraban tratados de paz y los indígenas acampaban cerca de las ciudades españolas para comerciar.*

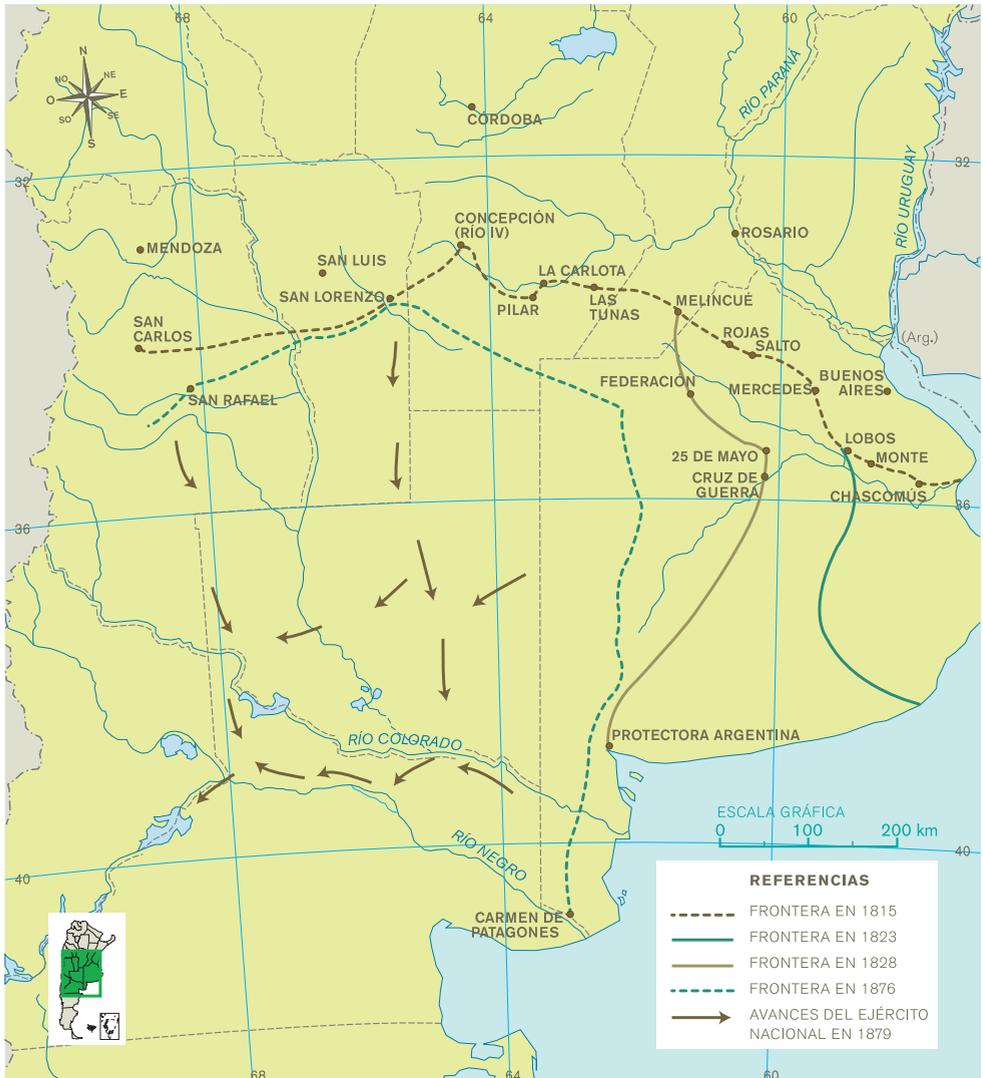
Para proteger las estancias y el ganado de los ataques indígenas, tanto en la época colonial como luego de la Revolución de Mayo, los "blancos" levantaron una línea de fortines en la frontera, frontera que se iba corriendo, de acuerdo a la fuerza que tenía cada bando. También realizaban expediciones contra las tolderías, pero sin gran éxito. La caballería indígena era más rápida en sus ataques y retiradas mientras las tropas de los "blancos", mal pertrechadas, no conocían bien el terreno y se perdían. Para los años de 1870, mientras el poder de los indios chaqueños ya no era muy grande, las tribus de la pampa y del norte patagónico estaban en su esplendor. Realizaban incursiones muy arriesgadas en la llanura bonaerense y, desde allí, arriaban miles y miles de cabezas de ganado para comerciar con otros indígenas que, a su vez, las vendían en Chile. Los ganaderos de Buenos Aires reclamaron al Presidente Nicolás Avellaneda terminar con el problema. Por varias cosas necesitaban las tierras de los indios pampeanos. La cría de ovejas daba mucha ganancia, porque la lana se vendía bien a Inglaterra, y esto requería nuevas tierras. Además, se había inventado hacía poco el buque frigorífico, así que ya se podía exportar carne congelada a Europa, y este negocio también exigía más campos.

Fuente: Miguel A. Palermo, *Los indios de la pampa*, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho, 1991 (adaptación) y Miguel A. Palermo, *Los jinetes del Chaco*, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho, 1993 (adaptación).



Los malones contra las estancias y poblaciones "blancas" eran la forma en que los indígenas se aseguraban la supervivencia. Esta se veía comprometida por la apropiación privada de tierras y ganados que realizaban los estancieros "blancos".

### Los cambios en las fronteras entre “los blancos” y los pampas (1815-1870)



Fuente: C. A. Floria y C. A. Belsunce, *Historia de los argentinos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1975 (2° tomo, p. 142).

Otras fuentes servirán para identificar los móviles que lanzaron al Estado argentino a la conquista de la pampa y la Patagonia y también para reconocer la forma en que se legitimó la conquista. Será interesante que los chicos puedan reconocer a quiénes pertenecían las tierras de acuerdo con la perspectiva de los estancieros y de los hombres que dirigían el Estado nacional, además de la forma en que estos sectores justificaron la conquista.

*En 1875, Álvaro Barros, en representación de los intereses de los grandes estancieros de la provincia de Buenos Aires, reclamaba seguridad y garantías para la propiedad rural frente a los malones indígenas. También pedía la extensión de los campos de pastoreo. “Para llegar a establecer lo primero, es necesaria la supresión de los indios [...]. Para tener lo segundo, es indispensable también la supresión de los indios, a fin de entrar en tranquila posesión de los campos de cuyo dominio nos privan [...].”*

*Fuente: Tulio Halperín Donghi, Proyecto y construcción de una nación (Argentina, 1846-1880), Caracas, Ayacucho, 1980.*

*[...] Hasta nuestro propio decoro, como pueblo viril, nos obliga a someter cuanto antes, por la razón o por la fuerza, a un puñado de salvajes que destruyen nuestra principal riqueza y nos impide ocupar definitivamente, en nombre de la ley, del progreso y de nuestra propia seguridad, los territorios más ricos y fértiles de la República [...].*

*La Pampa está muy lejos de hallarse cubierta de tribus salvajes, y estas ocupan lugares determinados y precisos.*

*Su número es bien insignificante en relación con el poder y los medios de los que dispone la Nación. Tenemos seis mil soldados armados con los últimos inventos modernos de la guerra, para oponerlos a dos mil indios que no tienen otra defensa que la dispersión, ni otras armas que la lanza primitiva, y sin embargo, les abandonamos toda la iniciativa de la guerra, permaneciendo nosotros en la más absoluta defensiva, ideando fortificaciones que oponer a sus invasiones, como si fuéramos un pueblo pusilánime, contra un puñado de bárbaros.*

*Fuente: Mensaje del Presidente Nicolás Avellaneda al Congreso de la Nación del 14 de agosto de 1877. El mensaje incluye los conceptos militares y la estrategia del Ministro de Guerra, el General Julio A. Roca, en: Cristina San Román, Roca y su tiempo, Buenos Aires, CEAL, 1983, págs. 52 a 55.*

Otra selección de fuentes permitirá analizar la “Campaña del Desierto” emprendida por el general Roca, su duración, los medios utilizados para realizarla, así como algunas de sus consecuencias. Será interesante que los chicos puedan responder: *¿Por qué la guerra duró solo unos meses? ¿En qué se basaba la superioridad de los blancos? ¿Cuál fue la suerte corrida por los indígenas?*



*Ocupación militar del río Negro en la expedición bajo el mando del general Julio Argentino Roca, 1879. Óleo de Juan Manuel Blanes (1896).*

### *Un combate desigual*

*En 1879, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, el Ministro de Guerra, General Julio A. Roca, armó una campaña definitiva para echar a los indígenas. La guerra duró unos pocos meses.*

*Los indígenas –debilitados por epidemias y sequías– no pudieron vencer a un ejército que ahora contaba con mapas de la zona y con hombres bien equipados y armados con unos fusiles norteamericanos, muy potentes y de rápida recarga. Además, el ferrocarril facilitó la movilización de las tropas, así como el traslado de víveres, caballos y armas. El telégrafo permitió comunicar con rapidez a los distintos frentes de batalla.*

*Muchos indígenas consiguieron escaparse a la Cordillera y a Chile.*

*Muchos otros murieron en combates o fueron fusilados; los restantes fueron capturados.*

*Algunas comunidades fueron instaladas en “reservas” y otras separadas y su gente repartida: los hombres como peones de estancia, las mujeres y chicos como sirvientes. Otros fueron llevados a Tucumán, a juntar caña de azúcar, y también hubo quienes terminaron en la Isla Martín García, picando piedras para hacer adoquines para la ciudad de Buenos Aires.*

*Fuente: Miguel A. Palermo, Los indios de la pampa, op. cit., págs. 58 y 59 y Colin Lewis, op. cit. (adaptación).*

*En 1879, según la Memoria del Departamento de Guerra y Marina, la campaña había dado los siguientes resultados:*

*5 caciques principales prisioneros;*

*1 cacique principal muerto;*

*1271 indios de lanza prisioneros;*

*1313 indios de lanza muertos;*

*10.513 indios de chusma prisioneros;*

*1049 indios reducidos.*

*Fuente: Juan C. Walter, La conquista del desierto, Buenos Aires, Eudeba, 1970.*

*En 1879 empezó en La Pampa y el norte de la Patagonia la mal llamada “Conquista o Campaña del Desierto” [...]. En un primer momento la cosa no afectó a los aonikenk de Chubut y Santa Cruz, que vivían muy lejos. Pero en 1883 las expediciones militares llegaron hasta el sur de la Patagonia y algunas familias tehuelches fueron capturadas y enviadas por barco a Buenos Aires. ¿Cómo era posible que se hiciera eso, cuando no existía aquí ni siquiera el pretexto de estar en guerra con estos indios? Es que en 1879 un decreto del presidente Nicolás Avellaneda establecía el “reparto de indios”: las familias de indios quedaban bajo custodia del Defensor Nacional de Pobres e Incapaces, quien decidía dónde “colocar” a los indios para que trabajaran con familias que se comprometían a darles de comer, vestirlos, educarlos y pagarles un sueldo. [...] Con todo, la mayoría de los tehuelches quedó en la Patagonia. Pero allí pronto empezó a dividirse la tierra en enormes estancias para criar ovejas y no siempre los indios pudieron ya entrar en todas las partes de sus propios territorios, que ahora tenían nuevos dueños.*

