

# ¿Qué desafíos se vivencian en las clases de la Escuela Secundaria hoy?

Reflexiones y recorridos para pensar las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad



ARTICULACIÓN / ESCUELA  
UNIVERSIDAD / SECUNDARIA

María Gabriela Sardi · Judith Molini  
(Editoras)



EdUNLPam  
Universidad Nacional de La Pampa



Libro  
Universitario  
Argentino

# ¿Qué desafíos se vivencian en las clases de la Escuela Secundaria hoy?

Reflexiones y recorridos para pensar las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad

María Gabriela Sardi • Judith Molini (Editoras)

¿Qué desafíos se vivencian en las clases de la Escuela Secundaria hoy?: reflexiones y recorridos para pensar las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad / María Gabriela Sardi ... [et al.]; editado por María Gabriela Sardi; Judith Molini. - 1a ed. - Santa Rosa : Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2022.

Libro digital, PDF - (Articulación Universidad-Escuela Secundaria)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-451-1

1. Pedagogía. 2. Didáctica. 3. Materiales Didácticos. I. Sardi, María Gabriela, ed. II. Molini, Judith, ed.

CDD 373.011

## COLECCIÓN ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA SECUNDARIA

**¿Qué desafíos se vivencian en las clases de la Escuela Secundaria hoy? Reflexiones y recorridos para pensar las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad**

Editoras: María Gabriela Sardi y Judith Molini

Edición: Esp. Melina Caraballo (Dpto. de Edición - EdUNLPam)

Diseño y Diagramación: DCV Gabriela Hernández (Dpto. de Diseño - UNLPam)



Impreso en Argentina

ISBN 978-950-863-451-1

©Cumplido con lo que marca la ley 11723

*La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por el autor, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.*

EdUNLPam - Año 2022

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

Santa Rosa - La Pampa - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA**

Rectorado: Nilda Verónica Moreno

**EdUNLPam**

Presidenta: Yamila Magiorano

Director: Rodolfo Rodríguez

**Consejo Editor**

Gustavo Walter Bertotto

María Marcela Domínguez

Victoria Aguirre

Ana María T. Rodríguez / Stella Shmite

Carla Suárez / Elke Noellemeyer

Lucía Colombato / Rodrigo Torroba

María Pía Bruno / Laura Noemí Azcona

Alicia María Vignatti / Silvia Gabriela Bast

Mónica Boeris / Ricardo Toso

Griselda Cistac / Patricia Lázaro



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

# Índice

<b>Presentación de las autoras</b> .....	1	
<b>Primera Parte</b> .....	5	
<b>Capítulo 1. Nuevos desafíos pedagógicos para un escenario postpandemia</b> .....	6	
<i>Judith Molini; María Gabriela Sardi</i>		
1.1. A modo de introducción.....	7	
1.2. Referencias bibliográficas.....	11	
<b>Capítulo 2. ¿Cómo desarrollar una didáctica que posicione a las y los estudiantes como protagonistas en la producción de conocimientos?</b>		
<i>Judith Molini; María Gabriela Sardi</i> .....		12
2.1. La generación de estudiantes digitales.....	13	
2.2. ¿Qué es el enfoque de enseñanza crítico/problematizador? .....	14	
2.3. ¿Cómo leer los Diseños Curriculares Jurisdiccionales? .....	20	
2.4. Las pedagogías emergentes: potencialidades de sus metodologías para propiciar otros modos de enseñar y de aprender.....	22	
2.5. ¿Cómo pensamos las interrelaciones entre enseñar, aprender y evaluar?....	26	
2.6. Referencias bibliográficas.....	28	
<b>Segunda Parte</b> .....	31	
<b>Capítulo 3. Prácticas históricas, violencias y territorios desde la perspectiva descolonial: mapeos colectivos y corporales para el Ciclo Básico</b>		
<i>Melina Luján Arduzzo Arduzzo; Daiana Malsam; Judith Molini</i> 32		
3.1. Presentación de la propuesta y la relación con los Diseños curriculares	33	
3.2. Marco teórico.....	35	
3.3. Propuesta con las actividades a partir de la metodología de Pensamiento de Diseño .....	38	
3.3.a. Definición del problema .....	38	
3.3.b. Se busca analizar información sobre ese problema.....	39	
Las cartografías como fuente de información. ....	39	
El uso de fuentes periodísticas.....	42	
3.3.c. Se busca y se analiza información sobre ese problema.....	43	

3.3.d. Se generan nuevas ideas que solucionen el dilema.....	47
3.3.e. Se experimenta o se generan nuevos escenarios que prueben las posibles soluciones .....	48
3.4. Para seguir pensando... .....	52
3.5. Referencias bibliográficas.....	53

#### **Capítulo 4. “Wichis: culturas distantes” o ¿geografías desiguales e injustas?**

<i>Leticia García</i> .....	55
4.1. A modo de presentación.....	56
4.2. Geografías desde lentes feministas descoloniales y pedagogías críticas	57
4.3. La experiencia .....	61
Primer momento.....	63
Segundo momento .....	66
4.4. Caja de herramientas para las y los docentes .....	68
Tercer momento: Producción a partir de la reflexión .....	72
4.5. Reflexiones finales .....	73
4.6. Referencias bibliográficas.....	74

#### **Capítulo 5. Movimientos sociales y problemáticas ambientales**

<i>Marianela Moreno; Yanina Verstraete</i> .....	76
5.1. Presentación.....	77
5.2. Situación en Argentina .....	80
5.3. Propuesta para el aula .....	82
5.4. Abordaje metodológico y didáctico .....	83
5.5. Propuesta pedagógica .....	85
Avance de la frontera agropecuaria, monocultivo y degradación del suelo: una reacción en cadena .....	88
Recursos audiovisuales .....	90
5.6. Banco de materiales .....	99
5.7. Referencias bibliográficas.....	101

#### **Capítulo 6. El neoextractivismo desde un abordaje problematizador e interdisciplinar**

<i>Roxana Prieto; María Gabriela Sardi; Pamela Schaab</i> .....	103
6.1. A modo de introducción.....	104
6.2. Categorías de análisis problematizadoras del objeto de estudio .....	105
6.3. El objeto de estudio desde un abordaje problematizador e integral .....	108
6.4. Propuesta didáctica para el aula.....	110

Actividad disparadora .....	111
Análisis del marco teórico .....	113
Análisis de casos.....	114
6.5. Nuevos espacios de reflexión y más interrogantes.....	117
6.6. Referencias bibliográficas.....	118
6.7. ANEXO .....	119
Anexo A.....	119
Anexo B.....	120
Anexo C.....	121
Anexo D.....	121
Anexo E.....	123
Anexo F.....	129
Anexo G.....	129
<b>Reflexiones finales .....</b>	<b>130</b>

# Presentación de las autoras

Quienes formamos parte de la producción de este libro, somos docentes desde hace varios años en el nivel secundario y, a su vez, algunas, nos desempeñamos también en la universidad. Asimismo, parte de las integrantes nos hemos dedicado a realizar capacitaciones docentes desde el Nivel Superior o desde los equipos técnicos del Ministerio de Educación de La Pampa.

Como docentes y formadoras de formadores somos conscientes de que las producciones y materiales de enseñanza para el área de las Ciencias Sociales no abundan como en otras áreas, aunque reconocemos que, en el último tiempo, con el avance y desarrollo en el campo de las didácticas específicas, se han producido materiales de relevancia. Entonces, cuando leemos la convocatoria que propone la Universidad Nacional de La Pampa (Resolución N° 384/2019), que expresa mediante su editorial:

La EdUNLPam crea la Colección “Articulación Universidad - Escuela Secundaria” que incluirá contenidos dedicados específicamente para el trabajo en las escuelas y aulas de Nivel Secundario. Se trata de textos que abordan contenidos incluidos en los Materiales Curriculares de La Pampa y pueden referir a una disciplina o área de conocimiento y/o a temas y problemáticas de la escuela secundaria actual. (p. 3)

Nos interpeló la propuesta y generó la necesidad de encontrarnos con colegas para reflexionar sobre nuestro quehacer educativo. En general, las obligaciones cotidianas que exigen una rutina necesaria para garantizar las clases semanales nos quitan el tiempo para reflexionar, pensar, estudiar y producir con otros y otras. Sin embargo, la iniciativa de escribir un libro con propuestas pedagógicas que propicien la articulación entre el nivel medio y el nivel superior resulta siempre movilizante.

A lo largo de nuestras experiencias y trayectorias, hemos aprendido que las y los estudiantes de diferentes niveles educativos disfrutan de las clases y aprenden contenidos de las Ciencias Sociales cuando son protagonistas activos. Es decir, en la medida en que se involucran desde algunas de las dimensiones de su cotidianidad o se ponen en juego temas y problemas que están vigentes, es ahí cuando cobra sentido el aprendizaje.

En tal sentido, hemos decidido aportar nuestro granito de arena a partir de miradas, discusiones y materiales para colegas y profesores del nivel medio. Estos materiales buscan sistematizar y transparentar algunas de las discusiones que nos parecen relevantes a la hora de pensar, imaginar y planificar una propuesta de enseñanza. Al mismo tiempo, queremos compartir y poner a rodar con otros y otras nuestra pasión por la enseñanza y por el acto creativo que se da entre estudiantes y docentes, en un diálogo que se desarrolla a partir de alguna herramienta conceptual o metodológica, sobre temas que nos involucran como sociedad.

Esta producción colectiva no pretende ofrecer propuestas didácticas cerradas que se apliquen de forma mecánica. Sino que busca desplegar disparadores

epistemológicos y metodológicos que motoricen discusiones e ideas para que cada docente, de acuerdo con su grupo clase, intervenga y resignifique los sentidos pedagógicos que inicialmente pusimos en juego. De esta manera, este libro recupera inquietudes, propuestas movilizadoras y significativas y busca aportar materiales y recursos para estos nuevos contextos escolares.

La relevancia de esta producción radica en que cada una de las autoras busca provocar y visibilizar la diversidad de teorías epistemológicas, didácticas y la importancia de posicionarnos en enfoques de enseñanzas críticos que problematicen las temáticas sociales actuales. Desde estos propósitos, desarrollamos una producción colectiva e interdisciplinar para buscar un abordaje integral de las Ciencias Sociales. En este sentido, se busca discutir sobre temas complejos y relevantes que exigen actualizaciones disciplinares, pero también revisar las prácticas de enseñanza para interpelar las decisiones que tomamos las y los docentes.

Nuestro deseo es que podamos aprovechar cada oportunidad de encuentro entre actores institucionales de diversos ámbitos. En este caso, la oportunidad de presentarnos en esta convocatoria de escritura significó romper con las inercias rutinarias. Esta experiencia desafió nuestras formas de pensar y diseñar las clases en el Nivel Secundario desde nuevas ideas, posturas y acciones que buscan contrarrestar el trabajo solitario, el malestar cotidiano y la ausencia de espacios y tiempos de revisión de nuestras prácticas docentes. Asimismo, conmovidas por el año de pandemia que nos atravesó y significó pasar por distintas etapas de desconcierto, enojos, angustias, incertidumbres, pero también nos permitió descubrir, encontrarnos y poner en valor nuevos modos de enseñar y de aprender.

Cada capítulo del libro se inicia con la explicitación de los enfoques teóricos que sustentan las discusiones y miradas de cada una de las propuestas. Estas perspectivas buscan funcionar como una suerte de actualización disciplinar. Cada una de las producciones se enmarca en las teorías descoloniales y de los Feminismos del Sur porque estamos convencidas de la necesidad de nuevas lentes. Revisar los modos de entender la realidad social desde nuevas categorías de análisis que nos permiten comprender cómo las relaciones de poder están atravesadas por el colonialismo, el patriarcado, el eurocentrismo y la sexualidad es nuestra invitación con este libro.

Además, cada capítulo se presenta desde una metodología emergente porque entendemos, hoy más que nunca, que no alcanza con el qué y para qué enseñamos si no estamos pensando el cómo enseñamos. En este sentido, lo metodológico como lo disciplinar se vuelve contenido en sí mismo porque aprendemos haciendo, al ponernos en situación de debatir, defender una postura con argumentos o buscar soluciones que contemplen a los diversos sujetos sociales.

El libro se organiza en dos partes que contienen seis capítulos. La primera parte está integrada por dos capítulos introductorios. El Capítulo 1 contextualiza los escenarios didácticos contemporáneos a partir de analizar las características de las generaciones de estudiantes que hoy transitan las aulas del nivel secundario. El Capítulo 2 desarrolla posicionamientos didácticos desde el enfoque problematizador y las metodologías emergentes que buscan discutir y reflexionar sobre la necesidad de pensar el cómo enseñamos y cómo aprenden las y los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales hoy.

La segunda parte del libro reúne diferentes capítulos que abordan y presentan propuestas pedagógicas interdisciplinarias para las Ciencias Sociales en el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. El Capítulo 3, *Prácticas históricas, violencias y territorios desde la perspectiva descolonial: mapeos colectivos y corporales para el Ciclo Básico*, tiene como propósito analizar prácticas consideradas ancestrales a la luz de la perspectiva descolonial, visibilizando relaciones desiguales de poder y diversas violencias que se ejercen en los territorios y en los cuerpos. Para ello, se pondrá el foco en los actores sociales invisibilizados como el caso de las mujeres indígenas, en el pasado y en el presente, pero también se hará énfasis en problematizar situaciones cotidianas que refuerzan o naturalizan ideas y prácticas violentas. Para tal fin, se opta por recuperar la metodología emergente “pensamiento del diseño”. Asimismo, se utilizará como estrategia el *mapeo colectivo y corporal* como una práctica y una acción de reflexión para mirar los territorios-cuerpos propios y visibilizar situaciones de opresión y violencia en ellos. Este capítulo es una invitación a reinterpretar críticamente y mirar con la lente de las teorías descoloniales y los Feminismos desde el Sur los procesos históricos y geográficos que se trabajan, cotidianamente, en la escuela desde la perspectiva de género, al mismo tiempo que permite considerar cómo las relaciones de poder están atravesadas por el colonialismo, el patriarcado, el eurocentrismo y la sexualidad.

El Capítulo 4, *Wichis: culturas distantes o ¿geografías desiguales e injustas?*, es una experiencia áulica Webquest, implementada en varias oportunidades en el espacio curricular de Problemáticas Territoriales en sexto año del Colegio de la UNLPam. La temática dio lugar a diálogos interdisciplinarios con Antropología, aunque en esta instancia solo ponemos a disposición la experiencia en el espacio de Geografía. El tema seleccionado muestra el análisis del lugar que tiene el Estado y la sociedad en el territorio de las comunidades Wichi al norte de la provincia de Salta (Argentina). Los conflictos presentes: tierras en disputa, ocupaciones, desmonte y avance del cultivo de la soja se entran con el abuso y embarazo de una niña, en una de las comunidades (Lapacho Mocho), junto a prácticas naturalizadas como el chineo. Con esta experiencia, se busca, desde el espacio de Geografía, desentrañar el carácter complejo de los procesos territoriales desde la perspectiva de los derechos humanos y de género(s). Pensar al espacio como acción política liberadora implica este ejercicio de reconocimiento de prácticas y saberes patriarcales, racistas y coloniales.

En el Capítulo 5, *Movimientos sociales y problemáticas ambientales*, se analizan las vinculaciones entre los movimientos sociales y las problemáticas ambientales en la Argentina. La propuesta interdisciplinaria de los espacios de Historia y de Geografía posibilita captar la multicausalidad y las relaciones de interdependencia desde un análisis multiescalar. Además, incorpora la perspectiva de género desde la Educación Sexual Integral porque reflexiona sobre las masculinidades, las feminidades y su papel en las luchas sociales.

El Capítulo 6, *El neoextractivismo desde un abordaje problematizador e interdisciplinar*, aborda la temática de los recursos naturales, el neoextractivismo y la geopolítica en conflicto. A partir de un enfoque de enseñanza problematizador, interdisciplinar y con una metodología emergente, paisajes de aprendizajes, se busca desnaturalizar la mera descripción de una problemática ambiental. Es una propuesta

interdisciplinaria para los espacios curriculares de Geografía e Historia del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

En cada capítulo, lo metodológico como lo disciplinar se vuelve contenido en sí mismo porque aprendemos haciendo, al ponernos en situación de debatir, defender una postura con argumentos o buscar soluciones que contemplen a la diversidad de sujetos sociales. Por último, esta iniciativa colectiva cobra sentido con la participación de ustedes, por eso, con entusiasmo y emoción, las y los invitamos a transitar, dialogar y sobre todo sumarse al debate y revisión de nuestras prácticas pedagógicas. Esta invitación es una oportunidad para encontrarnos y encontrarse entre colegas desde una propuesta que articula diferentes niveles educativos. De este modo, dejaremos atrás reclamos históricos y empezaremos a escribir otra historia con nuestras voces para ser protagonistas. No posterguemos más los espacios de participación e intercambios con otros y otras. Con este texto, esperamos dar el paso inicial, convencidas de que tomar postura es un acto político, es una decisión que implica osadía y compromiso social que siempre resulta reveladora y significativa para la formación integral de nuestros y nuestras estudiantes.

## Referencias



Introducción



Recursos audiovisuales



Marco teórico



Para seguir pensando



Actividades

# Primera Parte



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

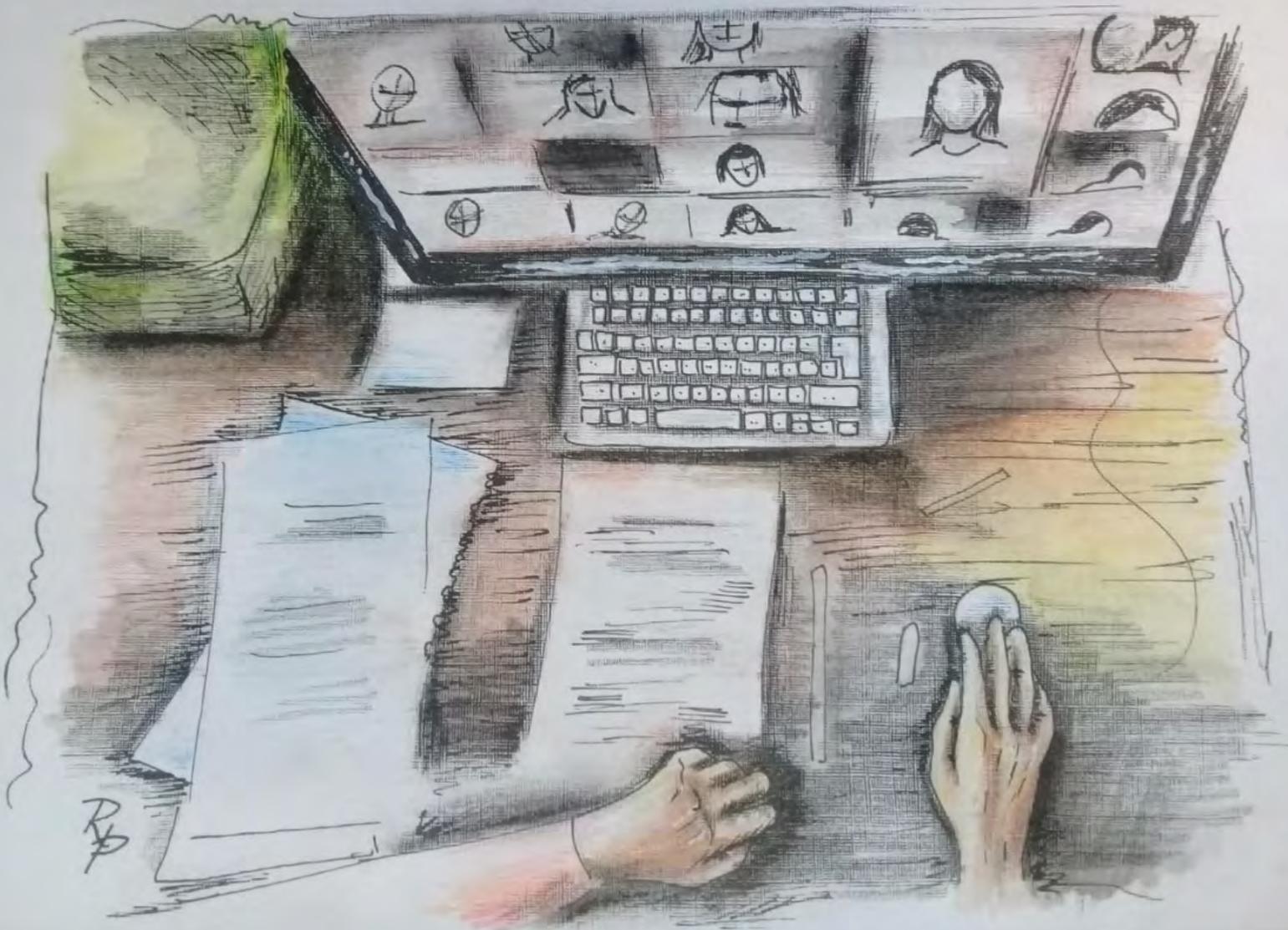
# Capítulo 1

## Nuevos desafíos pedagógicos para un escenario postpandemia

# 1

Judith Molini (profesora en Historia)

María Gabriela Sardi (profesora en Geografía)



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

No ignoraba, ni ignoro, que el espacio escolar no siempre fue amigable en sus intentos de incluir. Ni olvido que su razón de ser adicional es la de ofrecer experiencias vitales formativas, experiencias que llamamos, algo banalizadamente aprendizajes.

(Ricardo Baquero, 2020, p. 232)



## 1.1. A modo de introducción

En 2020, se vivenció un momento histórico inédito, a escala mundial, por la pandemia de COVID-19. A mediados de marzo, en la República Argentina, se decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), que provocó el cierre de las instituciones educativas. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se redefinieron y resignificaron en relación con los diferentes contextos sociales. En algunos casos, la continuidad pedagógica se sostuvo por la virtualización de las actividades educativas o por el esfuerzo de directivos y docentes para acercar documentos a domicilios, realizar llamadas por teléfono o usar el WhatsApp y, en otras situaciones, se interrumpió de forma intermitente o continua, por diferentes causas vinculadas a la conectividad, a los recursos tecnológicos o razones particulares. En términos de Pierre Levy,

La pandemia de coronavirus tiene y seguirá teniendo efectos catastróficos no sólo en términos de salud física y mortalidad, sino también en las áreas de salud mental y economía, con consecuencias sociales, políticas y culturales que son difíciles de calcular. Ya se puede decir que la escala de sufrimiento y destrucción se acerca a la de una guerra mundial (2020, p. s/n).

La normalidad de los ámbitos educativos se alteró, se rompieron los formatos estructurados de tiempo y espacio, y se interpelaron las prácticas de enseñanzas y los modos de aprender. Cada equipo de gestión y de docentes reaccionó para atender las demandas educativas, en la medida de sus posibilidades, para propiciar la comunicación pedagógica. Los y las estudiantes resignificaron sus hábitos de estudio, sus niveles de concentración, sus tiempos escolares y las familias acompañaron estos procesos según sus medios y expectativas.

Según Dussel (2018), la escuela es una institución ambivalente, atravesada por tensiones y contradicciones que no son disfuncionales, sino que son parte de su ontología histórica, y cuya estabilidad es producto de numerosas acciones de distintos agentes que no pueden darse por descontadas. En este sentido, el mapa educativo reproducirá las semejanzas entre la diversidad de situaciones que atravesó cada establecimiento educativo en tiempos de pandemia. En algunos casos, el Estado intervino eficazmente en la continuidad de la educación, en otros negaron el problema y abandonaron la población a su suerte, porque no hicieron todo lo necesario o adecuado ante las demandas existentes. Desde este lugar, surgen interrogantes: ¿cómo volver a la presencialidad después de una cursada extraordinaria? ¿Qué modos de enseñar y de aprender deben continuar en la etapa postpandemia? ¿Por qué es necesario y relevante detener los tiempos para pensar y pensarse en relación con nuestro rol docente? ¿Cuáles son las nuevas formas de comunicación y saberes tecnológicos que se deben recuperar e incorporar? ¿De qué forma volver

a reencontrarnos en un proyecto educativo común que garantice la articulación de ciclos o niveles educativos? ¿Qué sentidos dialogan en las propuestas pedagógicas?

Estos interrogantes se generan cuando se piensa en la motivación de los y las estudiantes para aprender. Desde esta perspectiva, Flavia Terigi (2020) indaga en cómo articular la descontextualización cognitiva con la contextualización emocional y social. Para la mencionada autora, la respuesta a este interrogante solo se encontrará en el conocimiento profesional docente. En efecto, los y las docentes son expertos/as en los instrumentos de la cultura que se quiere transmitir, pero también en los modos de producir situaciones de colaboración entre estudiantes, para propiciar progresivamente las capacidades individuales y grupales para dominar esos instrumentos, y desarrollar su autonomía en un proceso formativo, que abarca toda su escolarización.

En consonancia, los espacios educativos de pandemia y postpandemia han requerido y requieren otros modos de mirar el conocimiento, para encontrar recorridos de aprendizajes diferentes, aquí radica la oportunidad de transformación profunda de la escuela mientras se prolongue el ASPO, y con su vuelta a la presencialidad. Terigi (2020) explicita lo siguiente:

Frente a la preocupación por enseñarlo todo, porque no se pierda nada, por cumplir con el currículum, por cubrir los temas —esos programas sobrepautados de los que hablaba Rockwell—, extremaría el argumento y diría: una experiencia por día, una pregunta interesante, explicaciones alternativas de cómo suceden las cosas, otras maneras de mirar contenidos ya repetidos al infinito, las ganas de volver a ver una serie siguiendo la pista de análisis planteada por los docentes. La lectura recomendada que no necesita ser en línea, que se puede hacer después, pero que la presentan las/os maestras/os o las/os profesoras/es. Si fuera posible, tratando de que el aprendizaje al que se invita no sea predominantemente individual y solitario, generando al menos algunas experiencias de colaboración. (p. 249)

De este modo, se inicia un itinerario que recupera el sentido de la actividad educativa. Así el aula, que Gentiletti (2012) define como una “comunidad de prácticas” porque tiene su especificidad de tareas, de códigos y de géneros discursivos, se repiensa y rediseña, de forma constante, acorde a los intereses y demandas educativas. Cuando en el aula se plantea la construcción colaborativa de conocimientos, se propician experiencias genuinas de aprendizaje. Para lograrlo, es necesario pensar con claridad los propósitos pedagógicos de las situaciones de aprendizajes, definir las metas que orientan a corto, mediano y largo plazo nuestra planificación. En este sentido, experimentar no constituye una actividad mecánica o una rutina que se repite, sino que implica una vivencia que tiene un sentido y una satisfacción en función de los propósitos educativos de cada contexto, por ejemplo, estimular la curiosidad, establecer vínculos subjetivos y pedagógicos, generar y fortalecer los equipos y grupos de trabajo y plantear tareas específicas según la propuesta pedagógica.

Cada experiencia implica y requiere que las actividades tengan sentido en sí mismas, es decir, se inicien, desarrollen y finalicen en el encuentro pedagógico. Entonces, se inicia con una consigna que no demanda una respuesta estandarizada o no implica una transcripción textual. La propuesta planificada debe interpelar a quien lea para

que pueda producir su propio enunciado, elaborar su hipótesis o plantear interrogantes. Las estrategias de enseñanza que activan estas habilidades propician un proceso de pensamiento autónomo.

En esta línea de análisis, los y las docentes son facilitadores/as de aprendizajes en un entorno específico. En términos de Perkins (1999), las personas no funcionan aisladamente, sino en relación con un contexto, que él denomina “la persona más el entorno”. El mencionado autor sostiene que este incluye recursos físicos, sociales y simbólicos, y participa en la cognición no solo como abastecedor de suministros y receptor de productos, sino como vehículo del pensamiento. Además, el entorno sostiene parte del aprendizaje, ya que lo que cada estudiante aprendió no solo se encuentra en su mente, sino también en la misma disposición del entorno. Por tal motivo, las paredes de las aulas y de los espacios comunes de la escuela funcionan como proveedoras de actividad, son otro recurso para presentar consignas de trabajo a los y las estudiantes. En los entornos virtuales, existen páginas web, redes sociales, etc., que se convierten en espacios de intervención y en herramientas al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

La cuestión es la vuelta a la presencialidad, si las experiencias que resultaron valiosas y enriquecedoras se recuperan en la nueva normalidad, el tiempo de crisis fue un tiempo de oportunidades. En cambio, si el regreso implica volver a las mismas prácticas educativas fragmentadoras y disciplinares, organizadas por los tiempos y espacios fijos y arbitrarios, las vivencias que transcurrieron en este tiempo extraordinario fueron en vano, vacías de contenidos. Lo importante es pensar en experiencias, en términos flexibles, en relación con otros tipos de agrupamientos, con base en temas, áreas o proyectos interdisciplinares.

En esta nueva normalidad, en un contexto de bimodalidad que nos envuelve, es preciso replantear estos interrogantes: ¿qué es enseñar en las sociedades de la información y la comunicación? ¿Cómo aprenden nuestros grupos de aprendizajes y generacionales? ¿Qué sucede en las clases entre docentes, estudiantes y conocimientos? ¿Qué se pierde en la virtualidad de las clases presenciales? ¿A qué propósitos de enseñanza hay que renunciar o replantear? ¿Cómo enseñar en los contextos virtuales? ¿Qué vínculos serán necesarios establecer entre las clases virtuales y presenciales? ¿Qué sentidos tiene la enseñanza en un contexto de pandemia y en un contexto de postpandemia? Para comenzar a pensar algunas de estas respuestas, es fundamental reflexionar y recuperar las experiencias vividas para dialogar con los aportes de especialistas, colegas y grupos de aprendizajes.

Con respecto a los sentidos sobre el conocimiento que se produce y genera en las aulas, existe una recreación constante del conocimiento, esto significa que las y los estudiantes en un papel activo y protagónico elaboran, reelaboran el conocimiento en relación con sus experiencias previas, desde donde le otorgan diversos sentidos. De esta manera, es imposible pensar en una transmisión de los saberes culturales relevantes entre generaciones, porque las interpretaciones y significados que se ponen en juego dependen de las condiciones y situaciones de enseñanza que podamos pensar y poner en práctica.

La enseñanza es una comunicación pedagógica que implica la construcción de vínculos, en espacios comunes de interacción, que se convierten en espacios de

encuentro. Cuando se construyen vínculos, intervienen tanto factores subjetivos, personales y afectivos como cognitivos. Entonces, la clase es un hecho colectivo, por lo que los vínculos deben existir en muchas direcciones, ese es el “rumor de comunidad” que se nos escurre cuando no estamos ante la presencia física de los demás (Benvegnú y Segal, 2020, p. 272).

En el aula, estos vínculos son además didácticos y, en el caso de las Ciencias Sociales, la recreación del objeto de estudio y del conocimiento produce determinados vínculos y excluye a otros. En términos de Patricia Sadovsky (2005), “la necesidad de que los alumnos den cuenta de sus aprendizajes pone al docente en una posición de control en tanto que la intención de que el estudiante produzca conocimiento ubica al profesor en un vínculo de intercambio intelectual” (Benvegnú y Segal, 2020, p. 273). Se establece así, en la relación didáctica, lo que la autora llama un doble vínculo entre el profesor y el alumno: el de intercambio intelectual y el de control. Aunque no son de ninguna manera excluyentes, es necesario pensar dónde se pone el énfasis, ya que ese interjuego afecta a la producción de conocimiento en la clase. ¿Qué significa construir vínculos desde el intercambio intelectual? ¿Cómo provoco este tipo de vínculos a partir de mis propuestas pedagógicas? y, en este contexto de bimodalidad, ¿qué decisiones hay que tomar didácticamente para sostener este tipo de vínculos y no caer exclusivamente en el de control?

En esta línea de análisis, Pogré (2018) subraya que pensamos los aprendizajes como si estuvieran fuera de uno, y enfatiza en la relevancia de entender que somos nuestros aprendizajes como somos cuerpo. Entonces, cuando se enseña, se constituyen subjetividades. En este sentido, trabajar en nuevos aprendizajes es trabajar en otras construcciones subjetivas y colectivas. El tema es desde dónde nos posicionamos para priorizar saberes, seleccionar recursos, indagar, analizar, programar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este punto, es clave detenerse porque continuamente como docentes se toman decisiones que tienen un marco de referencia epistemológico, pedagógico e ideológico. Cada decisión pedagógica es una postura política, el encuentro educativo está cargado de politicidad que construye subjetividades y, por ende, resignifica identidades.

Para las Ciencias Sociales, el objeto de estudio es la realidad social, y cada estudiante es un ser social que llega a las instituciones educativas con ideas previas, prejuicios, experiencias y miradas sobre este mundo. Entonces, el sentido de la enseñanza es generar escenarios que pongan en tensión esos estereotipos o concepciones naturalizadas con los abordajes académicos. Los procesos de aprendizaje en las Ciencias Sociales persiguen como propósito que cada estudiante se apropie y construya sus propias explicaciones de los conocimientos y saberes sociales para intervenir, generar nuevas alternativas o modificar su realidad cotidiana.

Cuando se presenta una situación que provoca interrogantes que atraviesan sus emociones y sentidos, surge el interés por resolver un problema y motiva a pensar. Se captura la atención y se activa la disposición y el deseo por y para el aprendizaje. Esto se logra porque los saberes que se pretenden construir son desafiantes e interpelan las posiciones y actitudes que las y los estudiantes tienen en su vida cotidiana y les permiten pensar y repensarse.

## 1.2. Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Benvegnú, M. A. y Segal, A. L. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Dussel, I. y Trujillo, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40, 142-178.
- Gentiletti, M. G. (2012). *Construcción colaborativa de conocimientos integrados. Aportes de la psicología cultural en las prácticas de la enseñanza. Contenidos y competencias*. Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico (Biblioteca didáctica).
- Levy, P. (20 de noviembre de 2020). Coronation. <https://pierrelevyblog.com/2020/05/13/coronation/>
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Pogré, P. (2018). Aprender, comprender, estudiar... ¿qué se hace en las aulas hoy? <https://denisenajmanovich.com.ar/?cat=35>
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE, Editorial Universitaria.

# Capítulo 2

# 2

## ¿Cómo desarrollar una didáctica que posicione a las y los estudiantes como protagonistas en la producción de conocimientos?

Judith Molini (profesora en Historia)

María Gabriela Sardi (profesora en Geografía)



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

Nadie aprende a dibujar mirando a un profesor que dibuja muy bien. Nadie aprende a tocar el piano escuchando a un virtuoso. Del mismo modo, me he dicho con frecuencia, nadie aprende a escribir ni a pensar escuchando a un hombre que habla y piensa bien. Hay que intentarlo, hacer, rehacer, hasta que el oficio se haga carne, como suele decirse.  
(Alain, 1932, como se citó en Meirieu, P., 2016, p. 33)



## 2.1. La generación de estudiantes digitales

Sonrisas aisladas, selfies, multipantallas, redes sociales, posteos, zapping, indiferencia, gestos de preocupación o asombro, profundos silencios y, a su vez, hiperconexiones con el mundo exterior; un escenario de adolescentes absorbidos en diferentes situaciones y ambientes, muy alejados de los tiempos y espacios reales escolares. La cultura de las y los jóvenes atraviesan las paredes institucionales, a través de los entornos virtuales, que potencian y resignifican sus intereses, sentimientos, necesidades, inquietudes, deseos, en definitiva, capturan las cuestiones relevantes de su vida cotidiana.

Las y los jóvenes despliegan nuevas búsquedas de información y manejan, de forma simultánea, diversos canales de comunicación, en un contexto histórico articulado por las lógicas de la globalización. Estos tiempos caracterizados por la velocidad de las transformaciones sociales reproducen las desigualdades económicas, culturales, tecnológicas, etc. La realidad social contemporánea es compleja. En palabras de Alliaud y Antelo (2011), algunas de las características de los nuevos contextos son el corrimiento del Estado, el acceso a la información, las diferencias intergeneracionales, la fragmentación social por la expansión de la pobreza y la vulnerabilidad y exclusión de grandes sectores de la población. En este sentido, en cada encuentro educativo, se suceden procesos sincrónicos de inclusión y de exclusión, de igualdad y de injusticias, de desarrollo sustentable y de sobreexplotación, de reconocimiento mutuo y de racismo, de integración y desintegración, de paz y de conflicto.

Marc Prensky, en 2001, acuñó el concepto de nativos digitales, para los y las jóvenes que nacieron en el mundo digital, y se apropiaron de los recursos tecnológicos que estuvieran a su alcance. A partir de esta definición, el mencionado autor sostiene que los y las estudiantes han cambiado radicalmente y, por lo tanto, en la actualidad, el sistema educativo, las prácticas pedagógicas y los equipos docentes se vieron interpelados por estos nuevos perfiles de estudiantes. Otros autores hablan de diferencias generacionales como una característica histórica particular. En la segmentación por generaciones, podemos diferenciar entre los Baby Boomer, nacidos entre 1940 y 1960, relacionados con el aumento demográfico post segunda guerra mundial; la generación X, nacidos entre 1960 y 1980; la generación Y o Millennials, entre 1980 y 1994, primera generación con un contexto de computadoras, teléfono e internet. Y la generación Z o Centennials son los nacidos entre la última década del siglo XX y principios del XXI, es la primera generación absolutamente digital.

Los cambios culturales de las generaciones nacidas en la sociedad de la información o digital trajeron aparejados cambios y es evidente que sus modos de consumo, producción y difusión con relación a la cultura representan una ruptura con los hábitos y comportamientos de sus padres, abuelos y sus docentes. En este contexto, los grupos de aprendizaje desarrollan sus experiencias vitales en un entorno mediado tecnológicamente.

Consumen todo tipo de producto mediático; invierten gran parte de su tiempo de ocio con distintos tipos de máquinas (televisión, videojuegos, ordenadores, telefonía...); están escolarizados desde sus primeros meses o años de vida; se socializan en un contexto familiar de reducidas dimensiones; mantienen un contacto muy directo con el mundo adulto; están sobreestimulados o saturados de información y de experiencias culturales multimediáticas; desarrollan hábitos y comportamientos de alto nivel de consumismo, entre otros datos destacables (Area *et al.*, 2015, p. 15).

En palabras de Dussel y Trujillo (2018), esta revolución tecnológica y cultural que en la escuela identificamos con la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) significó cambios en las relaciones de poder y en las subjetividades de docentes y estudiantes. La expansión de la conectividad y la datificación de la vida social están produciendo cambios en las experiencias y en los marcos cognitivos y afectivos entre las personas. En la escuela, la masificación de los celulares inteligentes produce desafíos, tensiones y oportunidades para generar nuevas condiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las autoras, siguiendo a Sadin (2017), resaltan cuatro características que tiene el uso de estos artefactos: conexión espacio temporal casi continua; la idea del cuerpo-interfaz (teclear, tocar y ver); la asistencia personalizada; y la realidad aumentada. Considerar estas características supone la necesidad de pensar en cambiar las formas de “dar clases”.

En este sentido, se necesita pasar de las clases magistrales a clases más personalizadas. De actividades que suponen grandes momentos de atención a diversificación de actividades para captar una atención dispersa y fragmentaria. Asimismo, los cambios también afectan a la forma en que se producen y se distribuyen los contenidos, y a lo que se espera realizar con ellos, si se quiere superar la idea de “copiar y pegar”, será necesario dar lugar a espacios de creatividad y autonomía para que se expresen las y los estudiantes. Por otra parte, la confiabilidad y validación de la información en internet son habilidades que la escuela necesita trabajar para contrarrestar la inmediatez y cantidad de información disponible, pero también el activismo que propone cuestionarios que solo buscan identificar información. Por último, el uso creciente de imágenes en la enseñanza, que son traídas muchas veces como ilustración o evidencia, significa oportunidades de experimentación y exploración de lenguajes y géneros que permiten poner en juego otros modos de hacer y ser que caracterizan a estas juventudes.

## **2.2. ¿Qué es el enfoque de enseñanza crítico/problematizador?**

Cuando hablamos del enfoque de enseñanza problematizador, se hace referencia al posicionamiento político, teórico y didáctico de un campo de conocimiento. En

relación con este, surge el interrogante de los sentidos de la enseñanza, esto permite habilitar recorridos teóricos de las disciplinas en interrelación con la didáctica. En las Ciencias Sociales, problematizar supone posicionarnos en situaciones reales o ficticias para cuestionar, debatir, intervenir y construir consensos desde decisiones y juicios fundamentados. En muchos casos, no existen respuestas únicas, sino que el aprendizaje se enriquece desde la múltiple perspectiva de posiciones y desde la complejidad de analizar la multidimensionalidad de la realidad social. Además, el trabajo con problemas supone que son los y las estudiantes que se involucran y formulan sus propios interrogantes, buscan y validan fuentes de información en diversos soportes, sistematizan y comunican sus conclusiones promoviendo el trabajo cooperativo y colaborativo.

Problematizamos desde las Ciencias Sociales, en la escuela, para poder comprender y explicar los problemas o interrogantes que tenemos como sociedad en la actualidad. Esto supone que cada estudiante, en un rol activo y protagónico, explica e interpreta su propia realidad social para intervenir en ella y promover la construcción de una sociedad democrática e inclusiva con perspectiva en derechos humanos.

¿Cómo problematizar la enseñanza en la cotidianeidad de las clases? La construcción de las problemáticas y la problematización de los saberes es un proceso que busca:

- a) Contextualizar, esto implica identificar espacios y tiempos, actores sociales y el análisis de la problemática desde múltiples dimensiones de la temática.
- b) Comprender a partir de conceptualizaciones propias de las Ciencias Sociales y la diversidad de teorías. Además, los conceptos de cambios y continuidades, multicausalidad, multiperspectividad, entre otros, estructuran los ejes de análisis.
- c) Saber hacer desde la lectura e interpretación de fuentes de información, perspectivas teóricas y posicionamientos con argumentos. También, se busca el desarrollo y el ejercicio de habilidades complejas o capacidades propias del pensamiento crítico social.
- d) Comunicar los aportes, propuestas o soluciones construidos desde los consensos necesarios para mejorar o aportar en las discusiones y en otras miradas. Asimismo, en esta instancia, pueden surgir, posteriormente, nuevas preguntas e inquietudes para profundizar los análisis.

¿Cómo diseñar la problematización de los temas o contenidos a enseñar en una propuesta pedagógica? La contextualización se inicia con una breve descripción de la sociedad que vamos a analizar, se identifica el espacio y el tiempo, y se presentan los actores sociales intervinientes o protagónicos desde un conflicto o problemática a resolver. A partir de esta presentación, se generan preguntas o inquietudes de los conflictos, las relaciones de poder, los usos y apropiaciones de los recursos naturales, entre otros, en relación con el objeto de estudio. Es importante que las preguntas que se plantean en este momento no sean preguntas cerradas o de respuestas rápidas.

Con respecto a la comprensión de la problemática a analizar, es clave seleccionar las teorías y los conceptos para definir la mirada, el posicionamiento político y la profundización de la temática. En este sentido, no es lo mismo poner el acento y visibilizar a los sectores subalternos (mujeres, sociedades indígenas, afrodescendientes, etc.) que abordar el análisis desde los grupos de poder hegemónicos (Estado, empresas transnacionales, capital privado, etc.). Estos últimos son los que cuentan con el poder económico y el capital cultural para hacer oír su voz, imponer su mirada de la problemática o tener la capacidad de invisibilizar o minimizar sus intervenciones. En este sentido, la complejidad del abordaje requiere de una mirada interdisciplinar donde se pongan en juego conceptos y se articulen metodologías de las diferentes disciplinas que conforman el campo de las Ciencias Sociales.

En relación con el saber hacer de las Ciencias Sociales, se hace referencia a las formas de acercarnos al conocimiento —modos de conocer—, las habilidades y capacidades que se despliegan en los procesos de construcción de los saberes y aprendizajes. Los modos de conocer en las Ciencias Sociales son las formas por las cuales nos acercamos al conocimiento conceptual dentro de cada disciplina. Implican la construcción de habilidades o capacidades para obtener, clasificar, interpretar y comunicar información, es decir, vinculan operaciones de pensamiento con fuentes de información.

Aprender es un proceso complejo que no solo requiere que nuestros estudiantes recuerden o manejen datos o situaciones aisladas, sino que también puedan tomar decisiones y resolver diferentes situaciones a partir del desarrollo de diversas habilidades cognitivas que impliquen una comprensión integral y profunda de los contenidos conceptuales.

Cuando hablamos de habilidades cognitivas, se hace referencia, según Eggen y Kauchak (2012), al dominio cognitivo que cada estudiante tiene según el desarrollo del intelecto y del pensamiento. Por ejemplo, solicitamos que las y los estudiantes sean capaces de recordar alguna fecha, dato o hecho; se necesita el proceso cognitivo de recordar. En cambio, para ser capaz de traducir, interpretar, parafrasear algún hecho o datos de los mencionados anteriormente, se requiere el proceso cognitivo de comprender, que supone que las y los estudiantes se hayan apropiado del contenido conceptual. Además, si se logra utilizar ese dato, hecho, concepto y en una nueva situación, ejemplo, o escenario, hablamos de la habilidad cognitiva de aplicar. La habilidad de analizar supone identificar y diferenciar los componentes o dimensiones de una situación utilizando la metacognición al igual que el evaluar, pero esta última supone combinar partes para crear una perspectiva integral sobre los contenidos conceptuales abordados. Y, por último, la habilidad de crear implica utilizar información para justificar un argumento, diseñar soluciones alternativas o expresar ideas, sensaciones, o hacer volar la imaginación.

Estas habilidades y procesos cognitivos de mayor complejidad se relacionan con las preguntas de orden superior que plantean Anijovich y Mora (2010): exigen interpretar para responder a nuevos interrogantes, predecir o evaluar críticamente. El despliegue de este abordaje ressignifica el análisis del proceso social trabajado porque se habilitan escenarios imaginarios posibles, se recuperan las voces de actores

sociales invisibilizados/as, y se interpela sobre los impactos territoriales presentes y futuros.

Cuando se presenta la discusión de problemas complejos, se debe propiciar la fundamentación de diversas respuestas posibles, resoluciones con base en el trabajo colaborativo y el desarrollo de la creatividad, abordajes interdisciplinarios y multiescalares. En términos de Navarro y Revel Chion (2013), el objetivo que subyace en estas propuestas pedagógicas es el desarrollo de capacidades de interpretación y comprensión de contenidos y fenómenos científicos, y su aplicación a contextos y situaciones extraescolares, es decir, capacidades y competencias<sup>1</sup> para comprender el mundo y actuar eficientemente en él. De este modo, se desarrollan las habilidades del pensamiento divergente, que activa diferentes modos de pensar la resolución de un conflicto y habilita el desarrollo de la creatividad para diseñar distintas intervenciones en el territorio o propicia procesos reflexivos.

Las intervenciones pedagógicas se alejan del docente experto en una determinada disciplina que explica un contenido, mediante diferentes formatos, a los grupos de aprendizaje. En un enfoque de enseñanza problematizador, la relevancia de la intervención pedagógica radica en la selección de estrategias de enseñanza, que permitan construir una situación-problema para involucrar a los y las estudiantes en la propuesta educativa.

El rol docente es fundamental para motorizar los intereses, las emociones y las representaciones sociales de sus estudiantes, en relación con una temática, mediante un interrogante clave, un dilema de la realidad social o el análisis crítico de una imagen o audiovisual. Meirieu (2016) sostiene que cuando se relacionan los aprendizajes a las motivaciones preexistentes o propias de los grupos de aprendizajes se fortalece el despliegue de saberes movilizados que podrían resultarles emancipadores para sus vidas.

Existen diferentes niveles de pensamiento que se pueden estimular para activar procesos cognitivos de orden superior y que, a su vez, permiten el ejercicio de la metacognición. Estos procesos metacognitivos se vinculan con los tiempos de autorreflexión sobre los propios modos de aprender y de pensar. En este punto, está la esencia de la problematización porque refiere al tiempo de la reflexión sobre sus dificultades en las tareas asignadas, sus nuevos conocimientos, cómo lograron obtener la información, entre otros. Problematizar significa ofrecer tiempos para pensar, tiempos para elaborar textos que recuperen sus reflexiones y conclusiones, que se socializan a través de un informe o viralizan en las redes sociales.

El abordaje y análisis de los procesos sociales, desde la problematización, supone resignificar los procesos de lectura y escritura en el aula. Estos, desde una mirada tradicional, se conciben como habilidades aprendidas en la alfabetización inicial. Sin embargo, las investigaciones recientes demuestran que la lectura es un proceso

---

1 En este trabajo, se usan indistintamente los términos de capacidades y competencias porque excede el análisis de esta narrativa, pero reconocemos que es un debate abierto y pendiente que exige posicionamientos políticos y didácticos.

interactivo de construcción de significados. En palabras de Aisenberg<sup>2</sup> (2012), no se trata de leer para identificar información como fenómenos sociales, actores sociales, causas y consecuencias, impactos ambientales de actividades económicas, sino de la construcción de significados en donde cada lector/a reconstruya en su mente imágenes, ideas, procesos desde sus propios conocimientos y experiencias previas sobre el texto leído. Por eso, cada lector/a hace interpretaciones distintas de un mismo texto.

En palabras de Goodman (1982), las interpretaciones de cada texto se generan por las interacciones entre el contexto de cada estudiante y el contenido del texto y del propósito lector que se pongan en juego (Aisenberg, 2012). Desde esta perspectiva, la práctica de la lectura comprensiva concibe un rol de estudiante activo, que resignifica y reconstruye la realidad social. Para activar estos procesos de lecturas comprensivas, es necesario interpelar el mundo de cada estudiante para que puedan establecer relaciones con los textos, imágenes o estudios de caso seleccionados.

Existe un propósito en cada lectura, en palabras de Solé (1994), que determina las estrategias que se despliegan para profundizar en la interpretación de un texto (Aisenberg, 2012). Entonces, ¿para qué leen los y las estudiantes? ¿Cómo realizan las lecturas? ¿Por qué es relevante su interpretación? Según Guernier (1999), cuando los y las estudiantes leen en clase, es sobre todo para responder preguntas del texto, entonces es clave detenerse a pensar en las actividades que desarrollarán los grupos de aprendizaje para corroborar si están en consonancia con los propósitos de enseñanza (Aisenberg, 2012).

La relevancia de las consignas radica en potenciar diferentes habilidades cognitivas que habilitan un trabajo intelectual. Estas investigaciones proponen reemplazar los cuestionarios-guías por interrogantes que orienten la construcción de las ideas globales de las temáticas. De este modo, cuando se plantea el objeto de estudio, se puede trabajar, de forma conjunta entre docentes y estudiantes, con interpretaciones de párrafos, análisis crítico de imágenes o lectura de una cartografía. Esto genera un diálogo que articula el mundo de cada estudiante y el mundo del texto, en donde el/la docente debe orientar y ayudar a resolver los obstáculos que presenta la lectura. Así, se genera un espacio de diálogo, de relecturas, de preguntas y dudas que orienta la lectura hacia la interpretación de los contenidos e involucra a los grupos de aprendizaje, con cierto grado de libertad y autonomía para que puedan desenvolverse como lectores/as.

Cuando el/la docente expresa sus interpretaciones, impresiones, interrogantes, sentimientos y valoraciones ante un texto, interpela y provoca. A veces, se genera un diálogo espontáneo, otras solo interrogantes, y en otros casos se puede advertir indiferencia. Lo importante del trabajo en la lectura compartida no es repetir las palabras del texto, sino la idea de trabajar sobre las interpretaciones

---

2 En este trabajo, hacemos referencia, de forma breve, a las principales conclusiones que postula Aisenberg, Lerner y Espinoza en el marco de las investigaciones iniciadas en el año 2000, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que confluyen diferentes didácticas específicas sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales. Sugerimos, para un análisis más exhaustivo, la lectura de los diversos materiales publicados para comprender cómo se ponen en juego los conocimientos de los y las estudiantes en las prácticas de lectura y de escritura.

y reconstrucciones de las ideas presentadas. En este sentido, indagar sobre los mundos y resignificaciones que hace cada estudiante supone vivenciar tiempos de aprendizajes diversos y recursos didácticos distintos en cada clase.

Aisenberg (2012) subraya la importancia de las consignas abiertas y globales. Las primeras constituyen una invitación para conocer una temática, y luego comentar lo leído. En cambio, la consigna global se refiere a un interrogante amplio, que señala una vinculación directa con el contenido a enseñar y supone el desarrollo de distintas habilidades y capacidades. Para avanzar, es importante que los y las docentes orienten las actividades con consignas de orden cognitivo superior, tales como: relacionar, comparar, plantear interrogantes, etc., para lograr la interpretación. En este sentido, el cambio de consignas promueve otras interpretaciones. Cada estudiante sabe que el docente espera su lectura, y sobre todo asume que sus aportes son esperados y reconocidos en la reconstrucción de los textos.