*Fuente: Miguel A. Palermo, Los tehuelches, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho, 1991, págs. 55 a 57.*

*En 1883 un grupo de aonikenk [...] llegaba a Buenos Aires [...]. Los diarios porteños se ocuparon del asunto. El diario La Nación del 1° de agosto de ese año decía:*

*Los indios tehuelches [capturados] por la expedición que llevó a Puerto Deseado el coronel Winter y llegados aquí el domingo a bordo del [buque] Villarino, son los que obedecían [al cacique] Olke y tenían su campamento en Salinas en las inmediaciones de Santa Cruz. Son 54 individuos, de los cuales han venido 15 hombres y 37 entre mujeres y niños; los dos indios que faltan han quedado como baqueanos de las tropas expedicionarias.*

*[...] Ayer, cuando nos retirábamos del Villarino, vimos a varias personas que, [con] cartas de recomendación, pretendían obtener uno o más indios, ni más ni menos que si de esclavos se tratase. Esta remesa, sin embargo, parece que no será distribuida como las anteriores, y para ello hace empeños el comandante Spurr, que tiene para los pobres prisioneros todas las atenciones posibles, deseando que sean colocados por cuenta del Gobierno en un paraje donde puedan ganarse ellos mismos su subsistencia trabajando en común.*

*Fuente: Miguel A. Palermo, Los tehuelches, op. cit., p. 58.*

El Ejército nacional emprendió la campaña definitiva para dominar el Chaco durante la década de 1880. Las fuentes que seleccionamos permitirán analizar algunos de sus aspectos a través de preguntas del tipo: *¿Cuándo se desarrolló la Campaña del Chaco? ¿Quiénes la llevaron adelante y para qué? ¿Qué consecuencias tuvo sobre las comunidades indígenas? ¿Cuáles son los “beneficios de la civilización” a los que accedieron los indígenas según el General Victorica? A tu entender, ¿son realmente beneficios? ¿Por qué?*

*En 1884 y 1885, el general Benjamín Victorica, Ministro de Guerra, entró finalmente al Chaco con fuerzas de Ejército y Marina. Aunque hubo entreveros con los indios, pronto estos no pudieron hacer nada; murieron jefes importantes y sus tierras fueron ocupadas. [...] Aunque muchos rancheríos quedaron independientes, estaban ya en medio de las nuevas estancias y colonias [de inmigrantes], perdiendo antiguos cazaderos y lugares de pesca. Así se vieron cada vez más obligados a emplearse durante algunas épocas del año, primero en aserraderos locales y zafras azucareras del Noroeste, y después también en las cosechas de algodón. [...] El Ejército también se ocupó de organizar el trabajo de los indígenas, que generalmente no cobraban en plata sino en vales para comprar ropa y comida en algunos almacenes que vendían carísimo; no tenían más remedio que aguantar porque los vales no servían en otra parte.*

*Fuente: Miguel A. Palermo, Los jinetes del Chaco, op. cit., págs. 57 y 58.*

*Difícil será ahora que las tribus se reorganicen bajo la impresión del escarmiento sufrido y cuando la presencia de los acantonamientos sobre el Bermejo y el mismo Salado los desmoraliza y amedrenta. Privados del recurso de la pesca por la ocupación de los ríos, dificultada la caza [...], sus miembros dispersos se apresuraron a acogerse a la benevolencia de las autoridades, acudiendo a las reducciones o a los obrajes donde ya existen muchos de ellos disfrutando de los beneficios de la civilización. [...]*

*Pienso que será provechoso para la civilización de estas tribus favorecer su contacto con las colonias de la costa, donde no tardarán en encontrar trabajo beneficiando las industrias que en ellas se desarrollan. No dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obreros de madera como lo hacen algunas de ellas en las haciendas de Salta y Jujuy, [...].”*

*Fuente: Instrucciones del General Victorica sobre indígenas, 1885, en: Nicolás Iñigo Carrera, Campañas militares y clase obrera. Chaco 1870-1930, Buenos Aires, CEAL, 1994.*

Finalmente, un testimonio de un cacique toba permitirá conocer la voz de uno de los grupos indígenas vencidos a fines del siglo XIX. El documento pone en discusión los argumentos esgrimidos por los representantes del Estado nacional argentino y de los estancieros bonaerenses sobre la propiedad de la tierra. Y es útil para alentar una reflexión: *¿Qué es el progreso? ¿A quiénes incluía y a quiénes excluía? ¿Qué es la civilización y qué es la barbarie? ¿Por qué se habló de una “campaña al desierto”?*

*Nos quitaron el monte, nos quitaron la tierra, nos quitaron el agua, todos los recursos naturales que eran nuestros. [...] Los libros [escolares] tienen que sacar la palabra “salvaje” cuando hablan del indio. Yo pregunto: ¿quién hizo más salvajismo? [...]. Muchas veces me pregunto: ¿qué quiere decir Campaña del Desierto? Acá hubo indios a los que empezaron a matar como animales, como bestias. Y entonces... ¿Cuál es el salvaje?*

*Fuente: Testimonio del cacique toba Nieves Ramírez en 1987, publicado por el Diario Clarín el 15 de diciembre de 1987, en: Miguel A. Palermo, Los jinetes del Chaco, op. cit., p. 61.*

## El “progreso” no llega a todos ni a todas partes

Una vez que los distintos grupos hayan concluido su labor, nuestra tarea consistirá en coordinar una puesta en común. Cada grupo podrá exponer y relatar a los otros chicos sus reflexiones y conclusiones, ayudados por gráficos, fotografías, cuadros estadísticos y, por supuesto, los afiches con los listados y trabajos elaborados.

De la tarea conjunta debiera derivar la conclusión de que el Estado nacional contribuyó decisivamente a la conformación de una economía agroexportadora y a las transformaciones del país a través, entre otras cosas, de la conquista de territorios y de la atracción de mano de obra y capital extranjeros.

Ahora bien, para ir cerrando este recorrido didáctico, sería conveniente alentar un trabajo que permita reflexionar sobre las inequidades y desequilibrios a que dio lugar la aplicación de este modelo. Como decíamos al comien-

zo, el crecimiento económico y la prosperidad no llegaron a todos ni a todas las regiones. Mientras los grandes estancieros pampeanos, que fueron, junto con los inversores extranjeros, los más beneficiados por este modelo, podían vivir en lujosos palacios y poseían las más ricas tierras de esa Argentina agro-exportadora, los inmigrantes vivían hacinados en conventillos y debían trabajar de sol a sol para intentar acceder al sueño de la casa o de la tierra propias. Mucho peor era la suerte de los trabajadores criollos en los ingenios y en los obrajes del interior del país. O la de los indígenas que, como ya vimos, no fueron considerados aptos para incorporarse a este nuevo orden diseñado por las elites. Para muchos de ellos, el destino fue la muerte o la integración como mano de obra casi servil en distintas actividades económicas, alejados de sus comunidades.

Por otra parte, se consolidaron las desigualdades regionales. La región pampeana terminó concentrando la mayor parte de la población y la riqueza mientras las otras regiones tuvieron una suerte diversa.

Para el trabajo sobre esta desigual distribución de los beneficios del crecimiento económico entre diferentes sectores sociales y regiones podemos volver sobre algunas fuentes ya trabajadas, así como apelar a algunas nuevas, como las que ofrecemos a continuación.

### *El ferrocarril no siempre es progreso*

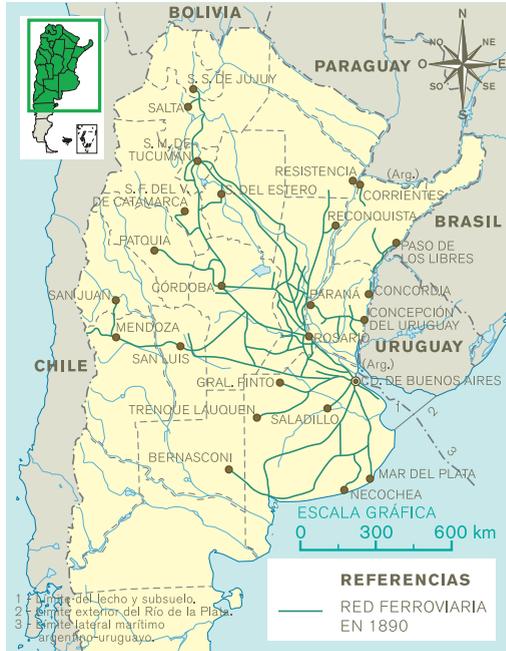
*Homero Manzi me contó una vez que, en una estación perdida de Santiago del Estero, se aproximaron a la ventanilla del tren algunos “changos”, vendedores de empanadas, pero les sacó ventaja un paisanito que, por venir a caballo, estaba más al alcance de la ventanilla.*

*Homero le dijo: –Vos sos un hombre grande. ¿Por qué no dejás a los chicos que se la rebusquen?*

*Y el paisanito le contestó: –La única ventaja que nos ha traído el ferrocarril es algún porteño que compra empanadas y no se la puedo dejar a los changos.*

*Fuente: Arturo Jauretche, El medio pelo en la sociedad argentina, Buenos Aires, Peña Lillo, 1984.*

Desarrollo de la red ferroviaria argentina (1870-1890-1910)



En pocos años una extensa red ferroviaria comunicó distintos puntos del país. La red terminó confluyendo en la ciudad de Buenos Aires, favoreciendo sobre todo las actividades de exportación e importación. El tren traía cereales, lana y ganado desde las provincias al puerto y llevaba hacia ellas las manufacturas producidas en Inglaterra, Francia, Alemania, y algunas también en Buenos Aires.



Los productos industriales que los barcos traían desde el exterior y que los ferrocarriles hacían llegar a distintos puntos del país arruinaron a muchos talleres artesanales de Catamarca, La Rioja y Santiago del Estero. Mucha gente se quedó sin trabajo y tuvo que migrar hacia Tucumán, Buenos Aires, Rosario o Mendoza. En sus provincias, las posibilidades de trabajo quedaron, por lo general, limitadas a los empleos que pudiera brindar el gobierno provincial.



Algunas actividades regionales prosperaron. Sobre todo, el azúcar en el noroeste y la del vino en la zona de Cuyo, especialmente en Mendoza. Ambos tipos de productos eran vendidos en Buenos Aires, Rosario y otras ciudades y pueblos de la zona pampeana.

**Distribución de la población, de las actividades agropecuarias y de la infraestructura por regiones hacia 1912 (% del total nacional)**

Región	Extensión	Población	Agricultura	Ganadería	FF.CC.
Norte	25,7	16,5	4,6	13,1	16,0
Andina	17,6	9,5	4,1	4,9	9,5
Litoral/Centro	27,7	72,5	90,5	70,1	73,0
Patagonia	28,9	1,2	0,7	12,7	1,5

Fuente: *Historia visual de la Argentina*, capítulo 79, Buenos Aires, *Clarín*, p. 1053.



En las provincias de Santa Fe, Chaco y Formosa, la empresa inglesa "La Forestal", un emporio que llegó a tener 2.300.000 hectáreas, extraía y exportaba el tanino del quebracho. Durante los años en que funcionó, arrasó con los bosques de quebracho de la zona, alterando seriamente su equilibrio ecológico.

De las formas de vida de las elites quedaron muchos testimonios, como esta carta irónica de Eduardo Wilde, publicada en 1888:

*Mi querido amigo:*

*Por fin me encuentro solo con mi sirviente y la cocinera, una señora cuadrada de este pueblo [...].*

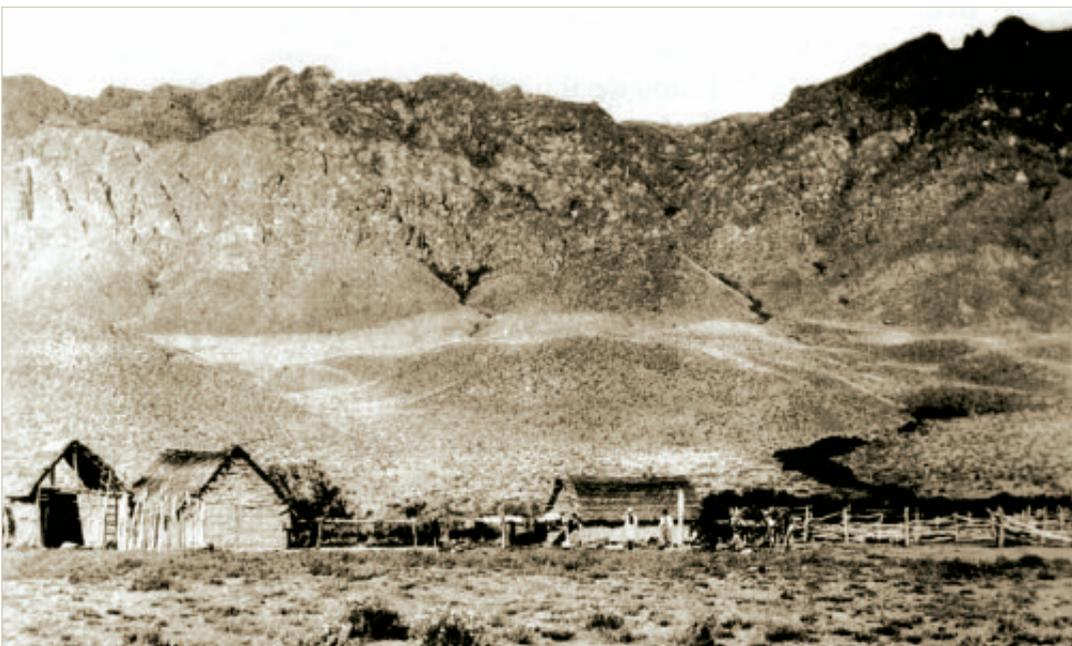
*Ocupo una casa vacía que tiene ocho habitaciones, un gran patio enladrillado y un fondo con árboles y con barro. [...] ¡Soy completamente feliz! Básteme decirte que nadie me invita a nada, que no hay banquetes ni óperas ni bailes y [...] no tengo ni un bronce ni un mármol ni un cuadro antiguo ni moderno, no tengo vajilla ni cubiertos especiales para pescado, para espárragos, para ostras, para ensalada y para postres; ni centros de mesa que me impidan ver a los de enfrente; ni vasos de diferentes colores; ni sala ni antesala ni escritorio ni alcoba ni cuarto de espera; todo es todo. Duermo y como en cualquier parte. El caballo de montar entra a saciar su sed al cuarto de baño, en la tina, antes de que yo me bañe [...].*

*¿Sabés por qué me he venido? Por huir de mi casa donde no podía dar un paso sin romperme la crisma contra algún objeto de arte. La sala parecía un bazar, la antesala ídem, el escritorio, ino se diga!, el dormitorio o los veinte dormitorios, la despensa, los pasadizos y hasta la cocina estaban repletos de cuanto Dios crió. No había número de sirvientes que diera abasto. La luz no entraba en las piezas por causa de las cortinas; yo no podía sentarme en un sillón sin hundirme hasta el pescuezo en los elásticos, el aire no circulaba por culpa de los biombos, de las estatuas, de los jarrones y de la grandísima madre que los dio a luz. No podía comer; la comida duraba dos horas porque el sirviente no dejaba usar los cubiertos que tenía a mano, sino los especiales para cada plato [...]*

Fuente: Eduardo Wilde, *Vida Moderna*, Buenos Aires, Eudeba, 1975.



El trabajador del ingenio azucarero sufría una gran explotación. Recibía bajísimos salarios por extensas jornadas de trabajo. Además, su salario era pagado en vales que solo podía gastar en la proveeduría del mismo ingenio, donde la comida y otros bienes se vendían a precios muy elevados. Como contrapartida, los dueños de los ingenios amasaban grandes fortunas.



Desde la derrota indígena, la mayor parte del territorio patagónico fue dividido en enormes estancias. Unos pocos terratenientes (la mayoría de ellos porteños y también ingleses, chilenos y de otras nacionalidades) se quedaron con las tierras. Se calcula que a comienzos del siglo XX un número aproximado de 18 compañías de tierras británicas tenía en la Patagonia millones de hectáreas en propiedad. En las grandes estancias había millones de ovejas y muy pocos hombres trabajando; pocas eran las familias y escasísimos los niños. La población patagónica se concentró sobre todo en los puertos marítimos y en las colonias próximas a los ríos Chubut y Negro.

El trabajo con las fuentes permitirá realizar variadas actividades:

- Confeccionar gráficos de torta o de barras sobre la distribución de la población y la riqueza en las distintas regiones de la Argentina de principios del siglo XX. Redactar un epígrafe explicativo sobre las diferencias regionales allí reflejadas.
- Realizar un análisis de la red ferroviaria que terminó consolidándose hacia 1910 para observar y explicar, entre otras posibles cuestiones, la densidad de la red en las diferentes regiones, así como la confluencia de las distintas líneas ferroviarias en la ciudad-puerto de Buenos Aires.
- Escribir un texto donde cada alumno vuelque su posición personal sobre algunas de las problemáticas aquí abordadas. Por ejemplo: *Los Estados y la inmigración*; *La conquista de territorios indígenas*; *La modernización y los problemas ambientales*. En relación con esta última temática, podría volverse a una de las propuestas de enseñanza para el Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario, en la que se brindan elementos sobre las creencias de los tobas y sobre sus for-

mas de regular el uso de los recursos naturales.<sup>9</sup> Nuevamente, con un tema de gran relevancia en la actualidad, podrán ponerse en discusión algunas ideas perdurables, como las de *progreso y civilización y barbarie*.

- Realizar un viaje como el que se propone a continuación.

### Un viaje por la Argentina de principios del siglo XX

Para finalizar el recorrido, nos parece acertado realizar con los chicos una actividad de cierre, que destaque los cambios operados en nuestra sociedad durante el período, así como el papel jugado por el Estado en esta transformación. Para lograr este objetivo, puede ser interesante plantear una tarea en la que los chicos tengan que asumir el papel de un viajero que transita por la Argentina a principios del siglo XX. Existen efectivamente muchos relatos de viajes. Un ejemplo, que ya hemos citado, es *Viaje a caballo por las Provincias Argentinas*, escrito por un inglés llamado William Mac Cann en la década de 1840. La consigna podría ser entonces que los chicos se coloquen en el lugar de Mac Cann, pero unos sesenta años después. En su relato deben incorporar los cambios operados, la acción del Estado y su impacto sobre diferentes regiones y distintos sectores sociales.

Materiales para el trabajo:

- 1) Fragmentos del relato escrito por William Mac Cann

*“Yo recorrí una amplia región del norte de la provincia de Santa Fe, que en una época estaba densamente poblada, pero que ahora ha quedado desolada a consecuencia del creciente poderío de los indios; y en los últimos años, todas las provincias con excepción de Buenos Aires y a consecuencia de su situación expuesta e indefensa, han sufrido mucho con las salvajes acometidas de los indios menos civilizados” (p. 141)*

---

<sup>9</sup> Nos referimos a la propuesta de 2º año/grado correspondiente al Eje “Las sociedades a través del tiempo”, de esta colección.

"Cálculo de la población de las distintas provincias en 1848" (pág. 143)

Provincia de Buenos Aires	200.000
Provincia de Santa Fe	18.000
Provincia de Entre Ríos	22.000
Provincia de Corrientes	32.000
Provincia de Córdoba	65.000
Provincia de Santiago (del Estero)	45.000
Provincia de Salta	50.000
Provincia de La Rioja	17.000
Provincia de San Juan	22.000

*"Es indudable que la comunicación entre estos dos puntos (Salta y Buenos Aires) debería hacerse por agua y no por tierra, hasta que las líneas férreas reemplacen el tedioso, torpe y costoso tránsito de carretas tiradas por bueyes. Dos carreteras atraviesan el territorio argentino: una sirve para las comunicaciones comerciales de Buenos Aires con las provincias de San Luis y Mendoza y con la República de Chile; la otra, para (las comunicaciones) que Buenos Aires mantiene con Córdoba, Santiago, Tucumán y Jujuy [...] Por lo general estas expediciones se hacen en caravanas o tropas de catorce carretas, cada una de las cuales, con una capacidad de unos setecientos kilos, es arrastrada por seis bueyes y necesita, además varias yuntas de recambio [...] Para llegar de Buenos Aires desde Salta, a una distancia de 450 leguas, hacen falta tres meses" (p.146)*

2) Información que ya poseen en la carpeta sobre:

- líneas férreas;
- conquista de territorios indígenas y sus consecuencias;
- cambios en las actividades productivas;
- población en 1869, 1895 y 1914 y su distribución por regiones hacia 1912;
- impacto diferenciado de las transformaciones sobre las diferentes regiones y los distintos sectores sociales.

### 3) Información adicional

#### Población Argentina (1895)

Provincia	Número de habitantes
Buenos Aires	921.168
Santa Fe	397.188
Entre Ríos	292.019
Corrientes	239.618
Córdoba	351.223
Santiago del Estero	161.502
Salta	118.015
La Rioja	69.502
San Juan	84.251

Fuente: Censo Nacional de Población de 1895, en *Historia Argentina*, Colegio Nacional Buenos Aires y Página 12, Buenos Aires, 1999, p. 472.

3) Cualquier otra información que los alumnos consideren conveniente incorporar para la realización de la actividad.

#### A modo de cierre

Hemos recorrido un largo camino. En él se pueden encontrar atajos que, si obramos con sagacidad, nos permitirán llegar a la misma meta. Lo que queremos decir es –metáforas aparte– que según las características de nuestros cursos o las necesidades que nos plantea el ciclo lectivo, es posible hacer recortes de la propuesta, desplegando en profundidad alguna de las políticas impulsadas por el Estado nacional y dejando de lado otros aspectos.

De todos modos, desarrollándola total o parcialmente, consideramos que la propuesta presenta desafíos intelectuales interesantes. Los chicos tendrán ocasión de inferir, deducir e hipotetizar para luego confirmar o refutar sus anticipaciones con una batería de fuentes que obliga a poner en práctica diversas estrategias de análisis.

Deseamos que la propuesta resulte de interés tanto para docentes como para alumnos y que contribuya a desarrollar un pensamiento crítico así como a enriquecer la mirada sobre un período complejo de nuestra historia, en el que el Estado, como es frecuente, jugó un papel fundamental.