Las consignas problematizadoras que se utilicen en las estrategias de enseñanza deben interpelar a cada estudiante para el despliegue de procesos cognitivos complejos; a continuación, se precisa el alcance de cada interrogante:

- ¿Quién/es? Indagar no solo por los actores sociales intervinientes visibles, sino también por los que se invisibilizan: familias, mujeres, niños, niñas, sectores subalternos, pequeños productores, entre otros.
- ¿Para qué y por qué? Recuperar la diversidad de intenciones y perspectivas de los actores sociales intervinientes para entender sus lógicas de funcionamiento. Cuando se hace referencia al para qué, aparecen las intencionalidades que se manifiestan en los intereses individuales o colectivos, y desde este lugar analizar la diversidad de actores sociales que resultan beneficiados/as o perjudicados/as.
- ¿Qué sucedería si...? o ¿cómo serían los nuevos escenarios pensados? El objeto de estudio analizado puede reconfigurarse o reconstruirse con otras lógicas de funcionamiento, articuladas con actores sociales que presentan otras finalidades o las soluciones o respuestas a los problemas sociales siempre están en relación con las lógicas y relaciones de poder que varían en diferentes contextos sociales e históricos. Así, se repiensen nuevos procesos sociales que originan otras territorializaciones, y generan nuevas relaciones sociales.

A continuación, se presenta un esquema conceptual (Figura 2.1) que permite sintetizar el pasaje de un enfoque de enseñanza tradicional a un enfoque de enseñanza problematizador.

**Figura 2.1:** Comparación entre un enfoque de enseñanza tradicional y un enfoque de enseñanza problematizador.

<p style="text-align: center;"><b>Enfoque de enseñanza tradicional</b> <i>Favorece la descripción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• localiza e identifica información sobre el objeto de estudio;</li><li>• reconoce sus causas y consecuencias;</li><li>• distingue actores sociales visibilizados y su desempeño.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Enfoque de Enseñanza Problematizador</b> <i>Propicia la comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• incorpora diversidad de dimensiones de análisis para entender las lógicas del objeto de estudio;</li><li>• contextualiza;</li><li>• indaga por actores sociales invisibilizados/as;</li><li>• promueve el saber hacer;</li><li>• estimula la elaboración propia y la comunicación.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque de enseñanza tradicional recupera mediante sus consignas: dónde, qué, cómo, quiénes, cuáles, entre otras, un abordaje descriptivo, es decir, la finalidad es la obtención y sistematización de la información. En cambio, el enfoque de enseñanza problematizador parte de la información para que sean los propios estudiantes quienes realicen y construyan nuevos conocimientos, mediante consignas orientadoras tales como: por qué, para qué, supongamos que..., etc.

El objetivo de aprendizaje es decodificar los problemas sociales, entonces, las consignas deben recuperar su complejidad a partir de un recorrido interdisciplinar. De este modo, se presenta un abordaje integrado, que busca incorporar las diversas dimensiones de análisis: políticas, sociales, económicas, culturales, etc., existentes.

Los conocimientos fragmentarios no sirven para otra cosa que no sean usos técnicos. No llegan a conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana, en la vida, en la tierra, en el mundo, y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo. No logramos integrar nuestros conocimientos para la conducta de nuestras vidas. (...) ¿Dónde está la sabiduría que perdemos en el conocimiento? (Morin, 1999, p. 17)

### **2.3. ¿Cómo leer los Diseños Curriculares Jurisdiccionales?**

En este texto, no buscamos exponer las discusiones que hay en torno a qué es el currículum y los diversos tipos de currículum que existen porque no es propósito de nuestro análisis. Pero sí vamos a posicionarnos políticamente y sintetizar los usos

y tensiones que hay detrás de la noción de currículum según los diversos actores sociales. En Argentina, se adopta el currículum desde la década del sesenta y setenta, en palabras de Dussel (2010): es con la reforma del 90 que se institucionaliza el término currículum como herramienta por parte del Estado Nacional para pensar y debatir sobre el contenido y las formas de enseñanza. Durante las últimas décadas, vivimos reformas curriculares que buscaban la innovación de los contenidos creyendo que los problemas del sistema educativo argentino se reducían a la actualización de los contenidos, esto supuso conflictos para las escuelas y las y los docentes porque se creía que había que empezar de cero o que con hablar de innovación bastaba. Otra de las discusiones que nos tensionan es la diferencia entre currículum prescriptivo o lo que conocemos en la escuela como diseño curricular y las normativas que llegan desde los diferentes ministerios y, el currículum real, oculto, entre otras definiciones, que es lo que efectivamente sucede en las prácticas cotidianas áulicas. Entonces, ¿qué sentidos y significados del currículum son los que necesitamos como docentes en la escuela, en el aula? Si el currículum es prescriptivo, ¿qué margen de acción tengo para tomar decisiones y respecto de qué contenidos, estrategias o recursos puedo ejercer cierta autonomía? ¿Qué equilibrios se deben garantizar entre la libertad de cátedra y un proyecto educativo social que como derecho garantice “lo común” y tienda a una sociedad más equitativa e igualitaria?

Entendemos por currículum, siguiendo a Dussel (2010), al documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o restringidos, pero, en cualquier caso, tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo.

Además, el currículum es un mapa institucional porque establece qué y cómo se enseña al plantear una forma organizacional en asignaturas, talleres, etc.; horarios y tareas para cada uno de los actores. Sin pretender cerrar la discusión, sostenemos que cualquier idea que haya en la escuela sobre el currículum debe llevarnos a debatir sobre el sentido de los saberes y contenidos que necesitan las generaciones que tenemos en el aula y sobre los desafíos que tenemos para hacer realidad la educación como derecho, en una sociedad que tiene como pilares la democracia y la justicia social. Es decir, en nuestro caso, las Ciencias Sociales y su enseñanza en el aula, ¿ayudan a pensar y problematizar para analizar interrogantes desde el presente? o ¿son un conjunto y un listado de contenidos que hay que memorizar y repetir? Los sentidos y las conexiones que permiten realizar los análisis y temáticas que se proponen estudiar, ¿están en relación con los problemas contemporáneos que tenemos como sociedad y atraviesan los intereses de nuestros grupos de aprendizaje?

En este libro, intentamos debatir con estas ideas y, por eso, sostenemos fuertemente que como docentes somos responsables de los contenidos y saberes que circulan en nuestras aulas, eso significa que debemos objetivar nuestras prácticas y reflexionar sobre los sentidos de las tareas, actividades, ideas, etc., que les proponemos cotidianamente a las y los estudiantes en relación con sus contextos y realidades.

Entonces, ¿cómo leemos el diseño curricular en relación con los interrogantes y discusiones planteadas anteriormente?

Con la Ley de Educación Nacional (2006), el currículum prescripto ya no se escribe en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino en saberes y conocimientos. Porque se considera que los conocimientos en plural son producto de los procesos históricos y políticos en donde cada sociedad organiza los datos de la realidad y les da un sentido. Desde estas concepciones, se pone de relevancia la intencionalidad del conocimiento y qué se hace con este. Los saberes son entonces conocimientos que se apropian de la realidad para transformarla a través de la praxis (teoría-práctica), son el hacer de los conocimientos. En los Diseños Jurisdiccionales,<sup>3</sup> saberes refiere al conjunto de procedimientos y conceptos que, mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural. En este sentido, cuando planificamos en saberes, se considera no solo al conjunto de conocimientos construidos en diversos ámbitos de producción cultural artísticos, científicos y tecnológicos, a las formas de producir esos conocimientos (modos de conocer, métodos, estrategias), sino también a los procedimientos de actuación.

## **2.4. Las pedagogías emergentes: potencialidades de sus metodologías para propiciar otros modos de enseñar y de aprender**

Los procesos de enseñanza se conciben como la posibilidad de ofrecer oportunidades para generar cambios significativos en las maneras de comprender el mundo, actuar e intervenir en este y transformarlo. Entonces, nos interpela un escenario que genera, de forma continua, nuevos retos pedagógicos. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de incorporar metodologías didácticas en las que el y la estudiante sean protagonistas de sus procesos de aprendizajes, puedan participar de forma activa en la producción de saberes y materiales educativos.

En tal sentido, Begoña Gros (2015, p. 58) señala que “una de las consecuencias más importantes de la sociedad del conocimiento es la transformación de los espacios y lugares para el aprendizaje”. En la misma línea de análisis, Adell y Castaneda (2012, p. 15) proponen que:

Existe una pedagogía emergente que está surgiendo al hilo de, y en diálogo con, las TIC de última generación y que dicha pedagogía, que hunde sus raíces en ideas de grandes pedagogos del siglo XX pero que va más allá en algunos aspectos, puede entrecruzar en las prácticas innovadoras que realizan docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología y comprometidos con la renovación didáctica.

---

3 Esta definición de saberes está presente en cada uno de los Diseños Curriculares de la provincia de La Pampa.

Las pedagogías emergentes constituyen un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación. Estas intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012). Asimismo, cada metodología favorece el trabajo en equipo, opera en relación con los intereses y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, y utiliza plataformas digitales o procesos de enseñanza y de aprendizajes virtualizados. Se plantean actividades holísticas y complejas que promueven conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la metacognición y la capacidad de aprender a aprender. De este modo, potencia en las y los estudiantes la toma de decisiones, individual y colectivamente, sobre sus propias acciones, pero al mismo tiempo están lo suficientemente estructuradas para ofrecer un marco que estimule los procesos cognitivos en espacios y tiempos flexibles (Adell y Castañeda, 2015).

Al posicionarnos en el diseño de la propuesta didáctica, se resalta el diseño inverso o *Backward* propuesto por Grant Wiggins y Jay McTighe. Este significa “hacia atrás”, consiste en pensar la evaluación antes de decidir qué y cómo enseñar. En síntesis, se definen las metas concretas, es decir, la finalidad educativa, en términos de evaluación de pruebas, y luego se planea el itinerario a seguir. En suma, se despliegan tres etapas del sentido inverso:

- Etapa 1: identificación de los aprendizajes esperados. Se identifican los objetivos, se examinan los diseños curriculares, sus expectativas y los proyectos institucionales. En general, se requiere la toma de decisiones para priorizar saberes y conocimientos, porque no es posible enseñarlo todo. Es importante escribir los objetivos de aprendizaje desde la mirada de las y los estudiantes.
- Etapa 2: ¿cómo puedo dar cuenta de que aprendieron lo que me propuse enseñar? Aquí es donde se invierte el sentido de la planificación tradicional, porque se piensa en las pruebas de evaluación, pero desde un sentido formativo, que darán cuenta sobre los aprendizajes esperados. Este enfoque reposiciona a las y los docentes y a los planes de estudios a pensarse como guías o asesores antes de diseñar las propuestas pedagógicas y sus respectivas actividades.
- Etapa 3: experiencias de aprendizaje: la propuesta pedagógica. Una vez que se identifica qué y cómo vamos a dar cuenta de los aprendizajes, se presenta el momento de pensar en las actividades educativas más adecuadas para los objetivos planteados. Para lograrlo, es necesario considerar qué habilidades cognitivas se priorizarán, para luego seleccionar las metodologías emergentes pertinentes.

A continuación, se registran las principales características de las metodologías emergentes que seleccionamos en cada uno de los capítulos:

- a) Aula invertida o *Flipped classroom*: es una modalidad de aprendizaje semipresencial porque plantea que la adquisición de los conocimientos se desarrolle, con soporte tecnológico, fuera del aula. En la instancia de clase presencial, se realizan actividades que favorecen el aprendizaje colectivo y la participación activa. De este modo, la construcción de conocimientos presenta una modalidad

individual y luego un espacio de intercambio y de trabajo colaborativo (Begoña Gross, 2018). En síntesis, se desarrollan las siguientes acciones:

- Elección de una temática del diseño curricular, se definen los propósitos de enseñanza, se elaboran los objetivos y se seleccionan los recursos y actividades. Se planifican las diferentes propuestas de aprendizaje, y las tareas previas, durante y con posterioridad a las clases.
  - Preparación de los materiales didácticos para que los y las estudiantes conozcan los conceptos del tema. Se elabora un cuestionario para comprobar si fueron realizadas las lecturas y comprendido el material.
  - Visualización/lectura de material en el hogar: los y las estudiantes deben preparar el material en su casa y registrar interrogantes, dudas, inquietudes.
  - Diseño de la propuesta pedagógica de la clase: se recuperan las principales dudas, sugerencias o dificultades. Entonces, se planifican, diseñan y adaptan los siguientes momentos de las clases.
  - Resolución de dudas: en clase, la y el docente repasa el cuestionario y clarifica conceptos y recupera las dudas planteadas. Se plantean preguntas para estimular la capacidad de razonamiento en los grupos de aprendizaje.
  - Elaboración de actividades de consolidación de los conceptos trabajados, mediante actividades con variados niveles de complejidad.
  - Planificación de actividades que promueven el trabajo colaborativo en el aula. En grupos de aprendizaje, se analiza la información y se desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico. Asimismo, se organizan otras actividades para desarrollar fuera del aula. En este sentido, comparten la información en red, y consultan al/a la docente sobre sus dudas en los diferentes canales de comunicación: foros de consulta del campus virtual, correo electrónico institucional, redes sociales del grupo clase cerrada para temas académicos.
  - Revisión y repaso de los textos escritos por los y las estudiantes. Se comparte la información con toda la clase, se responden interrogantes y se sugiere material adicional sobre el tema.
  - Evaluación y autoevaluación de los trabajos realizados mediante una rúbrica. Se comparte la rúbrica con los grupos de pares, y se promueven procesos metacognitivos entre sí para favorecer la reflexión sobre sus logros y dificultades.
- b) Gamificación: consiste en una técnica de aprendizaje que traslada prácticas desde el contexto lúdico extraescolar a las prácticas curriculares. Los juegos pueden resultar pertinentes para responder una necesidad pedagógica específica. Así, se incorporan las lógicas y formatos lúdicos, que facilitan la interiorización de conocimientos, de forma divertida, creativa e interesante para cada participante.

Existe la metodología de aprendizaje conocida como DGBL (acrónimo de *Digital Based Learning*), que consiste en el uso de juegos digitales con propósitos formativos.

El DGBL es una propuesta presentada por Prensky (2001) en la que los juegos digitales se convierten en herramientas para propiciar procesos de aprendizaje de forma significativa. A esta categoría de juegos pertenecen los videojuegos comerciales, los minijuegos, las simulaciones, los juegos de la realidad aumentada y los micromundos, entre otros.

También está la posibilidad de construir juegos digitales como estrategia de aprendizaje. Desde algunos espacios curriculares —con aplicaciones como Educaplay, Kahoot, Mobbyt—, se han diseñado intervenciones para que los y las estudiantes construyan, un producto final, un juego con distintos contenidos. De esta forma, cada estudiante se convierte en el centro de la escena; surgen otros reagrupamientos en los que los/as integrantes realizan varias tareas y asumen distintos roles. El proceso incluye momentos de búsqueda, reflexión, discusión, creación y apropiación de los contenidos para cumplir con la consigna, en el marco de un trabajo colaborativo. Así, se propician aprendizajes significativos, contextualizados e integrados.

a) Pensamiento del diseño o *Design thinking*: es un proceso analítico y creativo que involucra a cada estudiante en oportunidades para la generación de ideas innovadoras que permitan la resolución de problemas, necesidades o el planteo de alternativas. De esta forma, toma como centro la perspectiva de los usuarios finales para experimentar, crear prototipos y rediseñar (González, 2015). La metodología tiene cinco fases:

- definición de un problema;
- búsqueda y análisis de la información sobre ese problema;
- generación de nuevas ideas que solucionen el dilema;
- se experimenta o se generan nuevos escenarios que prueben las posibles soluciones.
- se avanza en otras alternativas si la prueba no es viable, se vuelve a reformular y se mejoran las ideas generadas previamente.

Esta metodología incentiva la creatividad, cuestiona la realidad, fomenta el espíritu crítico, la confianza, la imaginación y la multiperspectividad de los análisis.

b) Paisajes de aprendizajes: son herramientas metodológicas que ofrecen diversidad de actividades personalizadas de comprensión, fomentan la imaginación y el acompañamiento ante las distintas demandas educativas. Las cinco claves para crear un paisaje de aprendizajes son:

- Selección de una temática.
- Se diseñan actividades variadas en función de los diferentes ritmos de aprendizaje y de los perfiles de estudiantes o modalidad del ciclo.
- Se crean diversos itinerarios con diferentes niveles de dificultad o complejidad para que cada grupo de trabajo elija su propio camino de aprendizaje.

- Se elabora un marco simbólico que funcionará como narrativa de los diferentes itinerarios que otorguen sentido y cohesión para resolver las diversas actividades propuestas.
  - Se gamifica el paisaje, es decir, se emplean técnicas de juego para incrementar la motivación de cada estudiante, como, por ejemplo, puntajes, retos, etc.
  - Se digitaliza el aprendizaje porque se utilizan diferentes herramientas tecnológicas como las imágenes interactivas, plataformas, entre otras.
- c) *Webquest*: es una herramienta que estructura el aprendizaje a partir de la indagación e investigación a través de la web. Ofrece actividades estructuradas y guiadas por fuentes de información y sitios de internet, con tareas y recursos previamente seleccionados por las y los docentes. Se estructura a partir de una introducción que presenta de forma atractiva la problemática. El segundo momento es la tarea que realizarán al finalizar el trabajo y puede ser un producto final como una producción multimedial, un debate o una muestra fotográfica, entre otras. El tercer momento son los pasos o tareas que deberán seguir las y los estudiantes con sus respectivos enlaces para llevar adelante el aprendizaje. Los recursos son presentados y seleccionados por las y los docentes para evitar pérdidas de tiempo o que no sean las fuentes de información apropiadas. El cuarto momento es la evaluación que debe ser clara y específica para cada tarea y se presenta a partir de objetivos y diferentes instrumentos. Por último, está la conclusión o reflexión final sobre la experiencia para poder generalizar y presentar colectivamente los saberes e ideas trabajados. Es importante que la propuesta de actividades sean tareas auténticas y en relación con el mundo real para motivar a las y los estudiantes. Su enfoque es constructivista: persigue, desde un aprendizaje colaborativo, que cada uno transforme la información para poder comprenderla y desarrolle diversas habilidades cognitivas.

## 2.5. ¿Cómo pensamos las interrelaciones entre enseñar, aprender y evaluar?

Desde el inicio de nuestra presentación, se focaliza la atención en las características de las y los estudiantes, su rol protagonista en los procesos de aprendizajes significativos, su capacidad para analizar y reflexionar sobre la realidad social, su interés y disposición para realizar aportes valiosos y enriquecedores ante una temática particular. Desde esta perspectiva, se entiende la evaluación en una doble dimensión como parte de los procesos de enseñanza —revisión de las prácticas educativas— y del aprendizaje —valoración de la construcción del conocimiento—.

La evaluación necesita apartarse de una mirada que solo busca la acreditación de saberes en la última instancia del encuentro educativo. Entonces, recupera su potencialidad pedagógica y se convierte en una oportunidad para aprender a lo largo del recorrido didáctico. En términos de Edith Litwin (2008, como se citó en Anijovich y Capelletti, 2017, p. 12), las buenas prácticas de evaluación son

Prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase, en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.

Cuando se instala la evaluación en el despliegue de la propuesta didáctica, se convierte en formativa, porque realiza aportes valiosos tanto para el docente —que puede reajustar su propuesta de enseñanza— como para las y los estudiantes —que toman conciencia de sus aprendizajes—.

A partir de estas consideraciones, la evaluación está al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hay un posicionamiento que concibe la evaluación para repensar el recorrido didáctico y para aprender a aprender. Entonces, las autoras Anijovich y Gentiletti (2017) recuperan los aportes de William (2011), que plantea un desplazamiento desde el concepto de la “evaluación formativa” hacia la “evaluación para el aprendizaje”. Este giro epistemológico permite repensar la evaluación como un proceso continuo que pone el acento en el efecto de la retroalimentación de la información para cada docente y estudiante (Figura 2.2).

**Figura 2.2:** Evaluación para el aprendizaje

Registro de aprendizajes esperados y formulación de criterios.	Se especifican los logros que se pretenden alcanzar, qué estudiar y cuáles son los saberes esperados para un desempeño óptimo.
Relación entre la enseñanza y la evaluación para buscar evidencias de aprendizajes.	La evaluación deberá ser coherente con la planificación de la propuesta pedagógica y utilizar instrumentos de evaluación que sean diversos. A modo de ejemplo, se pueden solicitar breves narrativas al finalizar una clase para indagar qué se aprendió, cuáles son las dificultades que se presentaron hasta rúbricas de autoevaluación elaboradas en forma colaborativa, entre docentes y estudiantes, para valorar los trabajos integradores solicitados.
Práctica metacognitiva: diálogo y formulación de preguntas.	Generar espacios de diálogo con las y los estudiantes para interactuar en relación con las concepciones erróneas y advertir en qué parte del recorrido de aprendizaje está el grupo de aprendizaje en general, y cada estudiante en particular.

<p>Retroalimentación o información sobre el proceso.</p>	<p>Las y los docentes deben instalar conversaciones para que las y los estudiantes puedan reconocer sus conocimientos y el punto al que tienen que llegar, es decir qué aprendizajes deben alcanzar. Para lograrlo, es preciso ofrecer oportunidades al grupo clase para identificar dificultades y logros. A partir de estas valoraciones, se despliegan habilidades para que cada estudiante pueda autorregular sus aprendizajes.</p>
<p>Autoevaluación y evaluación entre pares.</p>	<p>Se necesita una cultura en el aula que habilite los espacios en común para juzgar el propio trabajo y el de los demás. En este sentido, es fundamental tener claridad sobre el desempeño apropiado y en qué fase están de sus propios aprendizajes. De este modo, se instala una cultura democrática porque el saber para juzgar de cada docente se comparte con las y los estudiantes. Asimismo, la participación docente es valiosa para repreguntar los aportes de cada grupo de estudiantes para que puedan reflexionar sobre sus propios juicios.</p>
<p>Utilización de los datos proporcionados por la evaluación.</p>	<p>La evidencia de los logros de los y las estudiantes se debe utilizar para informar las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. La información obtenida debe crear condiciones para trabajar en la mejora de ambos procesos.</p>

Fuente: elaboración propia con base en los aportes de Anijovich y Gentiletti (2017).

## 2.6. Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. ISBN: 978-84-616-0448-7
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, (462). Editorial Wolters Kluwer. ISBN-ISSN: 2386-6322.

- Aisenberg, B. (2012). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En I. Siede (Comp.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Area Moreira, M., Borrás Machado, J. y San Nicolás Santos, B. (2015). *Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital*. [https://www.researchgate.net/publication/303129382\\_Educar\\_a\\_la\\_generacion\\_de\\_los\\_Millennials\\_como\\_ciudadanos\\_cultos\\_del\\_ciberespacio\\_Apuntes\\_para\\_la\\_alfabetizacion\\_digital](https://www.researchgate.net/publication/303129382_Educar_a_la_generacion_de_los_Millennials_como_ciudadanos_cultos_del_ciberespacio_Apuntes_para_la_alfabetizacion_digital)
- Dussel, I. (2010). El curriculum. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. T. (2012). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Gentiletti, M. G. (2012). *Construcción colaborativa de conocimientos integrados. Aportes de la psicología cultural en las prácticas de la enseñanza. Contenidos y competencias*. Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico (Biblioteca didáctica).
- González, C. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 40(2), 2-15. <http://www.um.es/ead/red/40>
- Gros Salvat, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *E K S*, 16(1). Facultad de Educación Universidad de Barcelona. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/eks20151615868/13002/>.
- Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Ley N° 26206 (Ley de Educación Nacional). *Boletín Oficial*. Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> [Consultada el 10/12/2019].
- Casals Cervós, J. (2016). Entrevista a Philippe Meirieu. Disponible en: <http://ciies-region8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2020/02/Precep-Entrevista-PhilippeMeirieu-2016.pdf> [Consultado el 20/01/2021]

- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela*. Paidós.
- Pogré, P. (2018). Aprender, comprender, estudiar... ¿qué se hace en las aulas hoy?. Recuperado de: <https://denisenajmanovich.com.ar/?cat=35> [Consultado 2/11/2020]
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press.
- Prensky, M. (2010). Homo Sapiens Digital: De los Inmigrantes y Nativos Digitales a la Sabiduría Digital. En R. Aparici (Coord.), *Conectados en el Ciberespacio* (pp. 93-106). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Prensky, M. (2011). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución Educativa SEK.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design* (Diseño para la Comprensión). Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, USA. En M. Furman y G. Gellon, *El camino inverso: diseño curricular de atrás hacia adelante*. <https://iesmc-tuc.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/05/3%C2%B0-PEP-PRACTICA-3-TP5MATERIAL-DE-LECTURA-ELCAMINOINVERSODISENOCURRICULAR.pdf>

# Segunda Parte



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

# Capítulo 3

# 3

## Prácticas históricas, violencias y territorios desde la perspectiva descolonial: mapeos colectivos y corporales para el Ciclo Básico<sup>1</sup>

Melina Luján Arduso Arduso (profesora en Geografía)

Daiana Malsam (profesora en Geografía)

Judith Molini (profesora en Historia)



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

1 Este capítulo comparte el marco teórico, epistemológico y las problemáticas de análisis con el Capítulo 4: “Wichis: culturas distantes” o ¿geografías desiguales e injustas? de la Esp. Leticia García en este libro. Por tal motivo, se recomienda leer ambos marcos teóricos para tener una mirada integral y poder abordar la complejidad de los conceptos, teorías descoloniales y los Feminismos del Sur. Ambos capítulos están presentados y fueron escritos uno para el Ciclo Básico y otro para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Sin embargo, los abordajes de estos se complementan y será decisión y tarea de las y los docentes adaptar y diseñar las actividades según los grupos clases.

Pensamos el cuerpo como nuestro primer territorio y al territorio lo reconocemos en nuestros cuerpos: cuando se violentan los lugares que habitamos se afectan nuestros cuerpos, cuando se afectan nuestros cuerpos se violentan los lugares que habitamos. Estas enseñanzas nos las mostraron compañeras de muchas partes de Latinoamérica sobre todo del mundo rural e indígena.

(Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017, p. 7)



### 3.1. Presentación de la propuesta y la relación con los Diseños curriculares

El diseño de esta propuesta pedagógica se enmarca en los lineamientos emanados por la Ley Nacional de Educación N° 26206 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150. Esta se aborda de manera transversal e interdisciplinaria entre los espacios curriculares de Historia y de Geografía para el Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria, aunque también podría articularse con otras disciplinas de las Ciencias Sociales o artísticas. De esta manera, se busca fomentar el proceso de democratización, pensamiento crítico y debate con las y los estudiantes del Nivel Secundario. Entre los propósitos, se persigue analizar prácticas consideradas ancestrales a la luz de la perspectiva descolonial, visibilizando relaciones desiguales de poder y diversas violencias que se ejercen en los territorios y en los cuerpos. Para ello, se pondrá el foco en los actores sociales invisibilizados/as como el caso de las mujeres indígenas, en el pasado y en el presente, pero también se hará énfasis en problematizar situaciones cotidianas que refuerzan o naturalizan ideas y prácticas violentas. Para tal fin, se opta por recuperar la metodología emergente *Pensamiento del Diseño* que, en palabras de Gonzalez (2015), constituye un proceso analítico y creativo que involucra a cada estudiante en oportunidades para la generación de ideas innovadoras que permitan la resolución de problemas, necesidades o el planteo de alternativas.

Asimismo, se utilizará como estrategia el *mapeo colectivo y corporal* como una práctica y una acción de reflexión para mirar los territorios-cuerpos propios y visibilizar situaciones de opresión y de violencia en ellos. La propuesta del mapeo se piensa para denunciar situaciones de violencia urbana, temores y proponer soluciones colaborativas para intervenir lugares y espacios en la ciudad. Por lo tanto, se entiende que el mapeo, como práctica, genera nuevos conocimientos.

Este capítulo es una invitación a reinterpretar críticamente y mirar con la lente de las teorías descoloniales y los Feminismos desde el Sur a los procesos históricos y geográficos que se trabajan cotidianamente en la escuela desde la perspectiva de género, al mismo tiempo que permite considerar cómo las relaciones de poder están atravesadas por el colonialismo, el patriarcado, el eurocentrismo y la sexualidad.

Este trabajo se enmarca en los Materiales Curriculares (2009) y los Aportes para la Priorización y Reorganización de la Enseñanza (2020) elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa para el Ciclo Básico de las disciplinas de Geografía e Historia. Desde Geografía, se puso el acento en el eje curricular, los

sujetos y actores que gestionan y construyen el territorio a partir de construir los siguientes saberes:

- Comprender las desigualdades en las condiciones de vida de la población y sus implicancias territoriales.
- Complejizar la construcción social y la organización de los territorios, a partir de análisis que impliquen la multicausalidad, la multidimensionalidad y la conflictividad, a través del interjuego de escalas temporales y espaciales.
- Construir, leer y analizar cartografía diversa a partir de diferentes fuentes de información (textos, imágenes, datos estadísticos, entre otros).

Desde el espacio de Historia, se parte de considerar los ejes curriculares: la expansión mercantil y las formas de dominación para la obtención y acumulación de excedente; la sociedad hispanoamericana; la construcción de la red urbana y la organización de la mano de obra en función de la acumulación de bienes materiales y culturales a partir de construir los siguientes saberes priorizados:

- Analizar la organización, explotación y las relaciones sociales, económicas, políticas y coloniales a partir del control de espacios económicos entre los diferentes competidores europeos.
- Comprender las transformaciones y rupturas de las sociedades indígenas americanas, sus formas de resistencia y rebeliones a partir de la expansión y organización mercantil.
- Conocer y reflexionar sobre la legitimación ideológica y las acciones.

Cabe aclarar que la presente propuesta se enriquece gracias a las relaciones interdisciplinarias entre las Ciencias Sociales. Si bien es un requisito partir de los ejes disciplinares anteriormente mencionados, se pretende comprender las problemáticas desde una mirada integral que articule conceptos, metodologías y marcos conceptuales que dialoguen entre sí, a fin de lograr un abordaje interrelacionado sin perder de vista las diferentes dimensiones de análisis (social, ambiental, económica, política, cultural, de género e históricas) que posibilitan contemplar la problemática desde la complejidad. También constituye un nuevo aporte para repensar el significado de los saberes planificados en las distintas propuestas de enseñanza escolar, desde la integración de los espacios disciplinares. Por lo tanto, este trabajo de articulación tiene como propósito aportar a la formación ciudadana, favorecer la conciencia crítica sobre cómo los territorios cotidianos son construidos por relaciones sociales, de género y de sexualidad, en contextos de desigualdad y de poder, en el pasado y en el presente.



## 3.2. Marco teórico

Las teorías descoloniales surgen, en Abya Yala,<sup>2</sup> desde la década de los ochenta en un contexto histórico de emergencia de los movimientos indígenas y afrodescendientes. Esto significó poner en la agenda de discusión académica la colonización y la esclavitud conocidas desde el componente humano, es decir, rescatar y valorizar voces y procesos políticos que ponen en el centro de la escena a “otros/as” invisibilizados por los discursos hegemónicos occidentales. Durante los años noventa, con el avance del neoliberalismo, emergieron en el mundo académico los debates sobre la crisis de la modernidad y el surgimiento de la posmodernidad. Paralelamente, se vivía un contexto de fuerte movilización social y de crecimiento de la participación de las mujeres en la escena política. Movimientos como el zapatismo en México, el Movimiento Sin Tierra en Brasil, el Movimiento Nacional Campesino Indígena en Argentina, entre otros, demostraron con su accionar político el fracaso del paradigma civilizatorio occidental y la pretensión de universalidad de los derechos humanos, en palabras de Espinosa Miñoso (2014), al desenmascarar la falsa inclusión de las minorías olvidadas y poner el acento en develar las jerarquías que sostienen las dicotomías fundantes de las sociedades americanas civilización-barbarie, cuestionaron la pretensión de exclusividad de “verdad” por parte del saber científico eurocéntrico y, además, evidenciaron que las mujeres racializadas son invisibilizadas y violentadas sistemáticamente por los sistemas políticos, estatales y sociales.

Los movimientos Feministas del Sur o producción feminista Abya Yala retoman estos posicionamientos descoloniales y los reformulan desde una fuerte crítica a los posicionamientos del feminismo occidental racional y eurocentrado que solo visibiliza a las mujeres blancas y burguesas produciendo discurso para un universalismo del género. En este marco, estos feminismos críticos priorizan las voces sistemáticamente relegadas o ignoradas, y que, por lo tanto, niegan las diferencias entre “las mujeres”.

En esta propuesta, se retoma el concepto de colonialidad del poder de Quijano (2000) y la explicación de cómo, con la conquista de América y la instauración del capitalismo colonial, se configura un nuevo patrón de dominación social al que llama colonialidad del poder como punto de partida para entender las transformaciones históricas del mundo en los últimos siglos. Por otro lado, Dussel (2001) reflexiona sobre:

La conformación de la modernidad desde su faceta oculta y genocida y desarrolla las ideas de cómo la modernidad es, en efecto, un fenómeno europeo, pero constituido en una relación dialéctica con una alteridad no-europea que finalmente es su contenido por tanto, cobra forma y sentido en el momento mismo de la expansión colonial y la conquista de América, ya que esta posibilita que Europa se encuentre con un “otro” conquistado y colonizado que le permitió autoconstituirse como un ego unificado. (p. 59)

Desde estos posicionamientos, se explicita y desarrolla cómo la empresa colonial se fundamentó en la imposición de la forma de pensar y producir conocimiento en

---

2 Abya Yala es la denominación en lengua Kuna del territorio que los colonizadores españoles nombraron América. Significa: “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre vital”.

detrimento de las múltiples formas de conocer, con consecuencias profundas como la colonialidad del saber, y se reconoce la existencia de una lucha epistémica contra el saber eurocéntrico, vital para la emancipación y la descolonización en el Abya Yala.

Mignolo (2008) considera que el pensar y hacer descolonial, sobre la base del “desprendimiento”, implica “desprenderse de las reglas del juego y comenzar a jugar otro juego” (2008, p. 19). No es un pensamiento para ser aplicado, sino que es el acto mismo de pensar haciendo; es una vía, un camino para rehacerse en la búsqueda de formas de vivir y de gobernar, en las que no se viva para trabajar/producir/consumir, sino que se trabaje para con-vivir. En este sentido, pensar descolonialmente implica desprenderse de la matriz colonial de poder, sin dejar de contemplar el orden policéntrico y capitalista del mundo, para hacer y actuar descolonialmente.

Por su parte, Lugones (2011) propone trabajar hacia un feminismo descolonial, y aprender unas acerca de las otras como personas que resisten a la colonialidad del género. Asimismo, introduce el concepto de sistema moderno-colonial de género entrecruzando dos marcos teóricos para visibilizar y explicar los mecanismos de poder en la colonialidad, en particular con el género y la sexualidad. Uno de los marcos teóricos que utiliza es el de interseccionalidad sobre la raza, clase, género y sexualidad que desarrollaron los feminismos negros de Estado Unidos y el otro marco son los aportes de Quijano con su concepto de colonialidad del poder.

Dicha autora complementa la idea de colonialidad del poder y del saber de Quijano desde el desarrollo del concepto de género. Lo entiende como un concepto central e indispensable al igual que el de raza para imponer el patrón colonial del poder y del saber, es decir la explotación y dominación capitalista global y eurocentrada. Para ella, las relaciones sociales organizadas en términos de género —dimorfismo biológico o dicotomía hombre/mujer, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales— es una cuestión histórica que impuso la colonialidad del poder. En esta dicotomía racial, quienes tienen género son los hombres y las mujeres blancas y burguesas, mientras que las mujeres no blancas no tienen género. Esta matriz de poder y opresión se construyó a partir del estereotipo de mujer blanca —frágil, sexualmente pasiva, relegada a lo privado y doméstico, sin razón, ni opinión pública— y de mujer negra o india —seres primitivos, animales feroces, agresivos y fuertes—.

Otro de los conceptos centrales en sus aportes es el de interseccionalidad, para identificar las dinámicas y mecanismos que operan a través de la raza (género, clase, y sexualidad) empírica e históricamente y cómo estas se interrelacionan con otras formas de exclusión y subordinación. En este sentido, entiende que la interseccionalidad brinda herramientas no solo para entender el racismo, sino también el sexismo, el heterosexismo, y el clasismo dentro del sistema capitalista. Es decir, la raza, clase y género son categorías inseparables, y la intersección de las categorías corresponden a una matriz de dominación. Las formas homogéneas y estereotipos dominantes de la sexualidad han servido para borrar las diferencias sociales y, por lo tanto, homogeneizar y ordenar al grupo y sus normas en categorías binarias, racistas, patriarcales, sexistas y capitalistas.

En este capítulo, se concibe al territorio desde los aportes de Benedetti (2011) y Fernandes (2008) como una construcción social e histórica, como una totalidad, lo cual no implica considerar al territorio como algo único ya que, de esa manera, se ignoraría la existencia de otros tipos de territorios. Por lo tanto, el territorio como una totalidad implica mirarlo desde los seis principios propuesto por Fernandes (2008), a los cuales identifica como: soberanía, como construcción histórica de las clases sociales, grupos y naciones con sentido político en la toma de decisiones sobre los territorios, y como necesidad humana para la libertad; multiescalaridad, territorios organizados en diferentes escalas geográficas desde lo local a lo internacional; multidimensionalidad, son aquellas dimensiones construidas por la sociedad en sus prácticas sociales, por ejemplo, la económica, género, política, ambiental, cultural, social; intencionalidad, comprende las decisiones, acciones y significados a través de las cuales los diversos sujetos sociales definen sus territorios según sus intereses; conflictividad, la coexistencia de múltiples territorios genera contradicciones en las relaciones sociales; y totalidad, que, como ya se mencionó anteriormente, supone comprender al territorio como una totalidad en este sentido: en él se yuxtaponen todas las dimensiones del espacio geográfico. Como los territorios son construcciones sociales e históricas, existen varios tipos de territorios que se encuentran en constante conflicto.

Para superar la mirada tradicional sobre esta categoría analítica, se propone pensarlo desde sus diferentes formas: territorios materiales e inmateriales. Los territorios materiales se refieren al espacio físico y los inmateriales al espacio social a partir de las relaciones por medio del pensamiento e ideológicas. En palabras del autor, “ambos son inseparables, porque no existe uno sin el otro, están vinculados por la intencionalidad. La construcción de un territorio material es el resultado de una relación de poder que está sustentada por el territorio inmaterial” (Fernandes, 2008, p. 7).

Desde las teorías feministas comunitarias (Lorena Cabnal, Julieta Paredes, Lolita Chavez, entre otras), se propone una relación ontológica entre territorio y cuerpo. El cuerpo y los territorios son un todo. Plantean que las violencias históricas a las que han sido sometidos los pueblos colonizados de América Latina han golpeado tanto a los territorios ancestrales como al primer territorio, el cuerpo. A su vez, los feminismos descoloniales (Paredes, 2008) relacionan la violencia sexual contra el cuerpo de la mujer indígena con aquello ocurrido en tierras ancestrales por la penetración colonial (Zaragocín, 2018, p. 13).

En este sentido, entienden al cuerpo como el primer territorio-lugar que deben defender, ya que, históricamente, desde el patriarcado, colonialismo, racismo y capitalismo neoliberal, han sido delimitados a partir de la cosificación, la dominación, las violaciones y el control de los cuerpos de las mujeres. Estos han sido y son utilizados y sometidos de diferentes formas para expropiar los recursos, la tierra y los conocimientos. La defensa de este primer territorio resulta importante para la lucha y recuperación de los demás territorios históricos y porque las mujeres son las generadoras y regeneradoras de los lugares donde se reproduce la vida. Por lo tanto, el cuerpo como territorio expresa emociones, vivencias, historias, luchas y resistencias. Como resistencias, permite el despliegue de estrategias y acciones colectivas para su defensa, como un acto de despatriarcalización y descolonización.



### 3.3. Propuesta con las actividades a partir de la metodología de Pensamiento de Diseño

#### 3.3.a. Definición del problema

¿Cómo se conectan los crímenes de Fernando Báez y de Úrsula Bahillo<sup>3</sup> con expresiones cotidianas como “negra villera” o “negro de alma”, “feminazi” o “india pata sucia”? ¿Qué estereotipos están presentes en estas expresiones?

La historia contemporánea de América Latina está atravesada por el despojo neoliberal que profundiza las problemáticas de género, de racismo y de clase. Las violencias simbólicas y materiales que se expresan desde frases discriminatorias como “negra pata sucia”, “negra villera”, “chinear” hasta los “crímenes de odio” de género y raciales tienen sus inicios en la historia colonial, es decir, en la conquista y colonización de los territorios americanos por las potencias europeas y continúan hasta el presente.

Estas violencias simbólicas se han ejercido históricamente sobre los diferentes sujetos sociales invisibilizados o categorizados como “inferiores”, por su condición de ser, respecto al poder hegemónico del Estado nación colonial. Desde considerar las diferentes identidades territoriales y políticas, los pueblos y los grupos sociales del pasado como indígenas, esclavos, mestizos, mulatos y mujeres, y en sociedades del presente mestizos, mujeres, grupos indígenas, afrodescendientes, inmigrantes, disidencias sexuales, entre otros, estos grupos sociales fueron y son sometidos y controlados a través de diferentes prácticas violentas (físicas, simbólicas y verbales) que se perpetúan modificándose y materializándose en nuevas formas de ejercer el poder, el control y la violencia sobre los grupos sociales marginados, vulnerables e invisibilizados por el sistema, como los crímenes de Fernando y Úrsula.

La propuesta de enseñanza a partir del estudio de caso de Juana, la niña wichí violada en manada en la comunidad de Alto la Sierra, Salta, en el año 2015, permite conocer y descifrar ciertas prácticas “ancestrales” como el *chineo* y *rameo*, las cuales constituyen actos cometidos generalmente por varones jóvenes blancos, privilegiados, hijos del poder que actúan ante el convencimiento de que los cuerpos de niñas y mujeres indígenas les pertenecen como les pertenece la tierra, la finca y la producción.

Visibilizar estos hechos permite desnaturalizar prácticas culturales para analizarlos y comprenderlos como hechos de violación contra la integridad sexual de las niñas y mujeres indígenas. El caso de Juana posibilita deconstruir las violencias ejercidas sobre los cuerpos de las mujeres e infantes indígenas producto de un sistema patriarcal, que continúa vigente hasta nuestros días, y que se materializa no solo a través de la violencia física y de los crímenes de odio, sino también de la violencia simbólica hacia las mujeres y sus cuerpos.

---

3 Fernando Báez Sosa murió en enero de 2020, a la salida de una discoteca de la localidad de Villa Gesell, por un grupo de jugadores de rugby. Fue asesinado a golpes de puño y patadas que le provocaron un paro cardíaco. Úrsula Bahillo fue asesinada, en febrero de 2021, de 15 puñaladas por su expareja a quien había denunciado en cinco oportunidades por violencia de género.

### **3.3.b. Se busca analizar información sobre ese problema**

Se sugiere, como inicio del recorrido, comenzar con la contextualización del territorio y el desarrollo de la problemática a partir de conocer e indagar sobre algunos aspectos como: la composición de la población (para rastrear los grupos indígenas, en este caso Wichi, en relación con otros pueblos), su calidad de vida, prácticas y modos de subsistencia, referencias a la historicidad de estos espacios como marginales y el contexto actual de las poblaciones en pandemia. Para ello, se recomienda comenzar con la lectura de diversas cartografías temáticas que permitan obtener información.

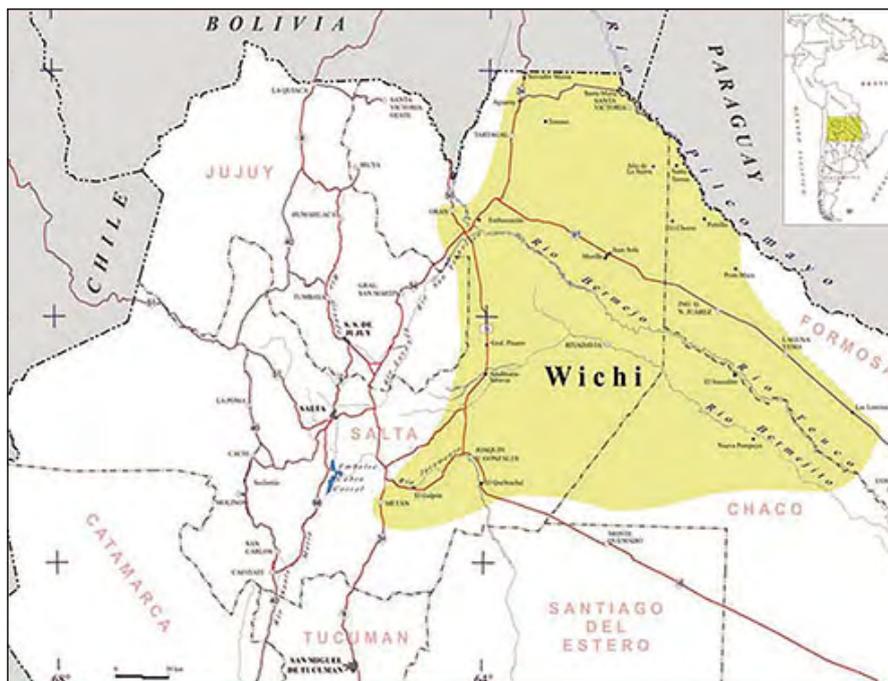
#### ***Las cartografías como fuente de información.***

El mapa es considerado un instrumento de comunicación. Para poder leerlo y comprender la información que brinda, es necesario construir el contexto de producción; es decir, identificar cómo se elaboró, para qué, con qué fines y propósitos, lugares de publicación, entre otros. Resulta fundamental realizar la lectura de las leyendas o referencias de los mapas y, por lo tanto, enseñar a leerlas para obtener información que permita describir, comparar y establecer relaciones entre los elementos representados.

En este sentido, leer cartografía pone en juego por parte de las y los estudiantes habilidades del pensamiento como: identificar, relacionar, comparar, clasificar, ordenar, elaborar hipótesis y producir conocimiento. Mientras que, para la construcción de los mapas, se potencian habilidades como: investigar sobre el tema en cuestión, recopilar datos de diferente tipo, ordenar ideas, organizar datos, jerarquizar información, establecer relaciones, hacer esquemas, pruebas y ensayos.

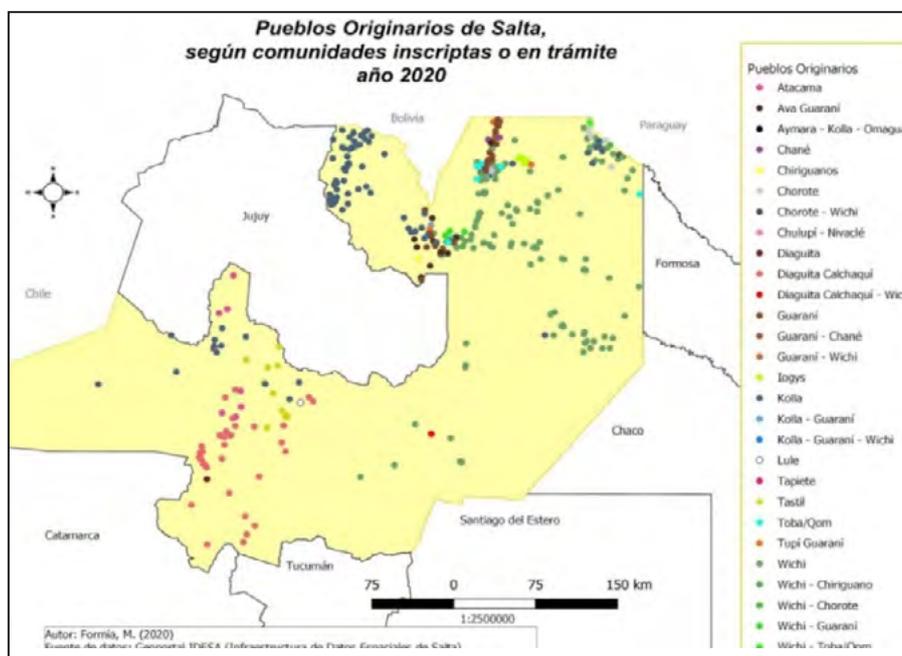
Considerar en el diseño de las propuestas el trabajo a partir del empleo de cartografías permite comprender las funciones de la representación simbólica y relacionar la cartografía con las acciones de la vida cotidiana. A manera de ejemplo, se recomiendan las siguientes cartografías (Figuras 3.1, 3.2 y 3.3) para el análisis, pudiendo complementarse con otras posibles.

Figura 3.1: área de la comunidad Wichi



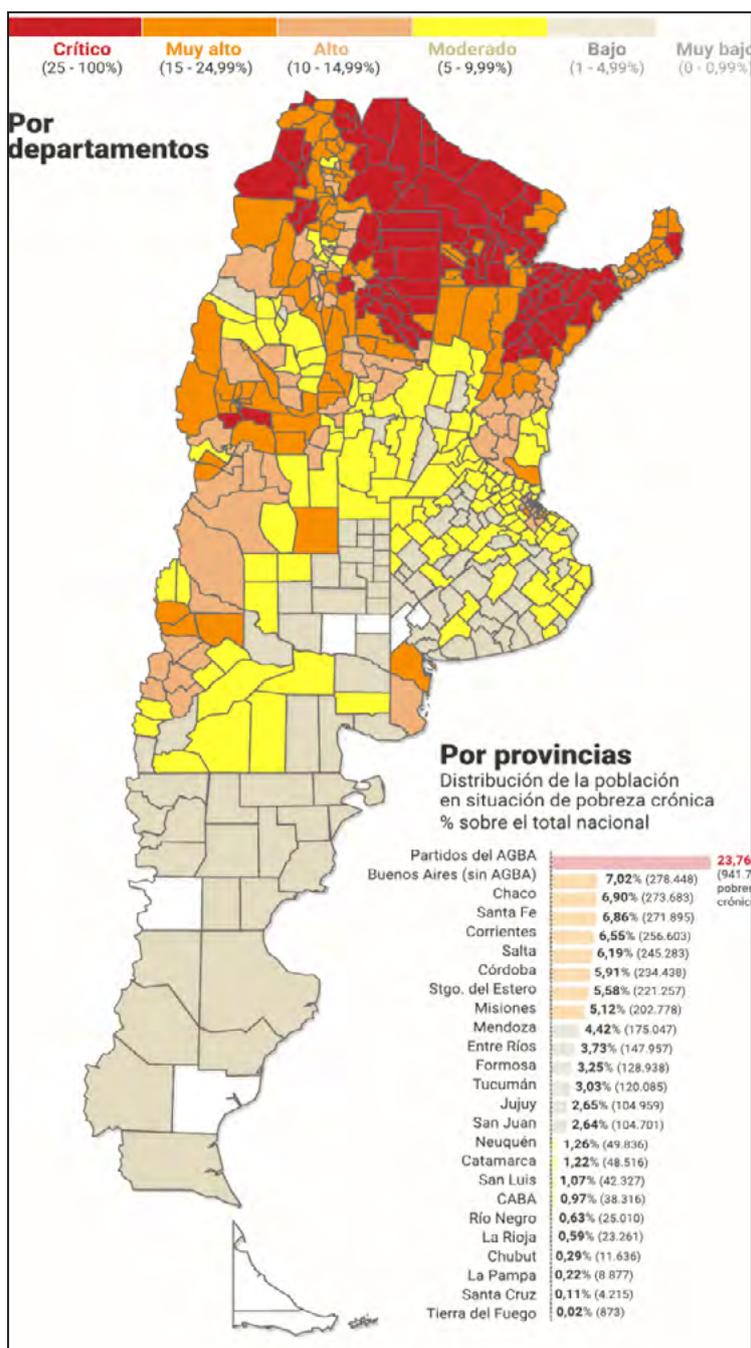
Fuente: Mapa recuperado de Ossola, María Macarena (2018). Usos y resignificaciones lingüísticas entre jóvenes indígenas universitarios en la provincia de Salta (Argentina). Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1809/180955946004/html/index.html>

Figura 3.2 Pueblos Originarios de Salta



Fuente: Mapa recuperado de Indymedia Argentina (2020). Disponible en: <https://argentina.indymedia.org/2020/06/18/diagnostico-de-la-desigualdad-pueblos-originarios-de-salta-y-pandemia/>

Figura 3.3: Distribución de la población en situación de pobreza crónica.



Fuente: Mapa recuperado de Infobae (2019). Disponible en: <https://www.infobae.com/sociedad/2019/12/17/el-mapa-de-la-marginalidad-y-la-desigualdad-social-asi-se-distribuyen-los-pobres-chronicos-en-argentina/>

Para complejizar el análisis de la información que proporcionan las cartografías, se podrían pensar actividades que permitan la integración y relación de la información representada y que habiliten el desarrollo de habilidades que impliquen la comparación, la búsqueda de similitudes y diferencias, cambios o continuidades. De esta manera, el mapa se podría complementar con otras fuentes de información como las noticias periodísticas.