¿Por qué el Estado actuó en beneficio de algunos sectores y regiones de la sociedad argentina y perjudicó a otros? ¿Qué relación había entre los beneficiados y los que ocupaban los puestos más importantes del aparato estatal? ¿Qué vínculos se pueden establecer con el régimen político por entonces vigente? Son interrogantes que abren nuevos campos de trabajo, sin duda muy atractivos, para ser explorados con nuestros alumnos.

**nap** El análisis de las relaciones entre distintos niveles político-administrativos del Estado (nacional, provincial, municipal) para identificar acuerdos así como conflictos interjurisdiccionales.

El reconocimiento de los vínculos entre Estados nacionales en el marco de los procesos de integración regional, en especial el Mercosur.

El conocimiento de las constituciones nacional, provincial y/o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (estructura, principios, declaraciones, derechos y garantías) y de su vigencia en el pasado y en el presente.

El conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis de su vigencia en la Argentina y en América Latina.

El conocimiento de los derechos de las minorías y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos.

La reflexión y la comparación entre diversas manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad.

# Las actividades humanas y la organización social

# Las actividades humanas y la organización social

## Los saberes que se ponen en juego

---

Para el desarrollo de este Eje se ha seleccionado un Núcleo de Aprendizajes referido al reconocimiento de los vínculos entre los Estados nacionales en el marco de los procesos de integración regional, en especial del Mercosur.

Para contribuir a la comprensión de cómo se articulan los territorios nacionales y los procesos históricos de configuración de bloques regionales, ofrecemos una propuesta de trabajo que aborda los siguientes saberes y acciones:

- La aproximación a la noción de *proceso en construcción* asociada a la de integración regional, con sus fortalezas y debilidades, sus potencialidades y sus puntos conflictivos.
- El reconocimiento de las acciones de coordinación y los acuerdos entre Estados latinoamericanos, en particular en el Mercosur.
- La identificación de diversas facetas de los procesos de integración regional latinoamericana, atendiendo especialmente a sus manifestaciones políticas, culturales y económicas.
- La interpretación de diversos relatos personalizados como vía de entrada a la reconstrucción del movimiento cotidiano en un paso de frontera del Mercosur.
- La elaboración de una base de datos, incluyendo la definición de la información relevante, las fuentes y el formato de sistematización de los datos.
- El análisis de un caso y el planteo de problemas compartidos por los países del Mercosur, utilizando fuentes cartográficas, bibliográficas y periodísticas.

## Propuestas para la enseñanza

---

Desde hace algunos años, el tema de los procesos de integración regional ha estado presente en la escuela con mayor o menor grado de profundidad. En general, los temas referidos al Mercosur suelen abordarse por medio de la presentación de información. Es recomendable que esta sea debidamente contextualizada, para evitar que adquiera un carácter únicamente descriptivo

de los aspectos demográficos y económicos de los países miembros, como la cantidad de población y su composición o el Producto Bruto Interno (PBI). Si bien esta información es básica para la comprensión de algunas de las características del Mercosur, tales como el tamaño del mercado y la relevancia del mismo en el marco de la organización de la economía contemporánea, focalizar solamente en estos aspectos implica dejar de lado otras de las múltiples dimensiones que abarca un proceso político tan complejo como este.

A partir de estas consideraciones, en este *Cuaderno* proponemos dos caminos complementarios. Por un lado, profundizar el análisis de las cuestiones que son de abordaje habitual en la escuela; y, por otro lado, indagar en algunos aspectos quizás no tan trabajados de la integración regional.

De manera característica, el tratamiento del tema del Mercosur deja a la vista la construcción propia de todo proceso histórico. Por ello, el seguimiento de las particularidades de la formación y la consolidación de este acuerdo regional puede utilizarse como un buen ejemplo de los acuerdos y oposiciones que forman parte del conjunto de negociaciones normalmente implicadas en un proceso de este tipo. Es en este sentido que la idea de proceso en construcción puede ser interesante: sus resultados no están asegurados, hay cambios permanentes en la situación y no hay garantía de que la unión entre los países sudamericanos llegue, por ejemplo, a un nivel de profundidad equiparable con la de la actual Unión Europea. Otro aspecto en el que se ejemplifica también este rasgo dinámico es el referido a la posibilidad de incorporación de nuevos países miembros.

Esperamos que la información que sigue permita conocer aspectos básicos del proceso de integración regional, por ejemplo los tipos de asociaciones supranacionales que existen entre los países del mundo y en ese marco el alcance del Mercosur. También se transcribe parte del tratado de Asunción (1991), que dio origen a la asociación entre cuatro países: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay así como un cuadro en el que se presenta la evolución de la asociación a través de los acuerdos y negociaciones desarrolladas desde su constitución.

Ofrecemos esta información para que el docente cuente con un marco general del proceso, sin pretender que ella sea transmitida literalmente a los alumnos de 6° año/grado, porque estos aprendizajes los irán construyendo a medida que vayan avanzando en su escolaridad, a través de propuestas didácticas adecuadas.

## Los distintos tipos de integración

Tipo de integración	Alcance
Área de preferencias arancelarias	Reducción de aranceles entre dos o más países. Alcanza a un cierto grupo de productos.
Área o Zona de libre comercio	Elimina las restricciones al comercio entre los países asociados, con reducción parcial o total de aranceles entre los países miembros. Cada Estado conserva su propia política comercial frente al resto del mundo; los aranceles externos no son comunes.
Unión aduanera	Además de la reducción total o parcial de los aranceles intrazona se adopta una política comercial común frente al resto del mundo.
Mercado común	Se extiende la integración al ámbito de los capitales y del trabajo, con libre movilidad de bienes, capitales y trabajadores en el espacio económico común.
Unión económica y monetaria	Se armonizan las políticas fiscal y monetaria de los países miembros, con el establecimiento de una moneda única. Los Estados miembros ceden parte de su soberanía económica.
Integración económica y política total	Se unifican el resto de los aspectos no económicos. Los Estados nacionales ceden gran parte de sus funciones a la entidad supranacional.

Ministerio de Educación y Ciencia de España.



La Unión Europea representa el nivel más acabado de integración regional en la actualidad. En la imagen, frontera entre Portugal y España.



Albasmatko

En la desembocadura del río Iguazú en el río Paraná convergen las fronteras de tres de los países integrantes del Mercosur: Argentina, Brasil y Paraguay. Puerto Iguazú, Foz do Iguazú y Ciudad del Este son las ciudades que están localizadas en esta particular frontera. Dos puentes (uno sobre el Paraná y otro sobre el Iguazú) ayudan a atravesar los ríos y a facilitar la circulación de bienes y de personas. Este movimiento es muy intenso y está formado tanto por tránsito local (entre las ciudades fronterizas) o por flujos de larga distancia, como por las mercaderías que se comercian por vía terrestre entre Brasil y Chile.

En el siguiente texto se explicitan los objetivos del mercado común y el marco político en el que se dan los acuerdos económicos.

### *Notas sobre el Mercosur*

*La República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay suscribieron el 26 de marzo de 1991 el Tratado de Asunción, por medio del cual se creó el Mercado Común del Sur, Mercosur, que constituye el proyecto internacional más importante en que se encuentran comprometidos esos países.*

*Los cuatro Estados Partes que conforman el Mercosur comparten una comunión de valores que encuentra expresión en sus sociedades democráticas, pluralistas, defensoras de las libertades fundamentales, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente y del desarrollo sustentable, así como su compromiso con la consolidación de la democracia, la seguridad jurídica, el combate a la pobreza y el desarrollo económico y social en equidad.*

*Con esa base fundamental de coincidencias, los socios buscaron la ampliación de las dimensiones de los respectivos mercados nacionales a través de la integración, lo cual constituye una condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social.*

*Así, el objetivo primordial del Tratado de Asunción es la integración de los cuatro Estados Partes a través de la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, el establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común, la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales y la armonización de legislaciones en las áreas pertinentes, para lograr el fortalecimiento del proceso de integración*

*Fuente: Secretaría del Mercosur ([www.mercosur.org.uy](http://www.mercosur.org.uy)).*

La perspectiva de proceso en construcción permite introducir un marco para analizar los conflictos entre los países miembros. ¿Implican estos conflictos rupturas definitivas? ¿Se puede terminar el proceso por alguno de estos conflictos parciales? Las nociones de conflicto y negociación como forma de construir el proceso también pueden ser fértiles a la hora de seleccionar materiales y plantear actividades para los alumnos.

Otro aspecto que puede trabajarse es el de la articulación entre política interna y política internacional que plantean los procesos de integración supraestatales. ¿Qué efectos tiene el proceso de integración en el conjunto del país? ¿Se puede articular el objetivo de un desarrollo más igualitario para las distintas provincias con la integración económica entre países? ¿Cómo se introducen en la agenda de la integración las desigualdades internas de cada uno de los países? ¿Cómo participan las distintas regiones en los procesos de integración?

El proceso de integración es una manifestación clara de proyectos políticos y económicos. En este sentido, se derivan dos cuestiones que requieren su abordaje en la escuela: los actores decisores y la vinculación entre política y economía. En relación con la primera, se puede reconstruir el conjunto de actores decisores, con un lugar preponderante para el Estado, pero también para los actores económicos, por ejemplo, las grandes empresas transnacionales que estimulan y se benefician con este tipo de integración. Al mismo tiempo es válida la pregunta sobre el lugar que ocupan las pequeñas y medianas empresas en ese mismo proceso: ¿son consideradas sus necesidades? ¿Cuentan con las herramientas necesarias para poder aprovechar el nuevo espacio económico creado? Estas mismas consideraciones traen a la discusión el segundo aspecto: política y economía articuladas.

## ¿Qué experiencias tienen los alumnos sobre el Mercosur?

El análisis del proceso de integración regional supone algunos conocimientos previos por parte de los alumnos. En particular ciertos conceptos tales como Estado, soberanía, fronteras, libertad de circulación, normativa económica, etc. son útiles para explicar el proceso. Pero también estos quedan a la vez redefinidos en las nuevas coordenadas que plantea la integración. Se trata de conceptos complejos, que pueden construirse en sucesivas aproximaciones. Esta es una excelente oportunidad para avanzar en esa complejidad.

Con la excepción de algunas situaciones particulares, la mayor parte de los alumnos tiene una limitada experiencia directa sobre el tema. En este sentido, es posible que el caso más destacable sea la circulación de productos en cuyas etiquetas pueden leerse mensajes en español y en portugués, e información sobre los lugares de fabricación y las empresas importadoras que facilitan el movimiento de estos productos en el espacio económico ampliado.

En la propia escuela también pueden encontrarse algunas experiencias valiosas, como en aquellas áreas del país en las que el portugués es, por una derivación de los acuerdos de integración, una lengua que se enseña en la escuela. La convivencia de alumnos procedentes de los países miembros o asociados al Mercosur puede constituir una oportunidad más que interesante para abordar otras facetas del proceso de integración.

Los alumnos que viven en áreas de frontera seguramente contarán con experiencias particulares sobre las vinculaciones con los países vecinos, sobre los cambios en esas relaciones y la fluidez en la circulación resultante de los acuerdos de integración. Teniendo en cuenta que las cédulas de identidad y los pasaportes se confeccionan con la inscripción Mercosur, para algunos alumnos también sus propios documentos pueden ilustrar parte de la dimensión política del proceso.