## ***El uso de fuentes periodísticas***

Los medios de comunicación social y la prensa son fuentes imprescindibles que permiten obtener información sobre las ideas políticas e ideológicas, cuestiones de la vida diaria, opiniones o clima de época, datos estadísticos o referenciar trabajos académicos de divulgación, entre otros. Un análisis crítico de las fuentes periodísticas supone comparar dos o tres periódicos de orientación diferentes entre sí para estudiar una misma problemática, dar cuenta de cuestiones como: título, subtítulo, fecha de publicación, redactores, colaboradores, editoriales, etc. En síntesis, es importante considerar en su análisis que los medios de comunicación social son un producto ideológico y un objeto de consumo que se vende en el mercado, pero, al mismo tiempo, son una fuente de información y comunicación.

Una posibilidad de trabajo con noticias periodísticas puede ser a partir de los siguientes ejemplos:

- Diagnóstico de la desigualdad: pueblos originarios de Salta y pandemia. Indymedia Argentina. Fecha: 18 de junio, 2020. Escrita por Cecilia Espinosa - Salta/12. Recuperada de: <https://argentina.indymedia.org/2020/06/18/diagnostico-de-la-desigualdad-pueblos-origenarios-de-salta-y-pandemia/>
- El mapa de la marginalidad y la desigualdad social: así se distribuyen los pobres crónicos en Argentina. 17 de diciembre 2019. Infobae. Recuperada de: <https://www.infobae.com/sociedad/2019/12/17/el-mapa-de-la-marginalidad-y-la-desigualdad-social-asi-se-distribuyen-los-pobres-cronicos-en-argentina/>

Para debatir y analizar la problemática de Juana, se propone el abordaje del siguiente titular y epígrafe obtenido del sitio Blog: *Escritura feminista. Periodismo con perspectiva de género*.

### **“Rameo o chineo, prácticas aberrantes contra niñas indígenas”**

«Las Mujeres Indígenas por el Buen Vivir se pronuncian contra el chineo, conscientes de que pocos y pocas saben de qué se trata esta práctica aberrante, sistemática y silenciada que padecen miles de mujeres y niñas pertenecientes a los pueblos originarios», disponible en esta noticia: <https://escriturafeminista.com/2020/08/11/rameo-o-chineo-practicas-aberrantes-contra-ninas-indigenas/>

Luego, acompañar la lectura del resto del texto informativo con posibles interrogantes que inviten a la discusión o al intercambio de ideas sobre la problemática para identificar, de manera colaborativa, nociones previas de las y los estudiantes.

El titular identifica al rameo o chineo como una “práctica aberrante” hacia niñas indígenas. ¿Cuáles son las primeras sensaciones que les genera este titular? En alguna oportunidad, ¿escucharon hablar sobre el término “chineo”? ¿en qué situación o contexto? ¿Por qué habla de una “práctica aberrante” pensando en sus destinatarias?

¿A qué se hará referencia con que consiste en una *práctica silenciada*? ¿Por quiénes? ¿Con qué propósitos? Entre otros interrogantes posibles.

### 3.3.c. Se busca y se analiza información sobre ese problema

Un segundo momento de la propuesta, y que recupere los aportes logrados en el primero para ampliarlos y complejizar el análisis, se puede desarrollar con la presentación de nuevas fuentes de información que brinden conceptualizaciones y categorías teóricas que permitan comprender la problemática en estudio desde la interdisciplinariedad, considerando la multidimensionalidad de análisis y multiperspectividad del caso.

Al respecto, se recupera como recurso la revista *Inclusive*, producida por INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), abocada al análisis, la reflexión y la divulgación de producciones científicas, académicas y literarias, profundizando en la discriminación, la xenofobia y el racismo, a partir de visibilizar los sujetos sociales y las temáticas de cada territorio y comunidad desde una mirada federal e inclusiva. En este caso, se recomienda la lectura del artículo *Protección de territorios indígenas: política clave en la lucha contra el chineo y la violencia hacia mujeres indígenas*<sup>4</sup> escrito por Micaela Gomiz (2020), para introducir las categorías conceptuales claves y poder analizar a partir de estas la problemática, de manera integral. Queda a criterio de cada docente la selección de los fragmentos que sean pertinentes para trabajar con cada grupo clase según la diversidad de trayectorias escolares.

El trabajo con estas fuentes persigue como propósito comprender que el chineo no es una práctica cultural y ancestral, sino un crimen de odio racial hacia las mujeres indígenas en condiciones históricas de pobreza, marginación y vulnerabilidad de derechos. Además, a este análisis, se lo puede complejizar desde la dimensión institucional jurídica, desde el abandono estatal histórico, la complicidad del Poder Judicial, la invisibilización y violencia simbólica, la impunidad y el patriarcado.

Otra posibilidad es trabajar con las demandas de las mujeres indígenas por el Buen Vivir que piden declarar al chineo como crimen de odio. No se puede ignorar que las medidas para la protección de los cuerpos de las mujeres indígenas no se resuelven de la misma manera que las de todas las mujeres. Es clave la intervención en el plano de los derechos colectivos de esos pueblos, con medidas concretas de protección de sus territorios y sus recursos (Gomiz, 2020).



#### ***El uso de imágenes como fuentes de información.***

Las imágenes pueden ser una potente herramienta en el trabajo didáctico porque hacen visible y materializan las situaciones de la vida cotidiana como las violencias simbólicas trabajadas. Además, facilitan la presentación visual de la información y de las reflexiones realizadas, también pueden ser disparadores para captar la

4 Protección de territorios indígenas: política clave en la lucha contra el chineo y la violencia hacia mujeres indígenas. Revista INADI. N°2. Año I. Pag 16 a 20. Diciembre 2020. Recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/inadi-revista-inclusive-n2-122020.pdf>

atención, sensibilizar y generar interrogantes para “hacer hablar” a las imágenes (Figura 3.4, 3.5, 3.6, 3.7 y 3.8).

Para desmontar la ingenuidad de las imágenes y entender que no son la realidad misma, sino una representación mediada por intereses y subjetividades diversos, será necesario: contextualizar las imágenes (contextos de producción, fechas, sitios y lugares de difusión y de circulación de las imágenes, propósitos); describir la información que presentan analizando por ejemplo sujetos sociales, contextos espaciales y temporales, gestos, entre otros; interpretar esa información a la luz de las categorías teóricas trabajadas para arribar a conclusiones o nuevos interrogantes.

### ***Recursos audiovisuales para pensar las actividades.***

Figura 3.4: Ilustración sin título.



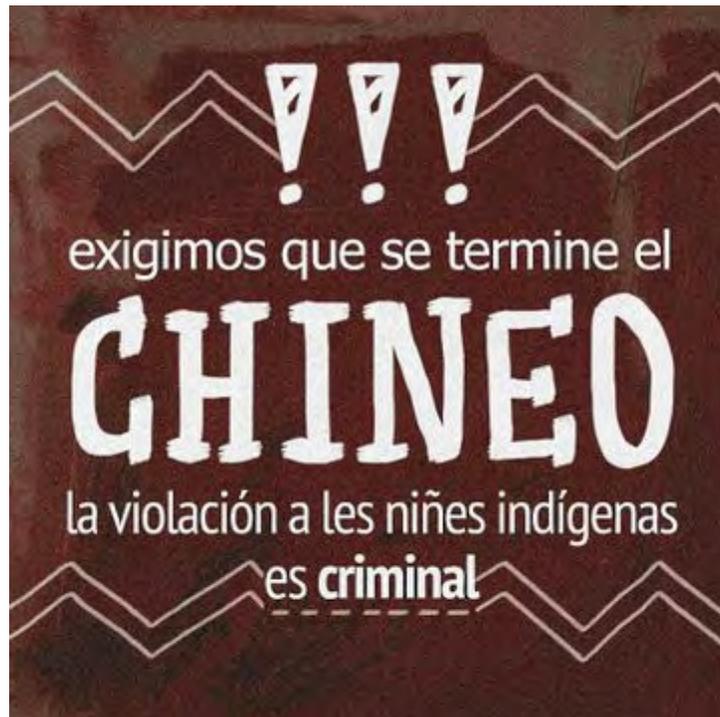
<https://www.redaccion.com.ar/sabes-que-es-el-chineo-si-no-sabes-enterate-por-que-todos-deberiamos-hacer-algo-para-erradicarlo/>

Figura 3.5: Flyer de la Campaña “Basta de Chineo”

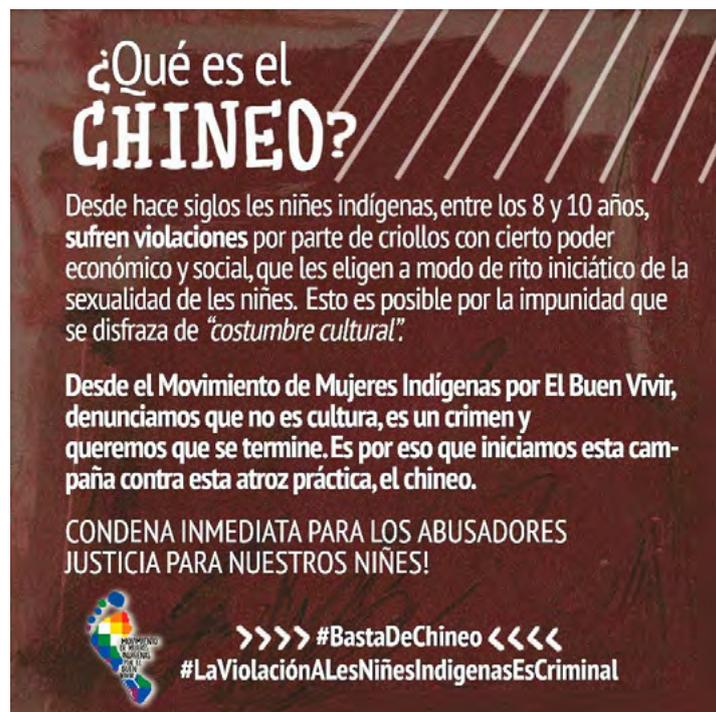


<https://m.facebook.com/DeLaManoPorElMundo/photos/a.517715874910928/3795065093842640/?type=3&source=48>

Figura 3.6: Flyers de la Campaña “Basta de Chineo”



#LaViolaciónALosNiñosIndígenasEsCriminal



Campaña “Basta de Chineo”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xzrg940FOA>

Figura 3.7: Red social del Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir.



<https://www.facebook.com/movimientodemujeresindigenasporelbuenvivir/>



## Audios.

Audio de María Álvarez sobre la problemática en cuestión y sobre otras situaciones de violencia de la cotidianidad. Programa de Fe de Radio del 16 de mayo de 2020 por Fm La Boca:

<https://ar.radiocut.fm/audiocut/columna-maria-alvarez-en-fdr-16-05-20/>

Para ampliar la dimensión temporal histórica de la problemática y visibilizar en el pasado la violencia hacia las mujeres indígenas, se sugiere el trabajo con el audio del historiador Ezequiel Adamovsky para dar respuesta a posibles interrogantes como *¿por qué el Chineo es una práctica colonial?*<sup>5</sup>

Adamovsky explica cómo los Guaraníes Carios pudieron vencer a otros pueblos indígenas a partir de la alianza militar con los españoles. Esto significaba intercambios de regalos en los que las mujeres eran objetos de ese trueque. El audio se puede poner en relación con fuentes históricas como las recuperadas de *Guaraníes y españoles. Primeros momentos del encuentro en las tierras del antiguo Paraguay*<sup>6</sup>.

5 Audio de Adamovsky <https://ar.radiocut.fm/audiocut/chineo-resabio-cinco-siglos-abuso-racista-a-mujeres-adamovsky/>

6 Fuente histórica: "Guaraníes y españoles. Primeros momentos del encuentro en las tierras del antiguo Paraguay. Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti» Año 8, N° 8, 2008

En el citado texto, se evidencia cómo las rancheadas aparecen mencionadas desde 1543, pero a partir de 1545 se generalizó la práctica de ellas, en los pueblos de indios que se encontraban cerca de Asunción (hoy, capital de Paraguay). Estas rancheadas consistían en incursiones en busca de botín, dirigidas usualmente por los lenguaraces. El botín podía conformarse tanto de hombres como mujeres, a quienes se los extraía violentamente de sus comunidades y se los obligaba a trabajar para el español. El bien más requerido de esos asaltos eran las mujeres en edad de procrear y de trabajar en los campos. El secuestro, la captura y el robo de mujeres indígenas motivó reclamos y quejas por parte de los familiares indígenas e incluso de algunos europeos porque fue causal de drásticas alteraciones en la demografía de la región, afectando seriamente las capacidades de reproducción de las comunidades. Las rancheadas significaban una alteración sustancial del vínculo interétnico preexistente: el carácter voluntario de la cesión de mujeres quedaba totalmente distorsionado ya que no se solicitaba la voluntad del padre o del hermano de la mujer indígena, ni se les daba nada a cambio.

### **3.3.d. Se generan nuevas ideas que solucionen el dilema**

En este momento de la propuesta, se necesita planificar actividades que pongan en situación a las y los estudiantes para debatir con argumentos y proponer soluciones a la problemática trabajada, que en la presente propuesta se refiere específicamente al caso de Juana, recuperando todas las dimensiones abordadas en cada instancia. Se sugiere que la actividad diseñada por la o el docente contemple la realización de una producción. Es importante que esa producción elegida sea decidida por las y los estudiantes, ya que serán ellas y ellos responsables de diseñar las ideas, la edición, la producción y difusión final. De esta manera, tendrán una participación, donde el debate, las decisiones, las discusiones y la resolución, será central para lograr la comprensión, el análisis y arribar a las primeras reflexiones personales/grupales sobre el estudio de caso.

Para ello, podrán optar por diversos soportes como las imágenes, los audios o videos, las infografías/ reels o videos cortos para mostrar las diferentes posturas y dimensiones del análisis y proponer soluciones o reflexiones que difundan y concienticen sobre la opresión hacia las mujeres indígenas desde la comprensión de las relaciones de interseccionalidad (raza, género-sexo, clase y otras).

Esto requiere desplegar habilidades diferentes a las que supone el trabajo con otros tipos de recursos, como las fuentes de información presentadas anteriormente, porque supone entrenar la mirada, para desnaturalizar lo cotidiano y registrarlo. La realización de producciones audiovisuales es una oportunidad para pensar, hacer y crear. Implica tomar decisiones, debatir ideas y puntos de vista, demanda tiempo, organización, trabajo en equipo y recursos para llevar adelante la propuesta. Las producciones elaboradas deberán poner de manifiesto todas las dimensiones del territorio analizadas: histórica, cultural, simbólica, económica, políticas, de género, ambientales, entre otras, para comprender la complejidad de estos, y desnaturalizar prácticas políticas y culturales desde una mirada crítica. En el caso analizado de

---

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/23203/22939>.

Juana, explicar cómo juega la interseccionalidad de casi todas las opresiones (de clase, étnica y racial), la dominación de un pueblo sobre otro, la pobreza, no hablar la misma lengua, el machismo y la falta de acceso a la educación que implica una falta de información sobre sus propios derechos.

### **3.3.e. Se experimenta o se generan nuevos escenarios que prueben las posibles soluciones**

Se propone el mapeo como actividad de cierre para reflexionar sobre nuestros propios territorios-cuerpo, para expresar y denunciar situaciones de violencia y generar soluciones alternativas y colaborativas a estas problemáticas. ¿Qué imaginamos cuando hablamos de mapas? Por lo general, nos referimos a él como una representación gráfica que permite el conocimiento espacial de las acciones, procesos, recursos, etc., que conciernen al mundo (Lois, 2015). Esta es una definición un tanto, para la autora, amplia, flexible y que permite contemplar en la palabra “mapa” a una diversidad de cosas diferentes que pueden ir desde una obra de arte, un boceto o una cartografía georreferenciada, entre otras.

No se puede ignorar que los mapas son representaciones ideológicas. La neutralidad/objetividad en la confección de estos no es posible, ya que son uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación, control y dominio de los territorios. Por lo tanto, cada vez que se presenta uno de ellos o que es utilizado en una clase, no se debe obviar que son el resultado de la mirada que el poder dominante recrea sobre el territorio, produciendo representaciones hegemónicas funcionales al modelo capitalista, decodificando el territorio de manera racional, clasificando los recursos naturales y las características poblacionales, e identificando el tipo de producción más efectiva para convertir la fuerza de trabajo y los recursos en ganancias (Risler y Ares, 2013).

Con esta propuesta, se busca favorecer las distintas formas de construir, comprender y señalar el territorio (corporal, físico y simbólico) a través del uso de diversos tipos de lenguaje, como símbolos, gráficas e íconos, que estimulan la creación de mapas, representaciones, dibujos o collages. Se pretende construir nuevos conocimientos desde el sur, desde las voces silenciadas e invisibilizadas. Se busca crear nuevas cartografías, donde lo colectivo, lo diverso, lo corporal, lo simbólico, lo sentimental, etc., sean el motor de la creación y, de esta manera, poder pensar y discutir, como dice Bidaseca (2014), la colonialidad que nos atraviesa, las memorias inscriptas en nuestros cuerpos y la (im)posibilidad de descolonizar el feminismo.

Por lo tanto, se propone elaborar junto a las y los estudiantes cartografías corporales y mapeos colectivos, implementando la metodología de talleres presenciales/virtuales según se crea conveniente. Para ello, el documento denominado “Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa”, de Julia Risler y Pablo Ares (2013), será utilizado como insumo clave para planificar el diseño de las actividades.

Se considera que la actividad de mapear construye sentido, es una estrategia que tiene una fuerte intencionalidad política crítica de la realidad y se presenta como una herramienta colectiva de reconstrucción, deconstrucción y complejidad

territorial. Como sostienen las y los autores, mapear también arma lazos, cuando escuchamos a otros y otras, conectamos con esas experiencias y visibilizamos recorridos. Es decir, cuando se vivencia el espacio común y a la vez singular de cada una y uno. Se proponen dos metodologías de trabajo, por un lado, un mapeo colectivo y, por el otro, un mapeo del cuerpo. A continuación, se presenta, a modo de sugerencia, una serie de instancias para lograr ambos mapeos. Se sugiere que cada docente agregue, modifique o elimine momentos o actividades para que la propuesta pueda ser llevada a cabo contemplando la realidad de cada grupo.



### ***Etapas para la elaboración del mapeo colectivo.***

Recursos necesarios:

- Planos de la ciudad en tamaño amplio para poder trabajar sobre él. La cantidad de planos dependerá de los grupos que se decidan armar para la presente actividad.
- Marcadores, colores, tijeras, cintas y cualquier otro elemento que crean necesario para intervenir los planos.
- Revistas, diarios.
- Iconografías sugeridas o de creación propia. En el documento “Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa”, de Julia Risler y Pablo Ares (2013), en las páginas 50, 51 y 52, se ofrece una serie de iconografía que podría utilizarse para los mapeos.

Momentos del taller:

- Divididos en pequeños grupos (se sugiere no más de tres personas), se le asignará un plano de la ciudad a cada uno y se propone a las y los estudiantes la señalización en el mismo, con la ayuda de una serie de preguntas disparadoras, referidas a espacios, calles, situaciones, zonas, lugares de la ciudad que les generan inseguridades, miedos, que las y los angustie o incomode, pero también otros lugares que representen espacios de resistencia a estas situaciones. Con la utilización de las revistas/diarios, deberán identificar cada uno de esos lugares con una simbología diferente y construirán una referencia de esta. Con esta primera actividad, se espera que cada grupo pueda pensar el territorio en el que vive, recuperar sensaciones, historias y vivencias y materializarlas en el plano. Se sugiere que, en las preguntas iniciales, las y los docentes puedan profundizar en el/los barrios en donde está la escuela y en donde viven las y los estudiantes, para luego seguir indagando en otros espacios de la ciudad como pueden ser plazas, calles, recorridos de los colectivos urbanos, espacios baldíos, etc. Se espera que cada grupo pueda contar con un tiempo acorde para poder intervenir en sus propios planos. Una vez identificados aquellos lugares/espacios, donde perciben problemáticas, temores o resistencias, se sugiere que puedan hacer una breve referencia de los motivos por los que identificaron esos espacios y se propone una puesta en común, construyendo junto a toda la clase un solo plano.

- El segundo momento del taller consiste en pensar acciones/decisiones que se deberían tomar para revertir esas situaciones. La idea es que las y los estudiantes construyan un proyecto de transformación que apunte a mejorar dichos espacios. A modo de finalización del taller, se propone la realización de un mapa que pueda difundirse por los espacios institucionales escolares como redes sociales, revistas y periódicos digitales, radios, entre otros, con el propósito de visualizar y difundir los diferentes espacios de la ciudad junto con su propuesta de transformación e intervención y, de esta manera, poder ser compartido con el resto de la comunidad. El desarrollo de este taller apunta a poner en marcha diferentes interpretaciones, saberes cotidianos y conocimientos del propio territorio, con el objetivo de construir una herramienta estratégica orientada fundamentalmente a transformar la realidad percibida y vivida.



### ***Etapas para la elaboración de las cartografías corporales o mapeos del cuerpo.***

Cuando se habla de cartografías corporales o mapeo del cuerpo, se refiere al dibujo de los propios cuerpos, para identificar cómo vivencian y sienten las violencias y las opresiones que se ejercen en sus territorios y dónde las ubican en el propio cuerpo. Por ejemplo, si se trabaja con la contaminación del agua, ¿en qué lugares del cuerpo se percibe esa problemática? En este sentido, se recuperan los aportes explicitados en el marco teórico de las feministas latinoamericanas comunitarias, quienes argumentan que las luchas para la recuperación y defensa de sus territorios y sus tierras deben ir de la mano de la lucha por la recuperación de su territorio-cuerpo. Es un momento de creación, de diálogo, de reflexión y de acción colectiva. Las mencionadas autoras subrayan que el cuerpo es el primer territorio y al territorio se lo reconoce en nuestros cuerpos. Fundamentalmente, cuando se violentan los lugares y los espacios que habitamos, ello se materializa en nuestros cuerpos y viceversa. No cabe duda de que sobre el cuerpo queda impreso lo que se vive en los territorios: pobreza, violencias, vulneración, deseos, sentires, contaminación, historias, alegrías, etc. (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017).

Como lo expone Vázquez (2018), el mapeo del cuerpo como territorio tiene dos esferas de acción que le dotan de sentido:

1. **Conciencia:** por un lado, la autoconciencia sobre la corporalidad de la lucha por los territorios: las agresiones en el territorio se materializan en lugares específicos del cuerpo. Y, además, los sentimientos que nacen en el cuerpo en relación con la lucha frente a estas agresiones están muy presentes en la graficación de los cuerpos. Esta esfera nos permite reconocer ese vínculo, explorarlo y hacerlo consciente.
2. **Acción Colectiva:** por otro lado, es un vehículo para compartir con otras personas las dinámicas territoriales que se están dando a partir de la experiencia propia. Surge como un mecanismo de empatía por los comunes que son las sensaciones generadas a partir de la resistencia.

¿Por qué realizar mapeos corporales? Porque son una manera de resistencia contra el despojo neoliberal y neoextractivista que afecta principalmente a las mujeres y a

las infancias. Porque los daños que generan las empresas en los territorios (extracción de los recursos, contaminación, violación) también son daños corporales, daños que rompen con relaciones y sentires. Tal como se expuso en el marco teórico del presente capítulo, cuando nos referimos a los territorios, lo hacemos desde las materialidades y las inmaterialidades. Por lo tanto, no se entiende al cuerpo solo como carne y huesos, sino como espíritu, con temores, alegrías, llantos y felicidad. Es decir, pensar en el cuerpo como un territorio, como el primer territorio a defender y como un acto político de lucha contra el modelo dominante extractivista, colonial y patriarcal.

Materiales para utilizar:

- Papeles de diversos tamaños y de varios colores.
- Lápices de colores, pinceles, témperas o cualquier otra pintura.
- Tijeras, boligomas y cinta adhesiva.
- Revistas o diarios para recortar.
- Cualquier otro material que consideren necesario para la elaboración del mapeo.

Momentos del taller:

- Este taller puede ser llevado a cabo de manera individual o colectiva. Lo sugerido es que cada docente pueda proponerlo a su grupo clase y que sean las y los estudiantes quienes decidan la manera de realizarlo. En un primer momento, se les pedirá a las y los estudiantes que se dibujen a sí mismos (elaborar la propia silueta), pensándose en el territorio en el que viven (no es necesario que sea únicamente su vivienda, pueden optar por la escuela, el barrio, la plaza o el lugar que más les gusta). La intención es que cada estudiante o de manera grupal, pueda/n identificar un espacio como su territorio. Una sugerencia es que esa silueta personal o grupal sea de gran tamaño. A partir de ese primer dibujo, se les propondrá que piensen cómo vivencian y sienten sus cuerpos en ese territorio. ¿Qué emociones, sensaciones, recuerdos aparecen en ese cuerpo en relación con el territorio en el que viven? ¿Qué violencias aparecen? ¿Qué lugares son relacionados con esas emociones/violencias? ¿Hay una plaza, un barrio, un club, una calle? ¿Qué lugares nos dan satisfacción, nos sentimos a gusto? El segundo momento, entonces, consistirá en poder ir “respondiendo” a estos interrogantes por medio de un dibujo dentro de esa silueta inicial. Es decir, cómo y en qué parte del cuerpo se siente y se piensan cada una de las emociones, violencias, opresiones, recuerdos, referidos al territorio vivido. Se sugiere que se dibujen todos aquellos lugares que consideremos importantes o necesarios visibilizar/materializar en el mapa corporal.
- Posteriormente, se les propone a las y los estudiantes que, a partir de los lugares representados en el mapa corporal, puedan identificar aquellos que menos les gustan, donde existen inseguridades, miedos, dolor, o donde se sienten violentados. Como preguntas disparadoras que ayuden a pensar en ellos, se proponen: ¿dónde están esos lugares? ¿Es una calle, es una parte de su casa o escuela,

es la casa de un familiar o amigo/a, es la plaza? ¿Identifican algún conflicto territorial en esos territorios que afecte la vida cotidiana? También se puede pensar en problemáticas urbanas o rurales actuales referidas a ese espacio: ¿cuáles? ¿De qué forma afectan al cuerpo esas problemáticas o conflictos?

- Por último, se recomienda que en esa silueta/cuerpo reconozcan cuáles y dónde se encuentran los lugares que se asocian con la lucha y con la defensa del territorio. Para ayudar a reflexionar sobre ellos, se sugiere preguntar: ¿en qué parte del cuerpo nace la rebeldía, la lucha por la defensa de un derecho o de un territorio? ¿De qué manera la expresamos? ¿Por medio de un grito, de una palabra, de una canción? ¿Se da en la cabeza, en el corazón, en los pies, en el estómago? ¿Surge del encuentro con otras personas? ¿Ese encuentro es en la calle, en la casa, en la escuela, en el barrio? Una vez terminado el mapa corporal, es necesario detenerse a mirarlo y preguntarse si en él, verdaderamente, encontramos todo lo que se sentía, se deseaba y se quería representar.
- Como momento de cierre, se puede compartir cada uno de los mapas realizados al resto de las y los compañeras/os, colocando y socializando todos los dibujos juntos, uno al lado del otro, y visibilizar la unión que se forma, pensando en un territorio más amplio. ¿Cómo podemos definir a todos estos cuerpos unidos? ¿Hay relación entre ellos? ¿Qué sentimos cuando vemos varios cuerpos juntos? ¿Nos genera más fortalezas o debilidades? ¿Encontramos características comunes entre ellos o son completamente diferentes? Sería recomendable que, entre toda la clase y a partir de lo analizado anteriormente, puedan redactar una reflexión para colocar debajo de todos los dibujos.



### 3.4. Para seguir pensando...

En esta etapa final de la propuesta, se retoman las preguntas iniciales para volverlas a pensar y diseñar nuevos interrogantes o relaciones que no se habían pensado, conectar con otros casos para encontrar nuevas relaciones. La idea es reflexionar y poder comprender que estas prácticas sistemáticas de violación hacia niñas indígenas es producto de la colonialidad del poder y de la instauración de la superioridad que cree tener la cultura occidental. Hay un entrecruzamiento entre lo racial y el género que hace de esta violencia un crimen de odio.

Como docentes, desde nuestras prácticas escolares, abordar casos, como *el de Juana*, posibilita resignificar estas experiencias desde un enfoque de enseñanza problematizador a partir de los saberes disciplinares de Geografía, Historia y desde contenidos de ESI como eje transversal. Trabajar con estas temáticas desde estas lentes es una forma de *revelarse* al currículum explícito proponiendo nuevas miradas que desafían e involucran a las y los docentes en nuevas propuestas y experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Claro está que trabajar con estos saberes y contenidos, visibilizando las relaciones desiguales de poder y las diversas violencias que se ejercen en los territorios y en los cuerpos de las y los históricamente olvidados e invisibilizados, no es tarea fácil porque requiere de formación, de tiempos de estudio, de encontrarse con el otro y otra, de búsqueda y organización de materiales, de nuevas formas de diseñar y planificar las clases. Sin embargo, consideramos que

es sumamente necesario, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, abordarlas desde esta mirada interseccional y crítica para que las y los estudiantes se involucren con estas problemáticas invitándolos/as a exigir a los gobiernos de turno políticas públicas inclusivas en relación con la perspectiva de género, la defensa de los derechos humanos y del ambiente. Por último, aclaramos que esta propuesta no es cerrada, sino que es una invitación a redefinirla, co-construirla según los intereses y necesidades de cada docente y las demandas y características del grupo clase.

### 3.5. Referencias bibliográficas

- Benedetti, A. (2011). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Editorial eFFL de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. <https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad (introducción a las lecturas de Frankfurt). En W. Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 59-70).
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.
- González, C. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 40(2), 2-15. <https://revistas.um.es/red/article/view/234291>
- Gomiz, M. (2020). Protección de territorios indígenas: política clave en la lucha contra el chineo y la violencia hacia mujeres indígenas. Inclusive. *Revista del INDEC*, 1(2), 16-20. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/inadi-revista-inclusive-n2-122020.pdf>
- Hollman, V. y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Paidós.
- Lois, C. (2015). El mapa, los mapas: Propuestas metodológicas para abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica. *Geograficando*, 11(1). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6714/pr.6714.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6714/pr.6714.pdf)
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53791/haciaelfeminismodescolonial.traducci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Mañano Fernandes, B. (2008). Territorio, teoría y política. En Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.), *Descubriendo la espacialidad social en América Latina*.

Editorial Itaca. [www.modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2009/08/1bernardo.pdf](http://www.modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2009/08/1bernardo.pdf)

Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, (1). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/51072/n1%202.pdf?sequence=1&isAllow>

Mignolo, W. (2014). *Género y Descolonialidad*. Del Signo.

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. (2009). *Materiales curriculares. Geografía. Educación secundaria-Ciclo Básico*.

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. (2009). *Materiales curriculares. Historia. Educación secundaria-Ciclo Básico*.

Ministerio de Educación de La Pampa. (2020). *Aportes para la reorganización y priorización de saberes en la enseñanza. Educación secundaria. Ciclo Básico. Geografía*.

Ministerio de Educación de La Pampa. (2020). *Aportes para la reorganización y priorización de saberes en la enseñanza. Educación secundaria. Ciclo Básico. Historia*.

Ossola, M. (2018). Usos y resignificaciones lingüísticas entre jóvenes indígenas universitarios en la provincia de Salta (Argentina). *Cuadernos de Antropología Social*, 47. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1809/180955946004/html/index.html>

Perusse, M. (2008). Guaraníes y españoles. Primeros momentos del encuentro en las tierras del antiguo Paraguay. *Anuario* 8.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. CLACSO-UNESCO.

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

Vázquez, E. (2018). Mapeando el cuerpo-territorio. Herramienta para defensoras territoriales. Taller del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. *Congreso Cuerpos, despojos, territorios: vida amenazada*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador. <https://www.uasb.edu.ec/documents/2005605/2879782/VASQUEZ+EVA.+La+Vida+Amenazada+Mapeo+Cuerpos+Territorios.pdf/6d46e879-bc99-4771-bb33-9a768adc34a9>

# Capítulo 4

## “Wichis: culturas distantes” o ¿geografías desiguales e injustas?<sup>1</sup>

# 4

Leticia García (profesora en Geografía)



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

1 Este capítulo comparte el marco teórico, epistemológico y las problemáticas de análisis con el Capítulo 3: *Prácticas históricas, violencias y territorios desde la perspectiva descolonial: mapeos colectivos y corporales para el Ciclo Básico* de las profesoras Melina Luján Arduso, Daiana Malsam y Judith Molini en este libro. Por tal motivo, se recomienda leer ambos marcos teóricos para tener una mirada integral y poder abordar la complejidad de los conceptos, teorías descoloniales y los Feminismos del Sur. Ambos capítulos están presentados y fueron escritos uno para el Ciclo Básico y otro para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Sin embargo, los abordajes de estos se complementan y será decisión y tarea de las y los docentes adaptar y diseñar las actividades según los grupos clases.

No hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora.

(Freire, 2003, p. 74, citado en Walsh, 2014)



## 4.1. A modo de presentación

Frecuentemente, pensamos las distancias en clave espacial que nos remite a lo cercano/lejano, también en clave temporal refiriendo la lejanía/cercanía del tiempo; pero también los sentidos marcan cuán cerca o lejos percibimos a otros y otras. En ocasiones, estas percepciones construidas socialmente configuran representaciones que imponen valoraciones diferenciales. El ejemplo lo reconocemos en los binarismos que han marcado ideas, concepciones de los opuestos (conocido/desconocido; blanco-negro; blanco-indio; varón-mujer; entre otros) con valores y reconocimiento de mayor peso para los primeros en detrimento de su par opuesto. Ese par, además, deja de lado otras posibilidades que abonan su invisibilidad y, con ello, la injusticia naturalizada. García (2019) reconoce que estas desigualdades tienen su expresión territorial en términos materiales y simbólicos y recurre al concepto de Justicia Espacial (Harvey, 1973; Soja, 2010) para incluir las exclusiones múltiples que sufren grupos sociales por condición de clase, raza y géneros.

Desde este lugar, encontramos hebras desde las Geografías feministas y descoloniales que aportan una rica trama analítica para abordar problemáticas territoriales. Parte del título y la propuesta en sí misma se inspiran en un documental del Canal Encuentro de la serie Pueblos Originarios.<sup>2</sup> El mismo fue utilizado como disparador de una experiencia áulica implementada en varias oportunidades en el espacio Problemáticas Territoriales, sexto año del Colegio de la UNLPam.<sup>3</sup> El tema dio lugar a diálogos interdisciplinarios con Antropología, aunque en esta instancia solo ponemos a disposición la experiencia en el espacio curricular Geografía. La potencia del caso a través del análisis de la fuente documental liga procesos que interseccionan los distintos ejes y contenidos curriculares de Geografía II del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria de la provincia de La Pampa, este podría considerarse como una actividad de integración disciplinar e interdisciplinaria.

El tema seleccionado impone el análisis del lugar que tiene el Estado y la sociedad en el territorio de las comunidades Wichi al norte de la provincia de Salta (Argentina). Los conflictos presentes: tierras en disputa, ocupaciones, desmonte y avance del cultivo de la soja se entraman con el abuso y embarazo de una niña, en una de las comunidades (Lapacho Mocho), junto a prácticas naturalizadas como el chineo. Las voces de autoridad (como la del antropólogo, el Estado y el líder de la comunidad) se ponen en tensión a la luz de la universalidad de derechos y el relativismo

---

2 Director: Ulises Rosell. Año 2009. 28' de duración. Ministerio de Educación de la Nación. Canal Encuentro. <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8008/103>

3 García, L. (2016). Territorio Wichi: Algo más que Cultura y Tierra en el no reconocimiento. *I Jornadas de Experiencias de enseñanza y Aprendizaje*. Colegio de la Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.

cultural. El reconocimiento de otras y otros caminan en visibilizar estereotipos que inciden culturalmente, entre ellos la relación jerárquica entre varones y mujeres, población criolla vs. miembros de la comunidad. Al centrar el análisis en las relaciones de poder: Estado-comunidad (sistema judicial, educativo) y académico-comunidad (peritos, comunicadoras e investigadoras), advertimos las desigualdades que se producen sobre la base de la valoración diferencial por géneros, de allí que se incorpore esta perspectiva al interior de las relaciones mencionadas y al interior de la comunidad.

El propósito en Geografía desentraña el carácter complejo de los procesos territoriales, nutriéndonos de la perspectiva de los derechos y de género(s). Entendemos que este carácter complejo incluye la comprensión de que los géneros se construyen mediante procesos sociales de comunicación y de ejercicio de poder durante los procesos de crianza, educación y, sobre esta base, a lo largo de la vida. El espacio es parte de este proceso de co-construcción, de allí que disputemos desde las geografías feministas descoloniales no solo su visibilización, sino el reconocimiento de todas las formas de opresión material y simbólica; y de producción de conocimientos hegemónicos. Pensar al espacio como acción política liberadora implica este ejercicio de reconocimiento de prácticas y saberes patriarcales, racistas y coloniales.

La propuesta que compartimos es para docentes y se sustenta en sucesivas experiencias áulicas; en este sentido, con los aportes feministas y descoloniales, aspiramos a despertar otros diálogos sobre otras temáticas. Estas reflexiones surgen del proyecto “Diseño de Materiales de Enseñanza de Educación Sexual Integral para Ciencias Humanas en clave Descolonial y Feminista”. En estas claves es que consideramos que elaborar materiales propios coloca a las y los docentes en el lugar de intérpretes críticas/os del currículum y de su realidad social; resignifica su tarea devolviéndoles la posibilidad de la autonomía y la reflexión en la acción y les permite abordar los contenidos de la enseñanza desde problemáticas relacionadas con la Educación Sexual Integral.

Por ello, compartimos un marco desde donde pensamos la disciplina enmarcada en estas perspectivas y una hoja de ruta que experimentamos junto a estudiantes vinculados a procesos de reconocimiento —individuales y colectivos— de estereotipos y naturalizaciones constitutivas de la matriz colonial de poder.



## **4.2. Geografías desde lentes feministas descoloniales y pedagogías críticas**

Esta propuesta se inscribe en el paradigma pedagógico crítico y propone articular problemas que son sensibles a la sociedad con el campo de los contenidos escolares disciplinares. Planteamos el desafío de presentar una propuesta de enseñanza que traduzca pedagógicamente nuevas formas de comprensión de los territorios, contemplando las necesidades y los intereses del grupo de estudiantes.

Dos leyes promulgadas en Argentina en el año 2006 dan impulso a esta perspectiva: la Ley N° 26206 de Educación Nacional y la Ley N° 26150 de Educación Sexual

Integral.<sup>4</sup> Ambas se sustentan en la enseñanza para una ciudadanía democrática desde los derechos humanos como el modo de construir una sociedad con justicia social. Los pilares de la Ley de Educación Nacional defienden el fortalecimiento de la identidad nacional; el respeto a la diversidad cultural; el compromiso a brindar una educación integral, igualitaria y equitativa; la formación para una ciudadanía democrática; la consideración del conocimiento como un bien público y un derecho personal y social. Estos pilares son ampliamente aceptados, aunque no siempre transversalizados en la praxis.

Desde las geografías feministas descoloniales, entendemos que la “manera que hacemos geografía” es lo que en realidad la define como tal. El pensar y hacer descolonial, como menciona Mignolo (2017), no es un pensamiento para aplicar, sino que es el acto mismo de pensar haciéndonos, de modo diagonal y comunitario. Entonces, la praxis en el centro encierra algunas consideraciones que parten de entender al currículum como un proyecto político; en ese sentido, recuperamos voces, pensamientos, producciones del campo de la militancia social que no siempre son reconocidas como académicas. La comprensión crítica de la realidad cotidiana propende la necesaria construcción de conocimiento desde la praxis. Esto precisa que nuestro punto de partida centre el interés analítico desde las y los sujetos; sus enunciaciones, sus lugares y también los silenciamientos. Por ello, el sentido pedagógico de la escucha es parte del proceso, atender la escucha según Berman (2020) es político, al mismo tiempo que atender el cuerpo como agente político espacial y rescatar la escala de lo cotidiano.

En coincidencia con Segato (2015), destacamos al sociólogo peruano Quijano como fundante del giro paradigmático “descolonial”, en la forma de pensar la historia y la sociedad. Quijano (2000) define la colonialidad como uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Su teoría se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones de la existencia social cotidiana: el trabajo, la sexualidad, la autoridad y la subjetividad-intersubjetividad. En su análisis, argumenta que el actual patrón de poder mundial comenzó con la constitución de América y del Capitalismo eurocéntrico (que se origina y mundializa a partir de ella). Es en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico que el emergente poder capitalista se hace universal. Junto al carácter mundial y eurocentrado, la colonialidad y la modernidad se instalan asociadas como los ejes constitutivos de su específico patrón de poder, hasta hoy.

En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades societales de la colonialidad: indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos; con ello, las relaciones intersubjetivas en las

---

4 Cabe aclarar que en tiempo contemporáneo con estas leyes se sancionaron también otras que apuntaban a garantizar derechos relacionados con problemáticas afines: Programa Nacional de Anticoncepción; Ligadura y vasectomía; Trata de personas; Aborto no Punible; Protección a niñas, niños y adolescentes; Erradicación de todo tipo de violencia contra la mujer; Derechos del paciente; Matrimonio igualitario; Muerte digna; Identidad de género; Fertilización asistida; Bulling y convivencia en ámbitos escolares; Parto Humanizado; y Discapacidad.

cuales se fueron asociando las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo: servidumbre, esclavitud, asalariados.

La razón del control eurocentrado no reside en la propia estructura del capital, sino que tiene su raíz en la forma de explotación del trabajo. Es a través de este que se reproduce el sistema de explotación y el criterio de distribución de valor a sujetos y productos. Este proceso sentó sus bases de la clasificación social de la población a través de la idea de raza. En su análisis, destaca que hay una precedencia del racismo sobre la raza, en tanto organiza la explotación a través de ella. La raza resulta de la biologización de la desigualdad en el ambiente de la colonialidad moderna. Es en este punto que Lugones (2008) aporta su crítica constructiva a los preconceptos de género que encuentra en la definición de Quijano. Ella sostiene que género y raza fueron al mismo tiempo constructos coloniales para racializar y generizar a las sociedades que sometían. El género como distribución de posiciones desiguales en el orden patriarcal también resulta de la biologización de la jerarquía.

Mendoza (2010) marca en Quijano que poner la raza como concepto totalizador invisibiliza al género y al mismo tiempo obstaculiza un análisis interseccional de raza, género, clase y sexualidad. Superando la idea de los géneros binarios, los feminismos de Abya Yala y de América Latina advierten, sin embargo, que considerar el género anterior a la sociedad en la historia tiene el efecto de naturalizar las relaciones de género y la heterosexualidad. Aunque acuerdan que el concepto de género impuesto por la colonia no existía como tal acá, Cumes (2009)<sup>5</sup> tiene algunas diferencias con los feminismos comunitarios que plantea la idea de un patriarcado originario ancestral que es producto de la penetración colonial y cimenta el sistema de opresión contra las mujeres. Estos últimos dialogan con las ideas de Segato que advierte que no hay sociedades que no sean patriarcales e introduce el concepto de patriarcado de alta densidad y de baja densidad. Cabnal (2010) reconoce actitudes patriarcales en sus propias historias, de ello surge el concepto de entronque patriarcal. La disidencia de Aura Cumes radica en no reconocer entronque alguno. La autora entiende que el sistema colonial impuso el mundo del Uno (hombre-Humano) que degrada la alteridad, quien considera la naturaleza, pueblos, culturas y cuerpos originarios por fuera de su "humanidad". Entonces, el "indio" queda fuera de los géneros, para ella, el colonialismo no inventa al pobre, pero sí inventa al indio como un cuerpo colectivo marcado. En su abordaje de las epistemologías de dominio, parte de los sentidos del mundo desde los pueblos, donde resalta la no existencia de lo "humano" forjado en el sometimiento de la naturaleza, de los animales; donde, además, no existe una visión "masculinizante" y patriarcal de lo humano. Lo que queda claro desde los feminismos es que el sexo es el núcleo del patriarcado y la raza el núcleo del sistema patriarcal vinculados por el sistema capitalista.

Es así como, sobre las jerarquías construidas y cimentadas de raza y género y con ello la explotación del trabajo, el paradigma de lo moderno se vuelve hegemónica. La modernización como valor, lo evolucionado y lo desarrollado se instala en el sentido común, en las metas de la ciencia y de la economía. Este universo es el que será,

---

5      Interesante referencia de la autora en la charla del 24 de setiembre de 2020 organizada por la Red Feminismo(s), cultura y poder. Diálogos desde el sur es un espacio de articulación, sinergias y trabajo colectivo feminista, libre, autónomo y políticamente situado en el sur. <https://www.facebook.com/112869020130207/videos/2793099120926735>

después, denominado la modernidad. Junto a ella, nuevas formas de autoridad se imponen: los Estados modernos. Sustentados por élites que escudan el paradigma de la modernidad eurocéntrica, obturan la memoria histórica de los pueblos: saberes, lenguas, formas de registros, autoridad pública comunitaria.

El éxito de este patrón de poder radica en su naturalización, recordemos las ideas de Hum y Smith acerca de “las asimetrías son un plan maestro de la naturaleza” (Castro Gómez, 2007). La naturalización e interrelación del sistema patriarcal, capitalista y la colonialidad se mantiene en funcionamiento hasta nuestros días.

Tomamos los aportes de autores y autoras descoloniales para desentrañar aspectos de la matriz de poder en el documental que aborda el caso de la comunidad Wichí de Lapacho Mocho. Enunciamos, seguidamente, algunas articulaciones que reconocemos en las cuatro esferas que operan en esa matriz como claves de comprensión para la propuesta:

#### **a) *El control de la economía***

En el documental, se detalla la valorización de las tierras en el este salteño, con ocupaciones de territorios de pueblos originarios que fueron desmontados para implantar cultivos de soja, registra menciones acerca del modelo de modernización vs. modos de vida de la población del lugar que debe migrar forzosamente a los centros urbanos. A la apropiación de la tierra y los recursos naturales, se agrega la explotación del trabajo de niñas/os, jóvenes y adultas/os en los territorios de las comunidades como así también en las ciudades.

#### **b) *Control de la autoridad: a través de Estado y la organización de los derechos***

Existen registros acerca de la percepción por parte de miembros de la comunidad del derecho del Estado de aplicar normas al pueblo originario preexistente, como así también las tensiones entre los Derechos Humanos Universales y el relativismo cultural.

#### **c) *Control del género y la sexualidad***

Varios ejemplos dan cuenta de este control de los cuerpos de las mujeres: costumbre ancestral vs. delito; el matrimonio privignático enunciado por el antropólogo y su desconocimiento como tradición en voz de las mujeres originarias del mismo pueblo; el “consentimiento” de una niña; el recelo “típico de la mujer” como conductas naturalizadas; el cruce del género etnia y clase en la “práctica de iniciación sexual” de las clases medias y acomodadas urbanas sobre los cuerpos de niñas y jóvenes wichis.

#### **d) *Control del conocimiento y de la subjetividad***

Interesa revisar cómo opera lo simbólico en el espacio, en la subjetividad, en los roles de las mujeres, ya que en el documental se advierte que sus voces se presentan mediadas por varones, también en los símbolos y prácticas escolares que no contemplan costumbres del pueblo. Problematizar la espacialidad desde esta perspectiva considerará la ruptura y deconstrucción de categorías incluidas en el espacio, la construcción y configuración de identidades a partir del descentramiento y desplazamiento.

De aquí que la categoría territorio-cuerpo-tierra acuñada por los feminismos comunitarios sea una apuesta que interpreta la vida relacionada con el movimiento cósmico donde no existe separación de esa tríada. Traer la dimensión territorial al feminismo parte por significar la tierra desde donde hablamos y el cuerpo como ese primer territorio de defensa donde se disputan las opresiones y resistencias. El territorio aquí se utiliza para acercar, pero no alcanza su traducción para significarlo. Esto invita a correr velos y reconocer que, para quitar la propiedad de los saberes, las tierras y los recursos, se han utilizado los cuerpos de las mujeres de distintas formas. Cabnal y la Red de Sanadoras plantean que se ejecuta mediante la agresión a nuestros cuerpos, imponiendo violencia y sometimiento porque hemos sido siempre las custodias, generadoras y regeneradoras de lugares donde se reproduce la vida. Argumentan que las luchas para la recuperación y defensa de sus territorios y sus tierras deben ir de la mano de la lucha por la recuperación de su territorio-cuerpo porque “las violencias históricas y opresivas existen tanto para mi primer territorio cuerpo, como también para mi territorio histórico, la tierra” (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017).

En esta categoría territorio-cuerpo-tierra, se condensan todas las esferas de control de poder planteadas por Quijano; de ello, resulta imprescindible el análisis desde los feminismos de Abya Yala. En ese sentido, nos interesa revisar el modo de concebir el conocimiento, y la representación de las y los sujetos sociales, ya que hay cosas que “enseñamos” que van más allá de lo que se acredita. Esa finalidad no siempre es visible y nunca neutral. Al respecto, Meirieu (2013) destaca la importancia de la ética desde el lugar que interroga a la/el sujeto, diferenciándola de la moral. Esta última referida a conjuntos de normas sociales regidas por un sistema de valores determinados. Una postura ética debería permitirle, al otro/a, ser sujeto/a; ese otro/a ser, asumir su alteridad, hablar por sí misma sin limitarse a lo que le dicta la presión social, el miedo al más influyente. Es indudable que la ética tiene primacía de derecho sobre la moral. Primera gran definición si entendemos al/a la educador/a como aquella persona que tenga como fin la emancipación; desde este lugar, no podrían evitarse las elecciones éticas a la hora de abordar los contenidos. Pero, en palabras de Lorena Cabnal (2010), quien se refiere a la intención emancipadora de las “educaciones” como: sensible y consecuente que debe ir a la raíz de las múltiples opresiones.



### 4.3. La experiencia

Los objetivos que guiaron la experiencia en sexto año del Colegio Secundario de la UNLPam plantearon identificar múltiples dimensiones en el territorio; visibilizar acciones del capitalismo-racismo-patriarcado como sistema en los Estados-nación y su impacto en grupos subalternizados; desnaturalizar roles, estereotipos de clase, género y etnia; visibilizar las estructuras patriarcales del hogar, trabajo y Estado. Como metas alcanzadas, rescatamos el poner en tensión el “sentido común”, identificar cuánto de los fundamentos para analizar los procesos territoriales están impregnados de preconceptos etnocentros, patriarcales y clasistas.

La diversidad de fuentes y recursos potenciaron el interés en el tema. Los y las estudiantes registraron variados sentimientos frente al problema. En principio,

la mayoría suscribió a la idea del relativismo cultural y elaboró la sinopsis según esos presupuestos. La resolución de la *Webquest* con los artículos que anexamos interpeló fuertemente este presupuesto, situación que, en algunos casos, impactó más en unos/as que en otros/as. La mayoría revisó las primeras aproximaciones, re-consideró otros presupuestos teóricos e identificó situaciones similares en la vida cotidiana. El estudio de caso permitió el distanciamiento de la realidad inmediata y colaboró en la identificación de problemas cotidianos como el abuso sexual, discriminación por clase, etnia y género.

Durante la secuencia, recurrimos a distintos tipos de fuentes. El documental es central porque ofrece imágenes, testimonios, gestos y silencios que es preciso aprender a reconocer, además de que nos conecta con otras realidades de nuestro país. Las fuentes cartográficas son indispensables para acompañar la lectura de los artículos y poner en diálogo información sobre desplazamientos, usos del suelo, conectividad, etc., de la comunidad analizada.

Al incluir todas las dimensiones del territorio, podemos pensar en múltiples entradas desde los contenidos de Geografía II. Las alternativas para abordar la fuente documental pueden ser: proponer una guía de análisis que acompañe el video o proponer un análisis despojado de indicaciones y recuperarlas al momento de la puesta en común. Aun así, cuando analizamos las fuentes documentales, deberíamos precisar con atención la descripción del lugar (Lapacho Mocho) en los distintos actores intervinientes: John Palmer, Estela, Teodora, Qatu, Roque, directora de la escuela, Abogada S. Esper.

En caso de no poder disponer del video, se ponen a disposición los siguientes artículos cortos que ordenan la secuencia del conflicto en la comunidad de Lapacho Mocho. Estos artículos que se ofrecen formaron parte de una actividad con las y los estudiantes para ordenar la secuencia temporal y la identificación de actores.



Artículos periodísticos recuperados de Página 12 sobre “abuso de la Niña Wichi”:

1. Caso de Wichi acusado de violación llega a la corte suprema. Setiembre 2007. <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-91818-2007-09-22.html>
2. El derecho y las costumbres. Noviembre 2007. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/94545-29929-2007-11-12.html>
3. Fallo Discriminatorio y sexista. Noviembre 2007. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-94545-2007-11-12.html>
4. La Cultura Impuesta. Octubre 2012. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-206089-2012-10-22.html>
5. Wichi o no Wichi es Abuso. Octubre 2012. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/206089-60888-2012-10-22.html>



## Primer momento

Actividad para explorar: ¿cómo leemos una noticia, cómo analizamos la cartografía, cómo vinculamos contenidos, información con otras materias, cómo construimos un saber crítico sobre problemáticas sociales a partir del campo específico de la Geografía?