## Un día en la frontera

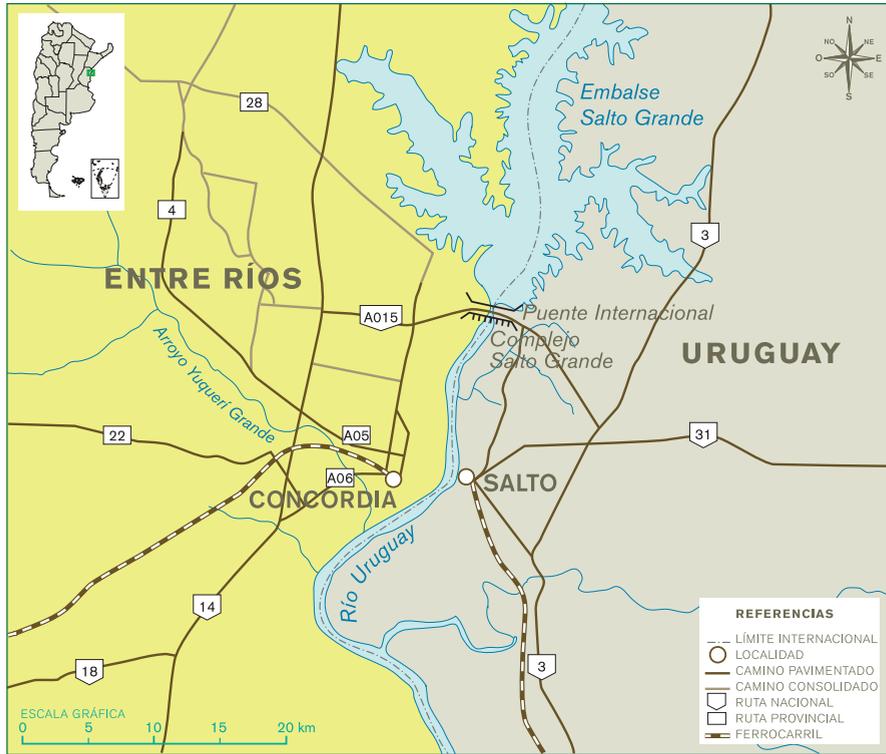
Los relatos personalizados pueden ser una interesante vía de entrada a la reconstrucción del movimiento cotidiano en un paso de frontera del Mercosur. Este tipo de relato brinda la posibilidad de acceder a la dimensión de la vida cotidiana de una manera sencilla y directa. En ellos pueden recogerse las impresiones, sensaciones y vivencias de los protagonistas, que al mismo tiempo proveen indicios para reconstruir situaciones más generales. Esa instancia cotidiana atraviesa numerosos aspectos que condensan las formas en la que se produce la existencia social de los hombres: el trabajo, la producción, la circulación, los símbolos y las representaciones están presentes en los fragmentos de discurso, que, así, se convierten en muestras de la totalidad social. Es en este sentido que puede entenderse la idea de pensar la cotidianidad como un hilo para conocer la sociedad.

A continuación se presenta un conjunto de relatos. El primero contiene una descripción del contexto en el que están situados: el paso de frontera Concordia-Salto. Los demás presentan testimonios de personas que trabajan o que pasan con cierta regularidad por la frontera. Estos testimonios han sido contruidos a partir de la información proporcionada por diversas fuentes, entre las que se encuentra el trabajo de Badaró (2002), noticias periódicas, la página web de Gendarmería Nacional y la de la municipalidad de Concordia.

Argentina y Uruguay tienen una extensa zona fronteriza, cuyo límite se apoya, en una gran extensión, en el río Uruguay. Se trata de una frontera a lo largo de la cual ha habido históricamente un fluido intercambio entre las poblaciones vecinas de ambos países.

Existen tres puentes que vinculan localidades de Argentina y Uruguay: General San Martín (Puerto Unzué-Fray Bentos), General Artigas (Colón-Paysandú) y el complejo ferroviario de Salto Grande (Concordia-Salto). Estos puentes enlazan una serie de ciudades situadas unas frente a otras, llamadas ciudades gemelas. Los dos países comparten también una obra hidroeléctrica de gran magnitud: la represa de Salto Grande, que aporta una parte de la energía eléctrica que consumen la Argentina y el Uruguay. Sobre el coronamiento de la presa se encuentra el complejo ferroviario, que permite la circulación de automotores y trenes. Concordia es una ciudad entrerriana de 160.000 habitantes, cuyas principales actividades económicas son la citricultura, el cultivo del arroz, la explotación forestal, la apicultura y la ganadería. La ciudad uruguaya de Salto, por su parte, cuenta con 100.000 habitantes y es el centro de una importante zona citrícola, ganadera y de horticultura intensiva.

El puente internacional Salto Grande



Puente Internacional. Complejo Ferroviario Salto Grande.

Comisión Técnica Mixta de Salto Grande/Gerencia General

## Testimonios en la frontera

(José, de la oficina de migración argentina)

Trabajo en la oficina de Migraciones del paso de frontera Concordia desde hace ya muchos años. Todavía recuerdo cómo se facilitó el cruce al Uruguay con la inauguración del puente. En esos años, los argentinos y los uruguayos trabajábamos cada uno en su lado del río, pero a partir de 1986, cuando empezamos a usar el sistema de control integrado, todos trabajamos en el mismo edificio. Con ese sistema, el trámite de control de la salida de Argentina y el ingreso a Uruguay, y viceversa, se realiza en conjunto. A mi lado está sentado el funcionario uruguayo de migraciones. Así el pasajero hace más rápido que antes, porque ambos miramos sus documentos casi al mismo tiempo. Por el paso de frontera circulan alrededor de mil personas por día, pero en los meses de verano este número puede llegar a dos mil, por el incremento del turismo. Los turistas proceden de diferentes provincias del norte y del litoral argentino, del Paraguay y de Chile, y se dirigen hacia Uruguay y hacia Brasil.

(Carlos, chofer de micros de larga distancia internacionales)

El viaje desde Asunción a Montevideo es muy largo; dura cerca de 21 horas. Es un viaje en el que atravesamos tres países del Mercosur: Paraguay, Argentina y Uruguay. Así que cruzamos dos fronteras distintas, la de Paraguay y Argentina y la de Argentina y Uruguay. Cruzamos acá, en Salto, y luego en Posadas pasamos para Encarnación. En el verano, el tránsito aumenta por la presencia de los turistas, pero durante todo el año hay muchos vehículos. Especialmente en la ruta 14; por ahí circula la mayor parte de los camiones que van desde Buenos Aires a Brasil. Es una ruta peligrosa y hay que ser muy cuidadoso con el manejo. Hace poco vi un mapa que promocionaba este paso para ir desde la Argentina a Brasil, atravesando parte de Uruguay durante el recorrido. Desde que se creó el Mercosur el trámite en la frontera mejoró bastante: es más rápido y más cómodo ahora, aunque todavía podría agilizarse más.

Productos de ingreso prohibidos en la sectorización correspondiente	Folleto sanitario	Español	English	Products for which importation is banned (without the required certification)	Health hazard
Frutas y hortalizas frescas.	Frutas de todos tipos, con excepción de los frutos, hojas, tallos y/o raíces, a excepción de:			Fresh fruits and vegetables.	May introduce pests such as fruit fly, leucospira, citrus greenfly, and other harmful organisms.
Floras y plantas de jardín.	Floras, plantas, ornamentales, semillas, esquejes y sus partes, semillas, frutos, esporas, esporas, partes, tallos, raíces, hojas, y otros, con excepción de:			Flowers and garden plants, fruit-bearing plants, ornamental plants, stems or parts of same, buds, seeds, spores, other parts, the stems of soil absolutely banned.	May introduce pests and diseases, even they are potential carriers of fruit fly, fungus, bacteria, virus and other harmful microorganisms.
Microbios, bacterias, hongos, virus y otros microorganismos de alta virulencia y/o alta capacidad de adaptación a otros países.	Con excepción de: plagas, esporas, virus.			Bacteria, bacteria, fungi, virus and other microorganisms for research or other uses.	Are agents of zoonosis. Bacteria spread easily.
Todo tipo de animales vivos, excepto perros y felinos domesticos de compañía.	Perros vivos, felinos vivos, hámsters y otros.			All type of live animals except for cats and dogs pet.	Are carriers of rabies, leptospirosis, brucellosis, etc. and other diseases.
Carnes de cualquier especie animal. Derivados, subproductos, productos y derivados de los.	Vinos vivos, embutidos como salami, queso, etc. (derivados, subproductos, productos y derivados de los).			Meat from any animal species, fat, eggs, milk, cream, cheese, products and by products.	Are carriers of Foot and Mouth Disease, BSE (mad cow disease), Trichinella, listeriosis, food borne botulism.
Serones, productos biológicos, veterinarios (vacunas, anticuerpos y otros) y otros de alta virulencia.	Prápagos, enfermedades, enfermedades de los animales.			Genes, biological products used in animals, medicines, vaccines and all type of animals, herd.	Spread diseases that are transmitted by animals.
Productos químicos, insecticidas, etc.	Productos de fertilizantes, pesticidas, herbicidas de los plagas, insecticidas de los insectos, etc. (derivados, subproductos, productos y derivados de los).			Use products: Fungicides, etc.	Carriers of diseases that affect the soil, carriers of BSE, enteric and bacterial diseases, foodborne botulism, etc.

La foto tiene prohibición absoluta de ingreso.

The entry of soil absolutely banned.

Folleto del SENASA en el que se detallan aquellos productos cuyo ingreso a la Argentina está prohibido por riesgo de peligro sanitario.

(Adolfo, funcionario del Senasa)

Aquí somos varios los funcionarios argentinos que trabajamos junto con los uruguayos. El paso de frontera está habilitado para el Tráfico Vecinal, para la circulación de turistas y para el movimiento de cargas, ya sea de importación o de exportación, por intermedio de automotores y ferrocarriles. Entre quienes trabajamos aquí diariamente, está la gente de gendarmería, que se encarga de la seguridad; el personal de migraciones, que controla los documentos de las personas que cruzan la frontera; los empleados de la aduana, que revisan las mercaderías que van de un país a otro; y los agentes de sanidad, que se ocupan de que se respete la prohibición de ingreso de ciertos productos y que se den las condiciones sanitarias requeridas para el ingreso de otros. El organismo de sanidad en el que trabajo se llama Senasa, que quiere decir Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria. El Senasa es el encargado de controlar las importaciones y exportaciones de los productos y subproductos y derivados de origen animal y vegetal, entre los que se encuentran los productos agroalimentarios, fármacos de tipo veterinario, agroquímicos y fertilizantes.

(Marcela, vecina de Concordia)

Nací en Concordia, viví un tiempo en Salto y luego volví a mi ciudad natal. Así que tengo parte de mi familia y de mis amigos en ambas ciudades. Voy y vengo seguido, casi siempre en los micros locales, que cruzan la frontera desde una ciudad hasta la otra. Saqué mi tarjeta vecinal fronteriza para que el cruce sea más rápido, porque de ese modo los trámites son más sencillos. Todos los que vivimos en las ciudades fronterizas tenemos derecho a obtenerla. Creo que fue en el año 2000 que empezó a usarse por un acuerdo de los países del Mercosur.