Analizamos una problemática socioterritorial: Población Wichi en Argentina a partir de fuentes difundidas por redes sociales y medios digitales.

1.a. ¿Qué registro tenemos acerca de esta situación? Registramos sensaciones, emociones al inicio, durante la lectura y la puesta en común.

### **El coronavirus para los wichi: bosques destruidos y su tierra diezmada.**

**Editor 24 abril 2020**

“El coronavirus de los wichi es ese, el que refiere Leonardo: es un virus constante de hambre y sed, es su tierra diezmada. Para ese virus que mata a sus niños y a sus mayores también, existe la cura, que es el derecho a la Tierra con monte, alimentos y agua. También, el acceso a salud y educación y más, pero primero el territorio y los alimentos”.

<https://www.greenpeace.org/argentina/blog/issues/bosques/el-coronavirus-para-los-wichi-bosques-destruidos-y-su-tierra-diezmada/>

### **Wichis en Salta: tratativas para instalar 15 pozos de agua.**

**Política. 29 de febrero de 2020**

Así lo aseguró el ministro de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Juan Cabandié, al hablar sobre la falta de agua en esas comunidades de Salta.

<https://www.ambito.com/politica/agua/wichis-salta-tratativas-instalar-15-pozos-agua-n5085825>

### **Los wichis sufren el desarraigo, la falta de trabajo y enfermedades**

**30 DE MAYO 2016 - 01:30**

Seiscientas familias viven hacinadas en viviendas precarias, en las que resaltan los plásticos negros que utilizan como techo y paredes, en un predio de más de 100 ha en el pueblo de General Ballivián.

<https://www.tribuno.com/salta/nota/2016-5-30-1-30-0-los-wichis-sufren-el-desarraigo-la-falta-de-trabajo-y-enfermedades>

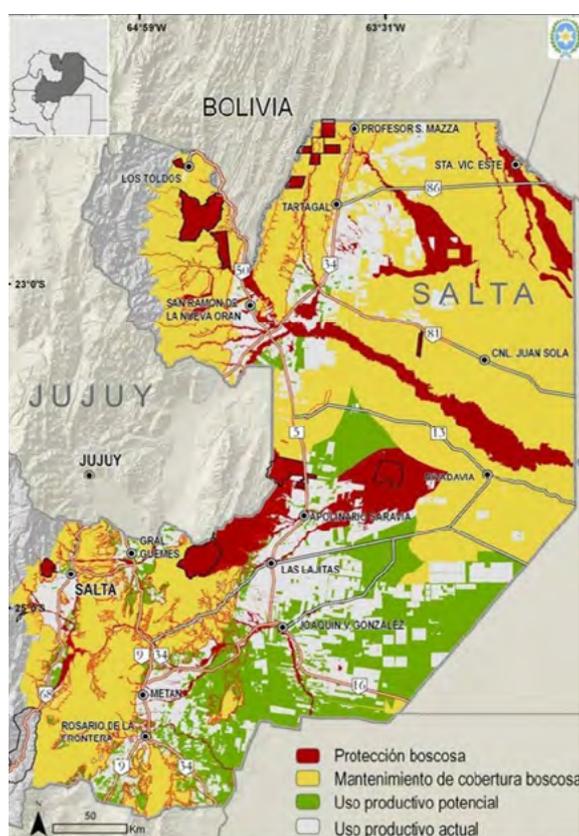
## Tragedia wichi: “Mueren porque el agronegocio los deja sin agua, sin comida” 2 de febrero de 2020

La cifra récord de desmontes en Salta les quita a las comunidades sus territorios y sus modos de subsistencia. Ya fallecieron seis niños. Los ambientalistas ponen el foco en la expansión sojera.

<https://www.tiempoar.com.ar/nota/tragedia-wichi-mueren-porque-el-agronegocio-los-deja-sin-agua-sin-comida>

- 1.b. Localizamos los lugares mencionados en cada artículo para complementar el análisis con cartografía (Figura 4.1). Se ofrecieron estas fuentes cartográficas:

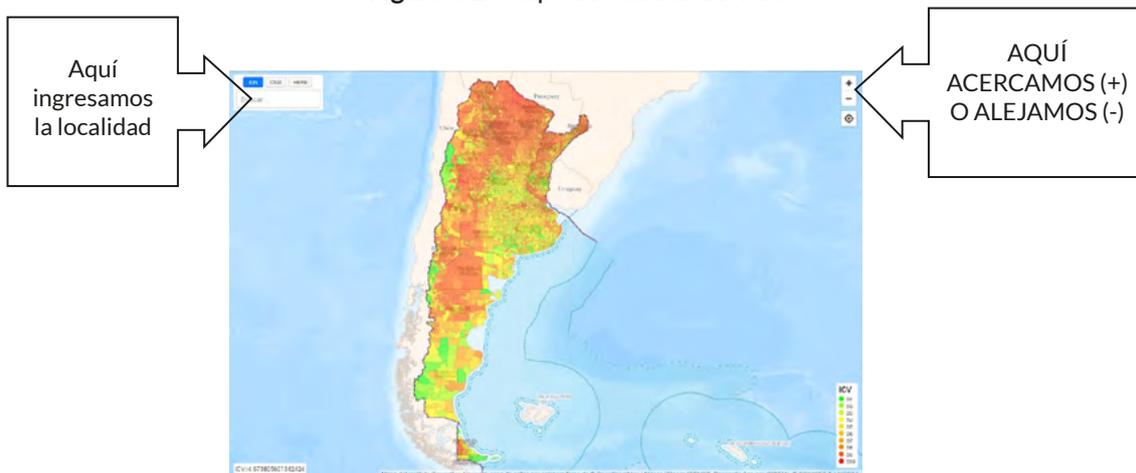
Figura 4.1: Salta, cartografía temática



[https://wwfar.awsassets.panda.org/downloads/mapa\\_otbn\\_salta.jpg](https://wwfar.awsassets.panda.org/downloads/mapa_otbn_salta.jpg)

Les proponemos acceder a la siguiente página: <https://icv.conicet.gov.ar/> que nos permite explorar la calidad de vida en todos los rincones de la República Argentina (Figura 4.2).

Figura 4.2: Mapa de Calidad de Vida



<https://icv.conicet.gov.ar>

Nota: Podés clicar en la parte superior derecha el recuadro sobre el ICV para conocer los criterios seleccionados o leer la siguiente entrevista al geógrafo Guillermo Velázquez, investigador-director del equipo de investigación que elabora el mapa interactivo sobre Calidad de Vida en Argentina.

### Un índice con diversos componentes

“Para definir qué tan bien vive la gente que reside en un área determinada tomamos **dos grandes grupos de indicadores: los socioeconómicos y los ambientales**. En relación a los primeros tenemos en cuenta datos vinculados con dimensiones como la educación, la salud o la vivienda. En cuanto a los denominados ambientales, por un lado, atendemos a los clásicos problemas que pueden tener impacto negativo sobre el bienestar de los residentes –como inundabilidad, sismicidad, asentamientos precarios o contaminación– y, por otro, lo que llamamos ‘recursos recreativos’ –que pueden ser ‘de base natural’, como las playas, relieves, balnearios o espacios verdes, o ‘socialmente construidos’, es decir, teatros, centros deportivos u otras actividades de esparcimiento– como algo que favorece una mejor calidad de vida”, explica Guillermo Velázquez.

Actualmente, la ecuación que utilizan los investigadores para calcular el índice de calidad de vida (ICV) en diferentes puntos del país atribuye un **60 por ciento del peso a los diversos componentes socioeconómicos y un 40 por ciento a los ambientales**. No obstante, la importancia otorgada a los datos ambientales ha crecido –otrota, pesaban sólo un 20 por ciento– en virtud de la mayor y mejor disponibilidad de información y el mayor reconocimiento social de su valor respecto del bienestar de la población.

“La calidad de vida es un concepto relacionado con el bienestar de las personas. En ese sentido, **depende de ciertas bases materiales, pero está lejos de reducirse a ellas**. Si la calidad de vida se redujera meramente al consumo o a algunos indicadores socioeconómicos básicos, sería mucho más sencillo estimarla, pero sabemos que se trata de un fenómeno más complejo en el que

también entran en juego variables de otro tipo, que tienen que ver con la escala de valores de la sociedad y las expectativas de progreso histórico”, afirma el investigador.

Fuente: <https://www.conicet.gov.ar/dime-donde-resides-y-te-dire-cuan-bien-o-mal-vives/>

- 1.c. Disponemos del listado de impresiones, ideas surgidas del análisis anterior e intercambiamos acerca de estos interrogantes:
- ¿Podemos percibir la desigualdad de condiciones, accesos y disponibilidad de servicios básicos de la población en Argentina?
  - La fragmentación territorial en Argentina como expresión material, ¿encierra otras desigualdades? ¿Cuáles?
  - ¿Identificamos alguna de estas situaciones en lo cotidiano?



## Segundo momento

- 2.a. Analizar el Video del Canal Encuentro. Wichis: culturas distantes. Dir. Ulises Rosell. Año 2009. Disponible en [http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec\\_id=50123&capitulo\\_id=50137](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec_id=50123&capitulo_id=50137)
- 2.b. Elaborar una sinopsis propia del video.
- 2.c. Registrar emociones y sentimientos que despierta el contenido del video.
- 2.d. Sugerir algunas situaciones y momentos del mismo para ejemplificar la interrelación de esferas de la matriz de poder colonial:

¿A qué se dedican en la comunidad? ¿A qué se dedicaban?

¿Cuáles son los trabajos y quiénes lo realizan?

¿Por qué Roque plantea que se les redujo “el andadero” (ambiente)?

¿Qué conflicto tiene con el “propietario terrateniente”? ¿A qué se dedica este empresario?

¿Consideras que se limitan las posibilidades de vida de las y los integrantes de la comunidad? ¿Es una forma de control de la economía? ¿De quiénes hacia quiénes?

¿Por qué la edad aparece como conflicto? ¿Qué responsabilidad tiene el Estado en esta situación?

¿Por qué Roque habla de estado de luto?

¿Cuál es la presencia de los derechos indígenas y la comunicación de los derechos constitucionales?

¿Cuál fue la decisión de la directora de la escuela? ¿Qué leyes amparan y obligan este accionar?

¿Cuáles fueron las decisiones de la Justicia durante el proceso?

¿Cuál es el rol del Antropólogo en la comunidad y en este proceso?

¿Cuál es el significado de la menstruación en el pueblo Wichi?

¿Cuáles son las etapas de la vida que enuncia Roque?

¿Cómo se presentan las mujeres durante las entrevistas, cuál es su tono de voz? ¿Existe algún registro donde las mujeres hablen ellas mismas de su comunidad, costumbres, problemas?

¿Se reconoce las pautas culturales de la comunidad?

¿Cómo entiendes estas relaciones?: costumbre ancestral vs. violación calificada

Consideraciones del acto del 25 de Mayo como inicio de la jornada escolar con oración religiosa; pautas a las madres para recibir la bandera; menciones a cómo se viajaba en 1810, cómo eran los caminos, cómo se alumbraban entonces... ¿recuperan pautas, costumbres y prácticas de las familias del lugar?

¿El Estado reconoce el lugar de “cuñadas” que mencionan Palmer y Roque?

Durante el proceso, ¿tomaron la voz de Estela?

Estos interrogantes organizados según las esferas de control de la matriz colonial: economía y trabajo, autoridad, sexualidad y subjetividad están fuertemente interseccionadas por la condición de género-raza y clase. Los interrogantes tensionan las apreciaciones iniciales que cada uno/a experimentó/a y registró/a. En cada una de estas esferas, se cuele la imposición del modelo hegemónico de modernidad, sea en la puesta en valor de la tierra con la productividad del agro; pautas de consumo y trabajo remunerado, normas jurídicas vinculadas a derechos universales y a la autoridad del Estado con ausencia histórica en territorios y pueblos anteriores a su constitución.

El interés de este recorrido propio y colectivo en el abordaje de esta problemática se centra en desnaturalizar situaciones de abuso; en reconocer posturas etnocentradas; identificar relaciones de poder, actuaciones del Estado, de las sociedades, y visibilizar intereses en juego e impactos socioambientales.



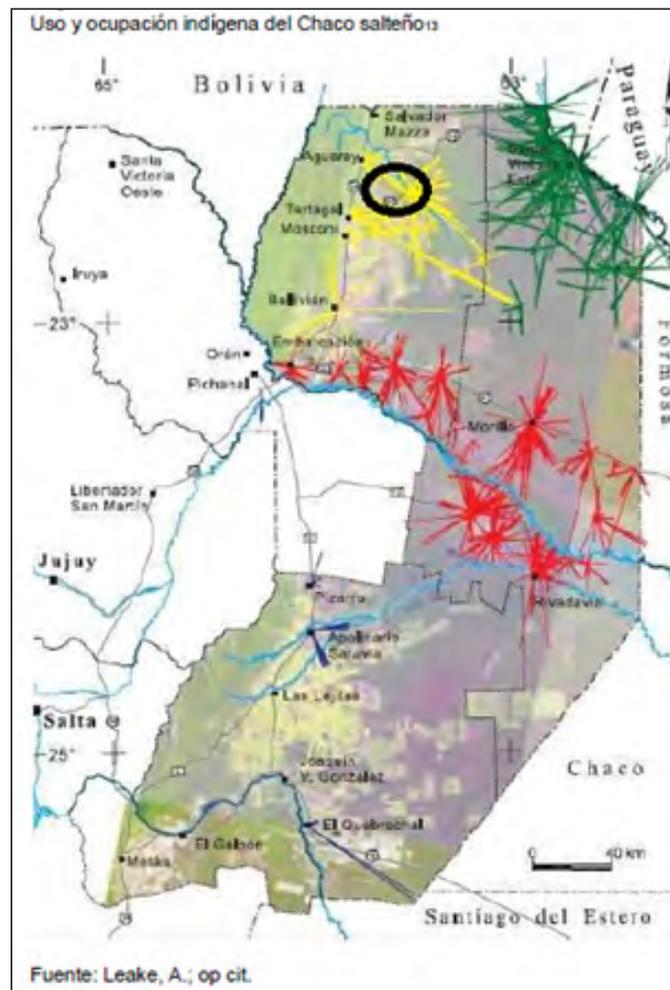
## 4.4. Caja de herramientas para las y los docentes

Parte de los recursos que siguen fueron trabajados por estudiantes para un panel de discusión grupal. Se ponen a disposición cuatro artículos adaptados que colaboran en visibilizar las interrelaciones y comprender que la matriz funciona articuladamente capitalismo-patriarcado-racismo. Encontrarán los enlaces de los artículos completos en la bibliografía.

### a) Tensiones en el territorio por el control de la tierra y los recursos.

Presentamos fragmentos del texto de Mariana Andrea Schmidt (CONICET-UBA). Su investigación ofrece una caracterización de la estructura agraria en la Provincia de Salta y de las problemáticas de la tenencia de la tierra que afectan a poblaciones indígenas y criollas. Este trabajo fue previo a la Ley Nacional N° 26.331 “De Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos” y de la puesta en marcha del Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos en Salta.

Figura 4.3: uso y ocupación indígena del Chaco salteño



**Situación de la tierra en la provincia de Salta. Una aproximación al contexto previo al Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos, Mariana Andrea Schmidt, CONICET-UBA**

En el Mapa “Uso y ocupación indígena del Chaco Salteño”, se puede ver la distribución geográfica de las tierras ocupadas y utilizadas por las comunidades indígenas del Chaco salteño. (El círculo aproxima la localización de Lapcho Mocho (...)). Los “estrellazos” permiten visibilizar el uso indígena de la tierra y dan un panorama aproximado de las direcciones y distancias recorridas por la población originaria para las actividades de pesca, caza, recolección de leña, carbón, madera, frutos y miel silvestre, y materia prima para la producción artesanal. El acceso a estos recursos se ve fuertemente comprometido por la situación con respecto a la tenencia de la tierra y por el avance de la deforestación.

Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6182/pr.6182.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6182/pr.6182.pdf)

**b) Tensiones Comunidad-Estado**

Presentamos fragmentos del texto de Karina Bidaseca. La autora presenta un análisis desde los feminismos poscoloniales donde identifica las voces silenciadas, inaudibles y hegemónicas del caso. La complejidad alcanza a las académicas feministas blancas, a los diferenciales lugares de enunciación con respecto a las mujeres de las comunidades. Aquí, seleccionamos las mencionadas por la autora como voces hegemónicas vinculadas con el Código Penal y la acción Judicial.

*“Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café”: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial, Karina Bidaseca, Andamios, 2011.*

**La voz alta hegemónica del Código Penal**

El artículo 119 del Código Penal establece que será reprimido con reclusión o prisión de seis meses a cuatro años quien “abusare sexualmente de persona de uno u otro sexo, cuando ésta fuera menor de trece años o cuando mediare violencia, amenaza, abuso coactivo o intimidatorio de una relación de dependencia, de autoridad, o de poder, o aprovechándose de que la víctima por cualquier causa no haya sido consentir libremente la acción” (cursivas en el Código Penal) (Bidaseca, 2011, p. 73).

La pena será de ocho a veinte años de reclusión o prisión si resultare un grave daño en la salud física o mental de la víctima; el hecho fuere cometido por ascendiente, descendiente, afín en línea recta, hermano, tutor, curador, ministro de algún culto reconocido o no, encargado de la educación o de la guardia o el autor tuviere conocimiento de ser portador de una enfermedad de transmisión sexual grave y hubiere existido peligro de contagio (Bidaseca, 2011, p. 73).

## Las voces altas y hegemónicas de los jueces

La primera actuación fue la del juez Ricardo Martoccia, quien ordenó la detención del hombre a partir de la denuncia asentada por la madre en agosto de 2005 en la Fiscalía Penal número 2 del Distrito Judicial Norte. Los ministros de la Corte mencionan en uno de los párrafos de la resolución, que [L]a situación cobra especial trascendencia en tanto los artículos 8 y 25 del Pacto de San José de Costa Rica, artículo 75 inciso 17 de la Constitución de la Nación Argentina y artículo 15 de la Constitución provincial garantizan el respeto a la identidad de los pueblos indígenas, lo que supone que, cuando la responsabilidad penal de sus integrantes deba determinarse, aun provisoriamente, sus particularidades sociales deben ser objeto de una ponderación concreta. Los magistrados agregan que por ello corresponde declarar la nulidad del auto de procesamiento que lo conforman y de todos los actos que de ellos dependen (s/a, 2006).

El pronunciamiento de la Corte salteña en una sentencia del 29 de septiembre de 2006 dictaminó la anulación del procesamiento por abuso sexual con acceso carnal reiterado del acusado, y ordenó que se lleve adelante otra vez la instrucción de caso a la luz de los preceptos constitucionales que garantizan el respeto a la “preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”. Solicitaron que se pondere una prueba pericial antropológica, presentada por la defensa, que sostiene que es costumbre ancestral entre los wichís que las mujeres puedan mantener relaciones sexuales consentidas a partir de su primera menstruación.

Hubo una voz alta femenina disidente, la de la cuarta integrante del tribunal, quien votó en disconformidad y sostuvo que no puede declararse inaplicable la ley penal nacional por “los derechos derivados de su condición de indígena y de su identidad cultural, a menos que no se confiera a estos últimos una condición de derechos universales absolutos que no poseen”. Y además consideró que el acceso carnal a menores “de modo reiterado hasta alcanzar su embarazo, bajo la modalidad de supuestos consentimientos en virtud de relaciones matrimoniales aceptadas en ciertas ‘comunidades’ indígenas, resulta objetivamente violatorio de los derechos a la integridad personal y a la dignidad del ser humano”, que no deben dejar de aplicarse a la niña “por la circunstancia de que víctima y procesado pertenecen a la ‘comunidad’ wichí” (s/a, 2006) (Bidaseca, 2011, p. 74-75).

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/628/62821337004.pdf>

- c) **Las intersecciones de género, etnia y clase: la construcción de la masculinidad, privilegios y abusos.**

### La historia de Juana

<https://www.telam.com.ar/notas/202003/438825-mujeres-indigenas-buscan-erradicar-el-chineo-la-violacion-de-ninas-considerada-costumbre.html>

El caso conocido como Juana ocurrió en noviembre de 2015, en el paraje salteño Alto La Sierra, donde una niña wichi de 12 años sufrió un ataque sexual en manada, y tomó notoriedad en mayo de 2016, cuando se supo que la niña estaba embarazada, aunque una junta médica decidió interrumpir la gestación a las 34 semanas, por ser un embarazo anencefálico.



El 25 de febrero de 2019, los seis acusados de violar a esta niña fueron condenados a 17 años de prisión por el Tribunal del Juicio de Tartagal, que además declaró responsables penalmente a dos menores imputados en la causa, mientras que un tercer menor fue declarado en rebeldía.

“El caso de Juana, que fue muy nacionalizado por la prensa, finalmente se constituyó en la primera condena de una violación en banda de una niña indígena en nuestro país”, comentó Menini, al tiempo que resaltó que fue una “condena ejemplar”.

- d) **Tensiones en la producción de conocimiento y subjetividades. Las violaciones epistémicas, simbólicas y materiales. Presentamos fragmentos del texto: Abusos, mentiras y videos. A propósito de la Niña Wichi. Por Mónica Tarducci.**

### Discusión

Como hemos tratado de mostrar, el “caso de la niña wichi”, no es un caso más de los tantos en los que se enfrentan el relativismo cultural y los derechos humanos, porque no sólo hubo mala fe sino también irresponsabilidad en las personas que repiten las afirmaciones de quienes quieren salvar al acusado a toda costa y que no quieren escuchar otras voces, incluso desde la misma comunidad wichí. Por sobre todas las cosas lo que está en juego es la integridad sexual de una niña y es una banalización, entre las muchas que ha habido con el caso, no preguntarse, como mínimo, quienes hablan representando a “los wichí”. Si Octorina Zamora afirma contundente que “la ley de protección a la niñez va

más allá de cualquier derecho consuetudinario”, ¿por qué no es escuchada? ¿En qué momento los antropólogos y las antropólogas se transforman en relativistas morales insensibles al sufrimiento? Por qué se desconocen la cantidad de estudios realizados sobre la situación de las niñas en muchas partes del mundo, que enfatizan su mayor exposición a situaciones de acoso sexual, maternidad temprana, a la sobrecarga de trabajo tanto hogareño como extra-hogareño, a los niveles de explotación en el servicio doméstico y al riesgo de violaciones a las que están expuestas (perdón, no serían violaciones porque es una “costumbre” que el patrón o su hijo tengan relaciones sexuales con las “sirvientas”).

Quienes hacemos antropología debemos movernos entre el reconocimiento de la agencia de los niños y niñas y a su vez tener presente que están situados entre el grupo más vulnerable. Debemos entender los contextos particulares en que llevan a cabo su vida cotidiana y reconocer al mismo tiempo, los documentos internacionales que tratan de protegerlos. A propósito ¿por qué la existencia de niños y niñas soldados está mal y el abuso sexual está en discusión? Horroriza ver turistas sexuales occidentales con niños y niñas en Tailandia, un horror anticolonial podemos decir, pero una niña embarazada por su padrastro, se considera una costumbre ancestral.

“Es interesante hacer notar que no existen prácticas culturales que ocasionen un daño a un varón. Si se analizan las acciones que intentan caracterizarse como manifestaciones de una cultura, podrá observarse que las que ocasionan un daño a personas, sin su consentimiento, en la gran mayoría de los casos, cuando no siempre, tienen como destinatarias a las mujeres. Es verdad, que muchas veces las mujeres prestan su consentimiento, pero ¿puede hablarse de un consentimiento que no se encuentre viciado cuando la negativa a llevar a delante la práctica conlleva la pérdida de su dignidad en la comunidad en la que ha nacido y vivido?” (Monferrer, 2008, p. 4).

Recuperado de: [https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario4/s4clase2\\_3.pdf](https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario4/s4clase2_3.pdf)



## Tercer momento: Producción a partir de la reflexión

Tuvimos en cuenta los aportes en los distintos momentos de participación e indagación como criterio de evaluación. Junto a ello, un informe escrito que contemplara dimensiones de análisis: económica, política, social y ambientales aplicadas al estudio de caso vinculadas con el campo del derecho y género.

Los criterios acordados para calificar sus desempeños:

- Presentación en tiempo y forma.
- Planteo del problema.
- Argumentación (que sea coherente en el relato y que tome en cuenta relaciones de poder en el territorio; reproducción de prácticas, roles, si se generan problemas, si existe vulnerabilidad por parte de los actores, entre otros).

- El informe debía contener además posición ante el tema, incorporando elementos nutridos con paradigmas que corren la mirada y dislocan en algunos casos el “sentido común”, pensamientos “naturalizados” de lo social; y la consideración de la ciudadanía como campo de disputa.

Durante este periodo de pandemia, los informes se transformaron en guiones que formaron parte de creaciones audiovisuales cortas.

## 4.5. Reflexiones finales

Esta propuesta convoca saberes de otros espacios curriculares como psicología, antropología, que enriquecen el análisis de problemáticas territoriales contemporáneas. En este estudio de caso, se demuestra que la sexualidad es parte constitutiva de la sociedad y junto a ella de los territorios. Además, los territorios son parte inseparable de los cuerpos-tierra. Los aspectos pedagógicos que involucran a la Educación Sexual Integral van mucho más allá del caso. Los efectos movilizadores en las y los estudiantes entienden necesariamente espacios de diálogo, de escucha, de reconocimiento.