(Mario, camionero)

Nuestra empresa lleva cargas desde el norte de Argentina y el sur de Paraguay hasta Uruguay. Tenemos varias alternativas para cruzar por los puentes, pero ahora estamos utilizando este que une Concordia con Salto. No es fácil cambiar de puente porque hay que registrarse en la aduana correspondiente y es mucho papelerío, un trámite muy engorroso. Por eso una vez que empezamos a usar un cruce lo mantenemos bastante tiempo.



Comisión Técnica Mtra de Salto  
Grande/Gerencia General.

Paso fronterizo Concordia-Salto. Acceso al puente internacional.

En estos relatos pueden recogerse algunos aspectos estructurales de la frontera y otros relacionados con la dimensión cotidiana. Entre los aspectos estructurales se encuentra la presencia de las instituciones estatales nacionales que tienen funciones directamente vinculadas con la frontera: la Gendarmería Nacional, la Aduana (dependiente de la Administración Federal de Ingresos Públicos), las oficinas de Migraciones (dependientes del Ministerio del Interior de la Nación) y las del SENASA (que están bajo la órbita del Ministerio de Economía de la Nación).

En la misma línea, puede trabajarse la perspectiva con la que se miraba la frontera en distintos momentos históricos. Las políticas nacionales en relación con la frontera son parte de la política exterior y de los lazos con los países vecinos. En este sentido, existe en las fronteras una gran variedad de situaciones posibles, que van desde pensarlas como zonas militarizadas y de recelo, hasta verlas como áreas de integración. No obstante, el pasaje de concebir las fronteras como áreas de vigilancia y control a percibir las fronteras como zonas de fluidez de circulación (sin dejar de lado el control) no está exento de nuevos conflictos. Por ejemplo, los referidos a las relaciones locales de cada una de las ciudades fronterizas, las relaciones entre las sociedades locales a ambos lados de la frontera y las relaciones de estas sociedades locales con el poder central nacional.

En relación con la dimensión cotidiana, en los relatos aparecen enunciados el trabajo en los organismos de frontera y la movilidad por actividades sociales. Es importante abordar una visión que no oculte los aspectos potencialmente problemáticos de las relaciones en la frontera, porque si bien los acuerdos remiten a avances en los procesos de integración, también pueden generarse tensiones asociadas directamente con esos acuerdos. Por ejemplo, algunos episodios están vinculados con el comercio hormiga desarrollado por las denominadas pasadoras o pasantes, especialmente en las fronteras de la Argentina con Paraguay, Bolivia y Brasil, y sus conflictos con los comerciantes más formalizados, o con la disputa en torno a la instalación de plantas de celulosa en la localidad uruguaya de Fray Bentos, sobre el río Uruguay.

En cuanto a las actividades que es posible desarrollar a partir de los relatos, puede resultar provechoso formular preguntas dirigidas a rescatar la información aportada por cada testimonio: *¿De qué trata cada relato? ¿Quién habla? ¿Qué aspecto de la relación entre las personas y los lugares aparece mencionado?*

El ejercicio de ponerle un título a cada testimonio puede contribuir también en este momento inicial, pues supone que los chicos puedan extraer los puntos fundamentales de cada uno y condensarlos en una frase sintética; también ayuda a realizar un rápido punteo temático del contenido de los diversos relatos.

La elaboración de epígrafes para las fotos presentadas en el texto es otra actividad que puede facilitar la recuperación de los contenidos de los relatos y su presentación bajo una nueva forma discursiva.

Es conveniente relacionar las descripciones que hacen los protagonistas de los relatos con las nociones y conceptos que están en juego en cada una de las situaciones descriptas. Por ejemplo, se puede recuperar la noción de institución estatal y las características y particularidades de cada una de ellas a partir de lo que dicen los trabajadores del Senasa y de la oficina de migraciones. En el conjunto de los testimonios aparecen consideraciones sobre flujos, circulación, movilidad nacional o internacional, control, normativa, soberanía y acuerdos, entre otros conceptos que resultará valioso recuperar.

Para ello, el docente puede presentar una lista de ellos y proponer a los chicos que los asocien a los respectivos testimonios, justificando en cada caso cuál es la frase o la idea en la que se basan para realizar la asociación.

La articulación de múltiples escalas geográficas (local, regional, nacional, internacional) está presente en los relatos. El paso de frontera es un elemento clave en el esquema de circulación, tanto en la escala internacional como en la escala local, porque allí confluyen personas, mercaderías y mensajes procedentes de distintos orígenes.

Se puede destacar esta articulación siguiendo el recorrido que realizaría por las rutas un micro o un camión que uniese, por ejemplo, Montevideo con Asunción, pasando por Concordia-Salto. Del mismo modo se puede seguir el viaje entre Córdoba y el sur de Brasil evaluando las distintas alternativas del cruce del río Uruguay.

La presencia de las instituciones del Estado nacional y su materialización en un punto concreto del territorio (como el paso de frontera, en este caso) también puede ser abordada como un ejemplo de las acciones de un actor-decisor. Si se piensa en la secuencia de las escalas supranacional (Mercosur), nacional, regional, provincial y local, puede encuadrarse el estudio de las área de frontera como una relación directa entre las diferentes escalas y el Estado nación, como el actor que las atraviesa con sus decisiones. En este sentido, puede ser interesante indagar en la normativa que sustenta algunas de las situaciones descriptas en los relatos (por ejemplo, la creación de la tarjeta vecinal fronteriza) para ilustrar esa relación entre normas y transformaciones en el territorio, en este caso referidas a la movilidad.

### **La organización de una base de datos sobre el Mercosur: el caso del gasoducto sudamericano**

La comprensión de los procesos de integración regional requiere de la disponibilidad de información que permita caracterizar a los países miembros. ¿Cuál es el valor de esa información? ¿Para qué puede utilizarse? La información, cualitativa y cuantitativa, presentada bajo la forma de una base de datos, ayuda a definir problemas, a dimensionarlos, a evaluar los efectos de una situación determinada en el Mercosur, a analizar un proyecto, a comparar la situación de los países miembros, a comparar el Mercosur con otros bloques de integración regional, etcétera.

Organizar una base de datos exige determinar de antemano qué información es relevante para un tema, cuáles son las fuentes que brindarán los datos requeridos y cuál será el formato con el que serán almacenados. Un propósito guía es que toda la información almacenada debe estar fácil y rápidamente disponible para el trabajo en la clase.

Presentaremos a continuación un ejemplo de formación de una base de datos para la comprensión de un proyecto de infraestructura regional. El gasoducto sudamericano, que se extendería desde Venezuela hasta la Argentina, puede servir como ejemplo para la construcción de una base de datos con fines específicos. En el desarrollo iremos señalando, al mismo tiempo, la información utilizada y las actividades que pueden plantearse para poner en juego dicha información.

### Un primer acercamiento a través de la información periodística

Un primer paso es delimitar un tema-objeto relevante sobre el que construir la base de datos. Para ello, se puede buscar y analizar información periodística. El Mercosur puede justificar plenamente la formación de un banco de noticias que alimenten la disponibilidad de temas conflictivos, de problemas, de proyectos en torno a los cuales articular distintos contenidos, en este caso referidos a la construcción de una obra de infraestructura regional.

### Un banco de noticias sobre el Mercosur

Las noticias pueden clasificarse siguiendo distintas líneas temáticas para formar un archivo dinámico, que se actualice constantemente. Es posible trabajar con la selección de las noticias más importante para tener en el aula una cartelera actualizable que haga las veces de periódico mural del Mercosur. El banco de noticias, además, puede constituirse en una fuente de consulta permanente para la realización de múltiples indagaciones a lo largo del año. En forma recíproca, la organización de actividades que incorporen la consulta habitual y sistemática del banco de datos y del banco de noticias va a contribuir a valorar los archivos construidos en estas tareas colectivas.

A continuación presentamos algunos titulares de periódicos que nos permiten un primer avance sobre el proyecto de gasoducto:

EL UNIVERSAL, CARACAS, 9 DE DICIEMBRE DE 2005

## ARGENTINA, BRASIL Y VENEZUELA LANZAN PROYECTO DE GASODUCTO REGIONAL

**Montevideo.** Los presidentes de Argentina, Brasil y Venezuela firmaron este viernes, en paralelo a la cumbre del Mercosur y de la Comunidad Sudamericana de Naciones, un acuerdo para impulsar un enorme gasoducto de unos 6.000 kilómetros que una el continente de norte a sur.

---

Diario El Día, La Plata, 3 de marzo de 2006

---

## **Invitan a Bolivia a integrarse al gasoducto sudamericano**

**A**rgentina, Venezuela y Brasil, los impulsores de la construcción del Gasoducto Sudamericano, buscarán sumar a Bolivia al emprendimiento, en el que ya acordaron que en julio comenzarán las contrataciones para definir el proyecto de ingeniería y el estudio de impacto ambiental.

---

La Nación, Buenos Aires, 17 de febrero de 2006

---

UNIRIA A VENEZUELA, BRASIL Y LA ARGENTINA

## **Debatirán el costo de un gasoducto**

Representantes de los tres países examinarán la forma de financiar la iniciativa

---

La Nación, Buenos Aires, 18 de enero de 2006

---

## **Firman convenios para avanzar en la integración energética**

El ministro de Planificación de Argentina y su par brasileño acordaron acelerar las obras del gasoducto que unirá Venezuela, Brasil y la Argentina y las de la represa nacional de Garabí

El País, Montevideo, 31 de marzo de 2006

### Analizarán construcción de gasoducto

## EL PRESIDENTE VAZQUEZ ANUNCIO HOY QUE SE REUNIRA EL 19 DE ABRIL EN ASUNCION CON SUS PARES DE LA REGION POR ESTE TEMA.

Tabaré Vázquez anunció hoy que se reunirá con presidentes de la región para analizar la construcción de un gasoducto sudamericano. La reunión permitirá avanzar en el estudio del proyecto que ya tiene parte de la financiación otorgada por la Comunidad Andina. El proyecto del gasoducto sudamericano es considerado fundamental para el futuro de Uruguay, país que no tiene petróleo e importa la totalidad del que utiliza.

A partir de los titulares de estas noticias varias preguntas orientadoras pueden contribuir a situar el tema. Por ejemplo, es importante distinguir dónde están fechadas las noticias y de dónde son los periódicos que las recogen, y analizar esta información. Esto permite tener una visión de la vigencia del tema en distintos países sudamericanos, y mostrar cómo los temas del Mercosur tienen un lugar en la agenda regional. La búsqueda en Internet permitió recurrir a fuentes de diversos países, pero el ejercicio es igualmente válido si se siguen las noticias a través de los periódicos locales.

En las noticias también se destaca la participación de las autoridades gubernamentales en este proyecto. *¿Por qué son los presidentes y los ministros los que tienen que acordar su realización? ¿Qué tipos de acciones sobre la sociedad y sobre el territorio implica la construcción de un gasoducto? ¿Podrían llevarla adelante empresas privadas sin la autorización gubernamental?* El papel del Estado en esta construcción material del territorio puede abordarse desde esta perspectiva.

En la lectura de los titulares y copetes también pueden recuperarse algunos aspectos implicados en la construcción del gasoducto. Así, por ejemplo, en distintas notas se hace referencia a estudios de ingeniería, ambientales y financieros. No cabe duda de que estas tres son dimensiones básicas de cualquier obra de infraestructura, y como tales son tenidas en cuenta a la hora de evaluar la viabilidad de un proyecto de esta índole. A partir de ellas es posible indagar: *¿Qué es un gasoducto? ¿En qué consiste la cadena de extracción-transporte-consumo de gas? ¿Qué son los recursos naturales? ¿Cuáles están disponibles? ¿Cuáles son las implicancias ambientales de la utilización de este tipo de combustible?*

También en los diarios podemos diferenciar varios niveles de información en relación con este caso. Los datos conectados directamente con la obra constituyen un insumo esencial para caracterizarla, conocer sus dimensiones, el alcance de la iniciativa, la magnitud de inversiones requerida, etcétera. Esta información permitirá conformar una especie de memoria técnica de la obra (longitud, capacidad de transporte, tiempo de construcción y financiamiento necesario, entre otros aspectos).

- 
- 
- Longitud: 8000 km.
- Costo estimado: 15-20 mil millones de dólares estadounidenses.
- Trazado provisorio: Según el trazado preliminar, el ducto bajaría del Caribe hasta las ciudades venezolanas de Puerto Ordaz y Santa Elena de Uairén (límitrofe con Brasil). De allí iría a Manaus, en la Amazonia brasileña, donde se dividiría en dos ramas: una hacia el nordeste brasileño (Recife y Pernambuco) y otra hacia Brasilia, desde donde se desviaría hacia Río de Janeiro y se extendería hasta Uruguay y Argentina. Se estudia la conexión con los gasoductos que desde Bolivia abastecen a Brasil.
- Países proveedores del gas: Venezuela cuenta con dos tercios de las reservas de gas de toda América del Sur; es el octavo país en reservas del mundo. Bolivia y Argentina también cuentan con importantes reservas.
- Países que recibirán el gas: Argentina, Brasil y Uruguay.
- 
- 

A partir de estos elementos ya es posible tener los primeros insumos para el banco de datos.

### **Mapas, imágenes y estadísticas: otros formatos que integran la base de datos**

Incluir cartografía, imágenes y estadísticas en el banco de datos puede colaborar para abrir numerosas posibilidades de trabajo en relación con el territorio, con los ambientes, con la distribución de los recursos, de la población y de las actividades económicas. La información recopilada puede ser presentada en distintos formatos. Una serie cartográfica que recoja condiciones naturales, localización de recursos y regionalización según los ambientes puede ser de gran utilidad y permitir vinculaciones con mapas temáticos referidos a población, industrias e infraestructuras. Un mapa base con el trazado (o las alternativas de trazados) del gasoducto, enriquecido con fotos e imágenes que ilustren los diferentes ámbitos por donde pasa la obra, puede facilitar la comprensión de las dimensiones del proyecto, de las dificultades de realización y de los beneficios que podría traer la iniciativa. Las bases de datos sirven también como sustento para la elaboración de informes sobre diferentes aspectos de las vinculaciones entre los Estados nacionales integrantes del Mercosur.

Principales ciudades de America del Sur

Trazado tentativo del gasoducto



Cesar Paes Barreto

El gasoducto sudamericano pasará por la Amazonia brasileña.



L.C. Leite/AE

San Pablo, Brasil.

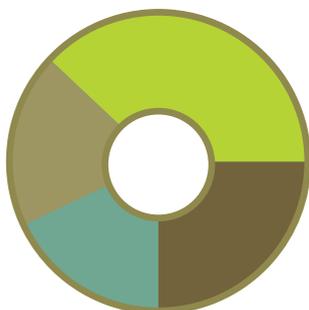


Secretaría de Turismo de la Nación

Buenos Aires, Argentina.

Algunas preguntas relacionadas con la información presentada pueden contribuir a analizar productivamente los materiales: *¿Cuáles son los principales centros urbanos de los países involucrados? ¿Qué tipos de ambientes atraviesa el gasoducto durante su trayecto? ¿Cuáles son los principales obstáculos naturales que se deberán salvar en su recorrido?* Ellas pueden, al mismo tiempo, aportar ideas para nuevas entradas a la base de datos. Por ejemplo, es esencial conocer la cantidad de población de las principales ciudades y de los mayores núcleos industriales de cada uno de los países miembros y asociados, porque estos polos son los principales mercados consumidores de gas, a los que deberá asegurarse la provisión del insumo. Un ejercicio interesante puede ser redactar epígrafes extensos para las fotografías que incorporen las nociones de recursos naturales, ambientes y grandes centros urbano-industriales.

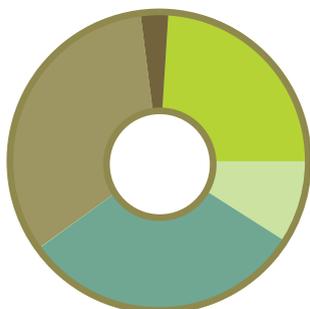
Así, otro nivel de información que se puede incorporar a la base de datos es el referido específicamente al consumo del gas. En este sentido, algunas de las informaciones relevantes son las siguientes:

CONSUMO DE GAS  
EN AMÉRICA LATINA

ARGENTINA  
VENEZUELA  
BRASIL  
OTROS PAÍSES

SE PREVÉ QUE PARA EL AÑO 2030 SE TRIPLICARÁ  
EL CONSUMO DE GAS EN AMÉRICA LATINA.

Fuente: Enargas e Instituto Argentino de Energía, en: [www.iae.org.ar](http://www.iae.org.ar).

CONSUMO DE GAS  
EN ARGENTINA (2005)

RESIDENCIAL  
COMERCIAL  
INDUSTRIAL  
CENTRALES ELÉCTRICAS  
GNC

LA SITUACIÓN DE ARGENTINA: EL PAÍS ES  
PRODUCTOR DE GAS, EXPORTADOR (A CHILE)  
E IMPORTADOR (DE BOLIVIA).

Fuente: Enargas e Instituto Argentino de Energía, en: [www.iae.org.ar](http://www.iae.org.ar).

A partir de estos datos es posible indagar acerca de la matriz energética de la Argentina, Brasil y Venezuela. Para el caso argentino, se destaca además la peculiaridad de ser un país productor, exportador e importador de gas, lo que brinda elementos para una investigación profunda sobre la disponibilidad y el manejo del recurso, los acuerdos comerciales entre Argentina y Chile y entre Argentina y Bolivia, la distribución territorial de los recursos y de los principales mercados de consumo.

Para resumir lo planteado hasta el momento, la base de datos de los países del Mercosur ha requerido que, en relación con el proyecto de gasoducto sudamericano, se plantearan las siguientes necesidades de información:

- Longitud del gasoducto
- Población
- Principales recursos energéticos
- Ambientes de América del Sur
- Costo aproximado
- Ciudades principales
- Estructura de la producción de energía
- Gasoductos existentes
- Trazado estimado
- Núcleos industriales más importantes
- Estructura del consumo de energía
- Importación y exportación de energía
- Capacidad de transporte
- Áreas proveedoras y áreas consumidoras

El ejercicio realizado para el caso del gasoducto puede generalizarse para la conformación de bases de datos en relación con otros temas y problemas específicos, y en relación con grandes variables referidas a los países del Mercosur, disponibles para ser utilizadas en diversos casos particulares.

#### Ejemplos de áreas claves para el ordenamiento de la información

---

- Características y dinámica demográfica (cantidad de población, distribución de la población según las categorías de urbano y rural, principales ciudades, estructura por edades, migraciones, etcétera).
  - Características económicas (peso de los sectores de actividades económicas, tipos de productos agropecuarios e industriales, variedad de servicios, etcétera).
  - Variables e indicadores sociales (incluyendo aquí por ejemplo las referidas a condiciones de vida, pobreza, indicadores de desarrollo humano, condiciones de salud, niveles de instrucción, etcétera).
  - Comercio internacional (importaciones, exportaciones, principales socios comerciales, etcétera).
- 

Es importante también acordar si se tomarán los datos actuales o si se trabajará con series históricas, y, en este caso, qué período será el que se tomará como referencia. Es posible que para los datos generales la información se refiera a la situación actual y que para algunos temas específicos sea útil recurrir a una serie histórica.

Una vez definidas las áreas sobre las cuales se relevará la información, es necesario orientar la búsqueda de las fuentes. Conviene identificar fuentes de distinto tipo y con diferente accesibilidad, para prever instancias que estén al alcance del conjunto de los alumnos. En principio, los libros de texto pueden brindar algunos de los datos requeridos, junto con enciclopedias que estén disponibles en la biblioteca de la escuela, en otras bibliotecas de la localidad o en los hogares de los chicos.

Los periódicos suelen traer información sobre el proceso de integración regional, tanto en las noticias generales como en los suplementos especializados (económicos, de comercio exterior, de transporte). En Internet hay, sin dudas, gran cantidad de información, aunque este recurso no está disponible en todos los establecimientos educativos. En los que sí lo esté se puede aprovechar el acceso a la red para completar la base de datos, quizás articulando esta búsqueda con las tareas del área de informática.

A modo de orientación, algunas páginas oficiales que brindan información valiosa son las siguientes:

- Secretaría del Mercosur: [www.mercosur.org.uy](http://www.mercosur.org.uy).
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar).
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística: <http://www.ibge.gov.br>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores - Argentina Presidencia Pro Tempore 2006: <http://www.mercosur.gov.ar/estadisticas.htm>.

- Instituto Nacional de Estadísticas del Uruguay: <http://www.ine.gub.uy>.
- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos del Paraguay: <http://www.dgeec.gov.py>.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile: <http://www.ine.cl>.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia: <http://www.ine.gov.bo>.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Venezuela: [www.ine.gov.ve](http://www.ine.gov.ve).

También es necesario decidir el formato con el que se registrará la información. En este sentido, se sugiere la utilización de sencillas fichas para registrar manualmente los datos o, en caso de disponer de computadoras, utilizar archivos de Excel. Las fichas tienen la ventaja de facilitar el acceso para todos y estar disponibles todo el tiempo, en el salón de clase, para la realización de los trabajos necesarios.

### El caso del gasoducto sudamericano y el planteo de problemas compartidos entre los países del Mercosur

En el cruce entre la acción estatal y los procesos de integración regional se puede encontrar un campo fértil para la formulación de problemas abordables desde las ciencias sociales. Entendemos por problemas aquellas “cuestiones, dilemas o temáticas que por la injusticia, desigualdad o insatisfacción a que refieren convocan la búsqueda de respuestas y soluciones” (Gurevich, 2005). A partir de esta definición es factible organizar actividades que permitan el despliegue de diversas capacidades por parte de los alumnos (analíticas, interpretativas, explicativas, comunicativas, etc.), al mismo tiempo que ofrecen la posibilidad de presentar un conjunto de contenidos articulados en una situación particular.

La posible confusión en torno al alcance del trabajo con problemas en la escuela requiere de una aclaración: la resolución de los problemas sociales corresponde a un conjunto de actores políticos y sociales que tienen posibilidades de decisión y responsabilidades con respecto a los problemas. En la escuela, en cambio, es posible realizar un proceso que permita avanzar en el planteo del problema, en su caracterización, en el aporte de todos aquellos elementos que permitan una mejor comprensión del mismo, en la dilucidación de intereses y posiciones diversas, en la formulación de hipótesis y supuestos, en la construcción de los elementos para el debate y en la eventual propuesta de acciones que podrían contribuir a intervenir sobre el problema.

La comprensión de los problemas es un paso firme para empezar a involucrarse y comprometerse con estas cuestiones que preocupan a la sociedad y que representan verdaderos desafíos para los ciudadanos. En diversos aspectos la enseñanza de las Ciencias Sociales implica un proceso gradual en el tratamiento de los contenidos, es decir que requiere de prácticas que pueden ser implementadas en distintos años con diferentes niveles de complejidad. Así, el 6° año/grado de la EGB/Nivel Primario puede ser considerado un momento

dentro de un proceso de trabajo que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, los lineamientos propuestos aquí son susceptibles de ser enriquecidos en futuros abordajes, concretamente en el Tercer Ciclo de la EGB/ Nivel Primario y en el Nivel Polimodal.

### Preguntas y problemas

El proyecto de gasoducto sudamericano puede ser encarado como un tema de discusión, que admite distintas posiciones y respecto del cual se pueden introducir numerosas variables problemáticas, y analizar diferentes alternativas para sus soluciones. Por ejemplo, una pregunta posible para desarrollar en el aula es: *¿cómo se define la traza del gasoducto?*

El planteo de esta pregunta puede poner en juego una enorme variedad de elementos. Solo para señalar algunos de ellos, hay que tener en cuenta que es necesario considerar:

- la organización de los territorios,
- la localización de los yacimientos,
- las condiciones ambientales,
- la estructura de red que se adopte,
- la optimización de la relación entre extensión del gasoducto y cantidad de población abastecida, y
- los intereses de los distintos actores (ciudades, países, regiones).

Para abordar el problema en términos más precisos, se pueden plantear dos esquemas alternativos:

**1)** Una primera versión del trazado del gasoducto lo ubica recorriendo las principales ciudades de la costa atlántica brasileña, para posteriormente abastecer a Uruguay y desde este país entrar a la Argentina para llegar hasta Buenos Aires. Esta propuesta es la que está reflejada en el mapa presentado anteriormente y es la primera que se esbozó.

**2)** Una segunda versión del trazado propone que, desde Brasil, el gasoducto ingrese al territorio argentino por la provincia de Misiones y desde allí se dirija hacia el sur, brindando servicio a las provincias de Formosa, Chaco, Santa Fe, Corrientes y Entre Ríos antes de llegar a Buenos Aires. Esta segunda propuesta aún está menos definida que la anterior.

A partir de estos dos esquemas, los docentes pueden proponer una discusión, en la que los alumnos argumenten a favor de una postura determinada, evalúen los puntos a favor o en contra de una de las posiciones o busquen una integración de ambas trazas.

Las siguientes preguntas pueden orientar a los alumnos a tomar su decisión a favor de uno de los esquemas:

- *¿Dónde están localizados los principales yacimientos de gas?*
- *¿Dónde se encuentran los mercados de consumo más grandes?*
- *¿Cuántas personas se verían beneficiadas con la obra?*
- *¿En qué sitios es más difícil construir el gasoducto?*
- *¿Qué costo tendría una u otra alternativa?*
- *¿Se prevé que el consumo de gas aumentará o disminuirá en los próximos años?*
- *¿Cuáles son los ambientes más vulnerables frente a las obras de construcción del gasoducto?*
- *¿Qué ventajas tiene para un país controlar el paso del gasoducto por un territorio que luego se dirige hacia otro país?*

Los resultados de la discusión pueden ser comunicados en afiches e informaciones murales o presentados en una carpeta que reúna los antecedentes recopilados y elaborados por los alumnos. Además, los chicos pueden elaborar peticiones a las autoridades, escribir cartas dando a conocer sus opiniones e ideas acerca de los posibles aportes para encarar el problema analizado. Las experiencias en torno al Día del Parlamento Nacional Infantil, en el que alumnos de escuelas de todo el país asumen funciones legislativas, pueden ser aprovechadas para darle un formato apropiado a este momento del trabajo con problemas. De la misma manera, un diario de sesiones puede ser una forma útil de dejar constancia de las instancias de trabajo mediante un registro sistemático.

### A modo de cierre

A lo largo del *Cuaderno* se han presentado distintas sugerencias para abordar los temas propuestos en relación con el proceso de integración regional en el Mercosur. Se ha optado por señalar distintas estrategias que tienden, por un lado, a reforzar líneas de trabajo y modalidades ya presentes en la escuela; y, por otro lado, a promover la incorporación de actividades menos habituales sobre nuevos temas.

El conjunto de actividades presentadas tiene la característica de poder ser puesto en uso por partes o integrado como un todo. Es decir, cada una de ellas es autónoma y puede ser aprovechada para el abordaje de un tema pero, al mismo tiempo, el planteo de problemas puede servir de oportunidad para combinar diversas estrategias, tal como fue señalado anteriormente.

Por último, es importante remarcar que la selección de estrategias y actividades representa solo algunas de las posibilidades que existen para afrontar los temas, a modo de ejemplo y sugerencia. La oportunidad para emplear unas u otras y la precisión en las consignas y en las etapas de cada actividad solo pueden ser definidas por el docente en relación con su grupo de alumnos y con los recursos disponibles.

**En diálogo**  
**siempre abierto**

En estas páginas, los lectores habrán recorrido múltiples ejemplos de propuestas de enseñanza que podrán recrearse en cada contexto institucional y regional de nuestro país. La intención es problematizar el conocimiento sobre la realidad social pasada o presente para que los alumnos ensayen posibilidades de interrogación, de construcción de elaboraciones más profundas y de aproximaciones cada vez más ricas y contrastadas. Se trata, en definitiva, de una invitación a continuar acompañando a nuestros alumnos en el aprendizaje de los diversos aspectos que conforman la vida social.

Para finalizar, deseamos compartir un texto que nos habla, precisamente, de la diversidad, la riqueza y la singularidad de todos y cada uno de los que integramos las sociedades humanas.

#### El mundo

*Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso –reveló–: un montón de gente, un mar de fueguitos.*

*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.*

*Eduardo Galeano, El libro de los abrazos, México, Siglo XXI, 1994.*

# Bibliografía

- ALBERDI, J. B. (1981), *Bases y puntos de partida para la organización política de la Confederación Argentina*, (1852), Buenos Aires, Plus Ultra.
- BADARÓ, M. (2002), "Una ventana al país", en: *Etnografía de un Paso de Frontera entre la Argentina y Uruguay*, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/ides/badaro.rtf>.
- BANDIERI, S. (2000), "Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia", en: VV. AA., *Nueva historia argentina*, Tomo V, Buenos Aires, Sudamericana.
- BID-INTAL (1997), *Integración en el sector transporte en el Cono Sur*, Buenos Aires.
- BOTANA, N. (1985), *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana.
- BOTANA, N. (1993), "El federalismo liberal en Argentina: 1852-1930", en Marcelo Carmagnani (comp.), *Federalismos latinoamericanos: México/Brasil/Argentina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CAMPIONE, D. y MAZZEO, M. (1999), *Estado y administración pública en la Argentina. Análisis de su desarrollo en el período 1880-1916*, Buenos Aires, Ediciones FISyP.
- CICCOLELLA, P. y otros (1993), *Modelos de integración en América Latina*, Buenos Aires, CEAL.
- DE SAGASTIZABAL, L. y otros (1994), *Argentina 1880-1943, Sociedad y Estado*, Buenos Aires, CEL.
- DEVOTO, F. (1992), *Movimientos inmigratorios: historiografía y problemas*, Buenos Aires, CEAL.
- DURÁN SAENZ, M. S. (1997), *NAFTA-MERCOSUR: una realidad hemisférica*, Buenos Aires, INAP.
- FEIJÓO, M. DEL C. (2003), *Nuevo país, nueva pobreza*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FERNS, H. S. (1983), *Gran Bretaña y la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Solar Hachette.

FERRARI, G. y GALLO, E (COMP.) (1980), *La Argentina del Ochenta al Centenario*, Buenos Aires, Sudamericana.

FLORIA, C. A. y BELSUNCE, C. A. (1975), *Historia de los argentinos*, Buenos Aires, Kapelusz.

FREIRE, P. (1998), "Consideraciones en torno al acto de estudiar", en: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

GALEANO, E. (1994), *El Libro de los abrazos*, México, Siglo XXI.

GALLO, E. y CORTÉS CONDE, R. (1986), *La República conservadora*, Buenos Aires, Hyspamérica.

GERCHUNOFF, P. y LLACH, L. (1998), *El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas*, Buenos Aires, Ariel.

GRIMSON, A. (2001), "Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur", en: Mato, D. (COMP.), *Culturas y transformaciones globales en tiempos de la globalización 2*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/mato2/grimson.pdf>.

GUREVICH, R. (2005), *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

HALPERÍN DONGHI, T. (1980), *Proyecto y construcción de una nación (Argentina, 1846-1880)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

HOBBSAWM, E. (1994), *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.

HURET, J. (1988), *De Buenos Aires al Gran Chaco*, (1911), volumen I, Buenos Aires, Hyspamérica.

IÑIGO CARRERA, N. (1994), *Campañas militares y clase obrera. Chaco 1870-1930*, Buenos Aires, CEAL.

JAURETCHE, A. (1984), *El medio pelo en la sociedad argentina*, Buenos Aires, Peña Lillo.

LEWIS, C. M. (1980), "La consolidación de la frontera argentina a fines de la década del setenta", en: Ferrari, G. y Gallo, E., *La Argentina del Ochenta al Centenario*, Buenos Aires, Sudamericana.

LUNA, F. (DIR.) (1985), *Nuestro siglo. Historia gráfica de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Hyspamérica.

MAC CANN, W. (1969), *Viaje a caballo por las provincias argentinas, (1847)*, Buenos Aires, Solar Hachette.

MAYER, J. M. (1963), *Alberdi y su tiempo*, Buenos Aires, Eudeba.

PALERMO, M. A. (1991), *Los indios de la pampa*, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho.

----- (1991), *Los tehuelches*, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho.

----- (1993), *Los jinetes del Chaco*, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho.

PNUD (2004), *El desarrollo humano en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires, PNUD-UNICEF-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

ROCCHI, F. (2000), "El péndulo de la riqueza: la economía argentina en el período 1880-1916", en: VV. AA., *Nueva historia argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

SAN ROMÁN, C. (1983), *Roca y su tiempo*, Buenos Aires, CEAL.

SARMIENTO, D. F. (1969), *Facundo (1845)*, Buenos Aires, Losada.

VV. AA. (2000), *Documentos de historia argentina (1870-1955)*. Buenos Aires, Eudeba.

WALTER, J. C. (1970), *La conquista del desierto*, Buenos Aires, Eudeba.

WILDE, E. (1975), *Vida moderna, (1888)*, Buenos Aires, Eudeba.

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



Antonio Berni, *Escuelita rural*.  
Temple sobre tela, 1956

nap

NÚCLEOS  
DE APRENDIZAJES  
PRIORITARIOS

6

SERIE  
CUADERNOS  
PARA EL AULA