Desde la Geografía feminista, centramos el interés en la falta de reconocimiento no solo en lo discursivo, sino en las prácticas y normas institucionales que consolidan desigualdades en términos genéricos. Estas desigualdades tienen su expresión territorial en términos materiales y simbólicos. El concepto de justicia espacial que nos permitió explorar en la comunidad analizada aspectos de disponibilidad, servicios y oportunidades al acceso (o no) a bienes materiales, inmateriales, posiciones sociales, representaciones del espacio, identidades, prácticas sociales y procesos de toma de decisiones, reflejan a todas luces desigualdades y exclusiones que marcan más un escenario de injusticia que de justicia espacial. El condicionamiento histórico de esta comunidad imprime marcas diferenciales sobre los cuerpos de las mujeres. Cuerpos-tierra-territorios expropiados de decisiones, de placeres; cuerpos relegados al borde de los bordes. Aun así, en las grietas siempre presentes de estos bordes, surgen escenarios que habilitan, disputan nuevos sentidos en los saberes y existencias por parte de las mujeres. A la suma de ausencias —y despojos— se plantea un condicionamiento estructural y es la falta de reconocimiento. Nancy Fraser (2000) reconoce este sentido de subordinación social en tanto que no posibilita participar como igual en la vida social. La falta de reconocimiento se transmite socialmente en el funcionamiento cotidiano de las instituciones que refuerzan normas culturales que no reconocen la igualdad. En coincidencia con la autora, el reconocimiento de la diferencia aspira a generar soluciones institucionales que pongan remedio a ofensas institucionalizadas. Poner en escena Geografías desiguales disputa la hegemonía de las formas de control de poder. Trabajar en la visibilidad y registro de desigualdades, violencias, que se producen bajo el mismo Estado y territorios junto a pedagogías que generen nuevos tipos de relaciones sociales permitirán la construcción de nuevos espacios inclusivos que contemplen la diversidad.

## 4.6. Referencias bibliográficas

- Bidaseca, K. (2011). Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 8(17), 61-89. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62821337004.pdf>
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias.
- Castro Gomez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
- Cumes, A. (2009). Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas. En A. Pequeño (Comp.), *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 29-52). <https://www.press-reader.com/guatemala/prensa-libre/20191201/282840782908699>
- Cumes, A. (2020). Epistemologías del Dominio. Conferencia del 24 de septiembre de 2020 organizado por la Red Feminismo(s), cultura y poder. <https://www.facebook.com/112869020130207/videos/2793099120926735>
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. Arnold.
- García, L. (2016). Territorio Wichi: Algo más que Cultura Y Tierra en el no reconocimiento. *I Jornadas de Experiencias de enseñanza y Aprendizaje*. Colegio de la Universidad Nacional de La Pampa FCH-UNLPam.
- García, L. (2019). Geografías desiguales: mujeres del Oeste pampeano. En B. Dillon, M. C. Nin y D. Pombo (Comp.), *Repensar las geografías para construir saberes en contextos dinámicos* (pp. 309-316). Universidad Nacional de La Pampa.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review*, (4), 55-68. [http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas\\_Archivos/id40/fraser%20reflexiones\\_sobre\\_el\\_reconocimiento.pdf](http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/id40/fraser%20reflexiones_sobre_el_reconocimiento.pdf).
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (Comp.), *Género y descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Yuderkis Espinosa (Ed.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico política del feminismo latinoamericano* (pp. 19-36). La frontera.
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>
- Mignolo, W. (2019). El vuelco de la razón. En *Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Ediciones el signo.
- Página 12. (2007). Caso de Wichi acusado de violación llega a la corte suprema. <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-91818-2007-09-22.html>

- Página 12. (2007). El derecho y las costumbres. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/94545-29929-2007-11-12.html>
- Página 12. (2007). Fallo Discriminatorio y sexista. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-94545-2007-11-12.html>
- Página 12. (2012). La Cultura Impuesta. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-206089-2012-10-22.html>.
- Página 12. (2012). Wichi o no Wichi es Abuso. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/206089-60888-2012-10-22.html>
- Peker, L. (2012). Lo ancestral no es excusa. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-7611-2012-11-05.html><http://argentina.indymedia.org/news/2012/10/824032.php>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Schmidt, M. A. (2014). Situación de la tierra en la provincia de Salta. Una aproximación al contexto previo al Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6182/pr.6182.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6182/pr.6182.pdf)
- Tarducci, M. (2013). Abusos, Mentiras y Videos. A propósito de la Niña Wichi. <http://zur2.wordpress.com/2013/05/08/abusos-mentiras-y-videos-a-proposito-de-la-nina-wichi-por-dra-monica-tarducci/>
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Editorial En cortito qu'es pa'largo.

# Capítulo 5

## Movimientos sociales y problemáticas ambientales

# 5

Marianela Moreno (profesora en Geografía)

Yanina Verstraete (profesora en Historia)



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

Los peligros ambientales que enfrenta hoy América Latina son inseparables de la desigualdad social. En las luchas para defender los territorios, organizaciones y comunidades reivindican sus formas de vida.

(Merlinsky, 2017, p. 7)



## 5.1. Presentación

En este capítulo, se analizarán las vinculaciones entre los movimientos sociales y las problemáticas ambientales en la Argentina. El análisis de estas es un saber que, en las Ciencias Sociales, se plasma en los distintos niveles de escolaridad obligatorios y suele resultar de gran interés tanto para el colectivo docente como así también para las y los estudiantes.

Tal como se explicita en los Materiales Curriculares de la Jurisdicción, “los problemas ambientales se convierten en temas cruciales y de interés para las y los estudiantes, para reconocer los diferentes intereses y para decidir a favor de sociedades más justas e igualitarias” (Ministerio de Educación, 2013, p. 10). El planteamiento se realizará de forma interdisciplinaria —Historia y Geografía— para lograr un análisis en profundidad. Este tipo de abordaje, en términos de Leff (1994), posibilita captar la multicausalidad y las relaciones de interdependencia que también implican un análisis interescalar.



Consideramos que, para el tratamiento de los problemas ambientales, resulta apropiada la visión holística o de las interrelaciones. Kulloock (1994) define la problemática ambiental como multidimensional, ya que abarca los recortes temáticos realizados; complejos, debido a que dichas dimensiones interactúan entre sí; y procesual, ya que, al ser dinámica y en constante modificación, cada situación solo puede ser comprendida como un producto histórico.

Pintos (1997) afirma que la categoría conceptual de “problemas ambientales” se puede desagregar en cuatro subcategorías: problemas propiamente dichos, conflictos, restricciones y desastres. El término “conflicto” se define como “una situación de enfrentamiento entre partes con derivaciones perjudiciales para el medio ambiente. Este enfrentamiento en la mayoría de los casos se presenta de manera implícita y la intervención de la naturaleza es en forma indirecta” (Pintos, 1997, p. 22). Las “restricciones”, por otro lado, “involucran situaciones ambientales de difícil reversión, debido a condiciones naturales, culturales, técnicas, económicas, políticas, legales, etc. La capacidad de resolución está condicionada a la vigencia de la restricción y paralelamente a las posibilidades operativas de la impronta social”. En cuanto a las definiciones de “desastre”, esta autora menciona a Hilda Herzer, quien afirma que: “un desastre se refiere a algún resultado de acciones humanas, que no se trata de un acontecimiento físico sino de un proceso social, económico y político desencadenado por un fenómeno natural” (Pintos, 1997, p. 24-25).

Por último, ofrece una definición de los problemas ambientales como “el desequilibrio producido en los espacios a partir de perturbaciones que se generan tanto

en este espacio como fuera de él y cuyo factor desencadenante puede ser natural como social” (Pintos, 1997, p. 22). Estas subcategorías analíticas propuestas por la autora son interesantes, ya que enriquecen la selección y abordaje de las problemáticas ambientales en nuestras propuestas didácticas.

Ahora bien, los peligros ambientales que enfrenta hoy América Latina están íntimamente relacionados con la desigualdad social y con el rol que ocupan nuestras economías en el mundo. En las luchas por defenderse ante esto, los movimientos sociales reivindican sus modos de vida y formas de organización valorando lo natural. Y como asegura Merlinsky: “estas organizaciones nos plantean así una pregunta clave para el futuro del continente: ¿es este el único modelo de desarrollo que podemos darnos?” (2017, p. 7).

En relación con lo anterior, resulta de interés el concepto de “deuda ecológica”. Svampa y Viale citan a Martínez Alier, quien la define como “la venta de bienes cuyos precios no incluyen la compensación de las externalidades o el agotamiento de los recursos naturales, como sucede en el comercio del Sur al Norte” (2020, p. 36). En el caso de América Latina, desde Potosí en la época de la conquista hasta el presente, ha sido continua la dinámica de saqueo y expoliación de bienes naturales, como así también de impactos ambientales y territoriales. La deuda ecológica se manifiesta en la degradación de grandes extensiones de tierras y desertificación de los suelos, derrames de químicos, de minerales e hidrocarburos que destruyen el suelo y contaminan el agua, en el desplazamiento de poblaciones, en enfermedades que afectan especialmente a la niñez y a las mujeres en condiciones de pobreza, en la destrucción de la biodiversidad y el reemplazo de especies nativas (Svampa y Viale, 2020). La respuesta a las diversas problemáticas ambientales por parte de distintos grupos sociales nunca se hizo esperar. Los movimientos sociales se desarrollaron y crecieron en América Latina como una fuerza contrahegemónica que se opuso especialmente a las políticas neoliberales implementadas en la década de 1990.

Antes de introducirnos en nuestra temática, es preciso señalar las particularidades que tienen estos movimientos en América Latina, para diferenciarlos de los movimientos sociales tradicionales, que se vinculan a modelos europeos. Zibechi (2003) asegura que, pese a la existencia de distintos movimientos sociales en nuestro continente, con sus espacios y temporalidades específicas, estos poseen características comunes que derivan de la territorialización. Esto significa que las distintas medidas económicas aplicadas en la región y que excluyeron a gran parte de la población derivaron en luchas y en organizaciones de trabajo por parte de aquellos que se vieron desplazados. En palabras del autor: “El resultado, en todos los países aunque con diferentes características es la reubicación activa de los sectores populares en nuevos territorios ubicados a menudo en márgenes de las ciudades y en zonas de producción rural intensiva” (Zibechi, 2003, p. 186).

Además, el autor menciona distintas características que describen a los movimientos sociales:

- Forman a sus propios intelectuales.

- Organizan el trabajo y producen en relación con el ambiente, evitando su deterioro.
- La huelga es sustituida por algún tipo de acción, como, por ejemplo, toma de tierras.
- Llevan a cabo proyectos productivos.
- Revalorizan la cultura.
- Buscan la autonomía.
- El papel de las mujeres es cada vez más protagónico.

Al respecto del último ítem, dice el autor: “mujeres indias se desempeñan como diputadas, comandantes y dirigentes sociales y políticas; mujeres campesinas y piqueteras ocupan lugares destacados en sus organizaciones” (Zibechi, 2003, p. 187). Entendemos así que la llegada de las mujeres a estos espacios de poder es el resultado de la lucha que se viene dando hace centenares de años. Es evidente, por ejemplo, en las actividades vinculadas a la subsistencia de los sectores populares e indígenas, tanto en las áreas rurales como en las periferias de las ciudades, donde las mujeres junto con los niños y las niñas tienen una presencia central. Además, las nuevas formas de familia monoparentales y la ausencia de varones en muchas de ellas han convertido a las mujeres en únicas organizadoras del espacio doméstico, donde la producción para la obtención de comida es fundamental.

De esta manera, nos encontramos ante organizaciones y movimientos sociales en los que las mujeres no solo han logrado acceder a puestos y roles importantes en la toma de decisiones, sino que también constituyen una función medular en la producción y en la formación de las generaciones futuras. Entonces, agregamos otra característica a los movimientos sociales: en palabras de Merlinsky, estos “reclaman por la injusta producción/distribución de riesgos, daños ambientales y problemas sanitarios. Se pone en discusión cuáles son las afectaciones a la salud, la vida y modos de vida” (2017, p. 9). Y agrega que no persiguen una compensación monetaria, por el contrario, “el lenguaje al que se apela refiere al derecho a ser escuchados como sujetos de derechos” (2017, p. 15).

En relación con lo mencionado, las mujeres y las niñas como sujetos de derecho ingresan en la escena de las luchas sociales y consideramos que ha sido la perspectiva de género y la Educación Sexual Integral las herramientas teóricas que nos han contribuido a visibilizarlas. En este sentido, consideramos que la ESI, además de tener un estatuto legal, es fundamental para el desarrollo personal de todo estudiante. Expresamos también nuestro posicionamiento respecto a que toda educación es educación sexual. Graciela Morgade, en una entrevista al diario *Página 12*,<sup>1</sup> plantea que “toda educación es sexual, pero no toda educación sexual es integral, con enfoque de géneros y de derechos humanos”. Y ante esto, claro está, la perspectiva de género debe estar presente.

---

1 Curia, D. (2019). Toda Educación es sexual. *Suplemento Soy*. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/199799-toda-educacion-es-sexual>.

Además, Morgade afirma:

Desde la perspectiva feminista, se discute la neutralidad en el aula desde la perspectiva de género y la tendencia a la reproducción de las relaciones patriarcales. En todas las prácticas educativas y en todos los niveles, en el patio del recreo, los libros, el trabajo docente, los contenidos curriculares, se están jugando siempre significaciones que tienen que ver con los cuerpos sexuados. (Curia, 2019)

De este modo, consideramos que la perspectiva de género, al ser un marco teórico que aborda la complejidad de relaciones y reacciones que provoca la organización del sistema sexo-género, nos servirá también como insumo teórico para nuestra propuesta, porque nos ayuda a reflexionar sobre las masculinidades, las feminidades y su papel en las luchas sociales.

## 5.2. Situación en Argentina

Antes de continuar, detengámonos en la distribución de la tierra y en el modelo económico desarrollado durante el proceso de construcción del Estado Nacional Argentino, en el siglo XIX, y su relación con el presente.

En la construcción de aquel, y por ende también en el desarrollo del modelo productivo, los pueblos indígenas no fueron tenidos en cuenta. La población negra tampoco lo fue, además de ser una minoría durante ese período. La dirigencia política de la época, en su mayoría criollos, consideraban necesaria la conquista del territorio que los llamados “indios” poblaban y el exterminio de estos como forma expeditiva de homogeneizar la población nacional. De ese modo, fue posible el proceso de constitución de un Estado-Nación moderno, siguiendo el modelo europeo.

En palabras de Quijano (2014):

Mientras en Estados Unidos la distribución de la tierra se produjo de una manera menos concentrada durante un importante período, en Argentina la apropiación de la tierra ocurrió de una manera completamente distinta. La extrema concentración de la tenencia de la tierra, en particular de las tierras conquistadas a los indios, hizo imposible cualquier tipo de relaciones sociales democráticas entre los propios blancos y, en consecuencia, de toda relación política democrática. (p. 814)

No obstante, a medida que se construía el Estado Nación con la exclusión de todos y todas aquellas que no respondieron al estereotipo de ser blanco, europeo y cristiano, el modelo agroexportador fue el que se puso en marcha y representó a la Argentina ante el mundo. A mediados del siglo XIX, alrededor del año 1850, el desarrollo de la industria en algunos países europeos originó la integración de la Argentina a la economía capitalista mundial de acuerdo con la división internacional del trabajo que estableció una relación entre países centrales europeos industrializados (productores de manufacturas) y países periféricos (productores de materias primas y alimentos). En este marco, los países industrializados comenzaron a demandar nuevos productos de los países productores de materias primas: insumos para sus industrias y alimentos para su población. La economía argentina

(como otras economías latinoamericanas) comenzó a organizarse como complemento de la economía industrial europea y, particularmente, la inglesa.

De esta manera, podemos afirmar que la Argentina no fue la excepción en relación con otros países de América Latina, ya que no solo llevó a cabo una distribución de la tierra sumamente excluyente con los pueblos indígenas preexistentes al Estado Nacional, sino que jugó el papel de exportadora de materias primas dentro del mercado mundial. Lo que llamamos modelo agroexportador fue creciendo, pero “el progreso” no se extendió hacia todos los sectores, no todos ganaron, no todos salieron beneficiados y beneficiadas con la implementación de este.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades mencionadas, el modelo agroexportador se mantuvo y, actualmente, sigue siendo venerado y traído a colación cuando se discute el modelo de país al que se aspira. Olvidando que, en aquellas décadas, gran parte de la población se encontraba en la pobreza, mientras que unas pocas familias concentraban tierras, riqueza y poder.

La región pampeana tuvo un papel central en la producción primaria que se exportaba, obteniendo los mayores beneficios económicos. El resto del país no se vio favorecido por estos beneficios. Si bien la llegada del ferrocarril fue un gran apoyo para las economías extrapampeanas, por ejemplo, Mendoza, Tucumán, Chaco, Salta, entre otras, continuó ligado a las posibilidades de un incipiente mercado interno y no a la estructura activa del modelo agroexportador.

Como mencionamos, aunque un grupo social se enriqueció, también hubo sectores sociales que sufrieron un proceso duro y competitivo sin ayuda, sin servicios, sin presencia por parte del Estado. Durante el período conservador (fines del siglo XIX, primera década del siglo XX), la economía agroexportadora se consolidó y los cambios políticos que tuvieron lugar con el gobierno radical de Yrigoyen no alteraron sustancialmente el modelo.

Durante la crisis económica mundial de los años treinta, la burguesía más poderosa de la región (Argentina, Brasil, México, Chile, Uruguay) fue forzada a producir bienes que antes tenían que importar. Este fue el inicio de un particular camino de industrialización dependiente: la sustitución de los bienes importados para el consumo de los señores y de sus pequeños grupos medios asociados por productos locales. Al respecto, dice Quijano: “Para esa finalidad, no era necesario reorganizar las economías locales, asalariar a siervos, ni producir tecnología propia. La industrialización mediante la sustitución de importaciones es, en América Latina, un caso diáfano de las implicaciones de la colonialidad del poder” (2014, p. 820). Esto significa que la industrialización fue un proceso trunco en América Latina y en Argentina en particular, ya que no permitió el quiebre de la dependencia económica, más allá de algunas experiencias puntuales, como la del gobierno de Juan Domingo Perón. Es decir, la base de la economía continuó y continúa siendo la exportación de materias primas agropecuarias.

Con base en lo expuesto y acercándonos a un pasado más reciente, en Argentina, a partir de la década del 2000 y en relación con el modelo productivo antes mencionado, las demandas socioambientales confluyeron especialmente en reclamos contra la minería a cielo abierto y contra empresas transnacionales extractivistas

favorecidas por lo que Svampa identifica como “Consenso de los Commodities”. Este acuerdo, según la autora, implicó “el ingreso de América Latina en un nuevo orden económico y político-ideológico, sostenido por el boom de los precios internacionales de las materias primas y los bienes de consumo demandados por los países centrales y las potencias emergentes” (Svampa, 2013, p. 30).



### 5.3. Propuesta para el aula

Como adelantamos, nuestra idea es compartir una secuencia didáctica interdisciplinaria en la que se analice, entre otros aspectos, un problema ambiental en Argentina y el papel clave de los movimientos sociales en torno a la autodeterminación de los pueblos, a la defensa del territorio, de la cultura, de la soberanía y, como afirman Svampa y Viale (2020), de la justicia ambiental. En este sentido, los autores citan a Ascerald, quien afirma que:

La justicia ambiental implica el derecho a un ambiente seguro, sano y productivo, donde el ambiente es considerado en su totalidad, incluidas sus dimensiones ecológicas, físicas, construidas, sociales, estéticas y económicas. Ese derecho puede ser libremente ejercido, preservando, respetando y realizando las identidades individuales y de grupo, la dignidad y la autonomía de las comunidades (...). El movimiento de justicia ambiental nació de las luchas de las comunidades afroamericanas en Estados Unidos, ya que sus barrios eran los más afectados por actividades económicas contaminantes. Se trata de “un enfoque integral que hace hincapié en la desigualdad de los costos ambientales, en la injusticia de género y la deuda ecológica”. (Svampa y Viale, 2020, p. 35)

El problema ambiental que seleccionamos para trabajar en las aulas es la degradación del suelo asociado al corrimiento de la frontera agropecuaria, para instalar un modelo agrícola extractivista, basado en el monocultivo de soja en la región pampeana. El avance del monocultivo sojero en la región se produjo a partir del desplazamiento de la frontera agropecuaria, que permitió un avance de la agricultura (en particular del cultivo de soja) sobre otros cultivos, la ganadería y otros ambientes.

Queremos profundizar el análisis sobre el concepto de “frontera agropecuaria” y consideramos pertinente exponer distintas miradas en torno al mismo. Los enfoques provenientes de estudios agronómicos centran el análisis en la mirada productivista, es decir, se entiende el concepto de frontera como el avance de una actividad productiva sobre una línea que separa espacios donde se desarrollan ciertas actividades agropecuarias de otros factibles de ser incorporados. Diferentes estudios se basan en las consecuencias negativas del corrimiento de la frontera agropecuaria. En este sentido, Salizzi cita a Comerci, quien identifica estudios que abordan las consecuencias ambientales y aquellos basados en una mirada política y social, centrados en las consecuencias del avance productivo sobre pueblos originarios y campesinos, y sus territorialidades (Salizzi, 2014).

En el caso de Argentina, el geógrafo Carlos Reboratti ha realizado un análisis minucioso del concepto y afirma que la frontera agraria no presenta existencia tangible, sino que está atravesada por un sistema de relaciones y en proceso de

transformación, adquiere una forma específica de producción y se materializa en un espacio determinado (Reboratti, 1990).

Por último, vinculado al concepto de frontera agraria, nos parece importante mencionar en términos de Salizzi, quien cita a Reboratti, de Estrada y Bernardes, que la asociación entre intereses públicos y privados conduce en las fronteras a una reorganización del territorio, basada en la creación y reestructuración de instalaciones tecnológicas que permiten un mayor movimiento y fluidez con vistas a la exportación de commodities agrícolas, reestructuración de los núcleos urbanos, generación de infraestructuras de almacenamiento y transporte —conectadas a los puertos más importantes—, presencia de grandes empresas comercializadoras de maquinarias e insumos, plantas procesadoras (Reboratti, 2007; Bernardes, 2009; de Estrada, 2010).



## 5.4. Abordaje metodológico y didáctico

Antes de desarrollar la propuesta, consideramos necesario posicionarnos como docentes, a partir del tipo de educación que queremos llevar a la práctica día a día. Como bien lo afirma Gomez del Castillo Segurado al analizar a Freire en su artículo “Paulo Freire: un educador para el siglo XXI”:

El centro del trabajo está orientado a la liberación de las clases pobres, los oprimidos, de forma que se conviertan en sujetos de su propio destino histórico, pues la condición de opresión en la que han vivido les ha distorsionado su visión alrededor de su identidad. (Gomez del Castillo Segurado, 2008, p. 196)

Siguiendo esta línea teórica, podemos acercarnos a Quijano (2014) cuando nos habla de la imagen distorsionada que tenemos de nosotros mismos, las y los latinoamericanos. En su artículo *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, el autor afirma que, desde la conquista de América, se ha asociado la identidad a las jerarquías y roles impuestos desde patrones de dominación colonial. La ficción de la “raza” es la que, según este autor, les daba legitimidad a los conquistadores para poseer el poder y la dominación. Por eso, agrega, Europa se encargó de anular la cultura y costumbres de América, estableciendo de esta manera su perspectiva al resto del mundo. Claro está que este proceso no sucedió sin resistencias que aún persisten y serán tema de análisis en nuestra propuesta.

Es por eso que Quijano concluye que, en América Latina, la construcción de los Estados Nación se llevó a cabo excluyendo gran parte de la población de estos lugares, y coloca a la Argentina como uno de los casos ejemplificadores más extremos. Es decir, en nuestro continente, la colonialidad del poder continuó más allá de haber logrado la independencia de la corona española y, lo que es aún peor, continúa en la actualidad. Dicho en otras palabras, el poder se sigue basando en el eje colonial.

En cuanto a nuestra propuesta de trabajo, posicionándonos desde las miradas de Quijano (2014) y Gomez del Castillo Segurado (2008), recurrimos a Lorda y Prieto (2012) para basarnos en la metodología activa, ya que creemos que es una herramienta necesaria para renovar la enseñanza y para lograr un aprendizaje significativo.

La enseñanza activa propone, a diferencia de la enseñanza tradicional, un cambio de roles del docente y del alumno, y se basa en los supuestos del aprendizaje significativo:

Resulta adecuada porque supone un rol activo para el alumno quien es protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece de esta manera el aprendizaje significativo al facilitar la construcción del conocimiento a partir de su propia actividad cognitiva. El docente es en este proceso el mediador o guía y suministra las bases para que el aprendizaje sea posible. (Marrón Gaité, 2008, en Lorda y Prieto, 2012)

También nos parece apropiado sumar la mirada de Siede respecto al conocimiento social en el aula y su aporte en relación con la formulación de las preguntas. El autor sostiene que la función de las Ciencias Sociales en la escuela es desnaturalizar las representaciones de la realidad social, construidas por cada estudiante. Esto implica ampliar esa experiencia social en la escuela, a través de experiencias que trascienden el entorno social inmediato. Además, las Ciencias Sociales ofrecen herramientas para analizar los discursos propios y ajenos sobre la realidad social (Siede, 2012).

Un problema que atraviesa a las Ciencias Sociales es cómo se organizan los contenidos de la enseñanza para no perder la riqueza y diversidad de los procesos sociales. Siguiendo a Siede, si bien no existe un consenso entre las y los especialistas de la didáctica de las Ciencias Sociales, se ha desarrollado una categoría conceptual: el concepto de recorte, como forma de seleccionar los contenidos. Siede cita a Gojman y Segal: “nos referimos a la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia” (1998, p. 83):

Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Recortar es admitir que no enseñamos todos los contenidos todo el tiempo, ni repetimos lo mismo todos los años. (Siede, 2012, pp. 217-218)

Por último, destacamos el valor de las preguntas y los interrogantes en las Ciencias Sociales, entendidas estas como el puntapié inicial de las propuestas de enseñanza. Para que dichas propuestas inviten a la reflexión y a la problematización de procesos sociales, debemos tener en cuenta que una pregunta es problematizadora, en términos de Siede, “cuando invita a pensar con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular” (2012, p. 223).

Con relación a lo mencionado en los párrafos anteriores, sugerimos aquellas estrategias didácticas que impliquen una participación activa de los y las estudiantes, que conduzcan a procesos de argumentación y reflexión. Aquí, compartimos algunas:

- El juego de simulación es una actividad que coloca al estudiante en un lugar activo, alejándose de ser un mero receptor de información. En una consigna de ese tipo, puede tomar decisiones sobre situaciones reales o hipotéticas, pueden llevar a cabo diferentes roles. Y desde donde nos posicionamos como docentes

en este caso: en el ejercicio de participación democrática y pensando en el derecho a un ambiente sano.

- La indagación y la investigación presentan ventajas didácticas muy importantes, la interacción docente-estudiante también y nos colocan frente a clases donde el acto de enseñanza-aprendizaje es un proceso activo, con intercambios, compromiso y toma de postura.
- Los estudios de casos son una de las herramientas indispensables para partir de problemáticas. Estas pueden ser infinitas y nos abren un abanico inmenso de aristas para analizar. Además, es uno de nuestros grandes objetivos, dan espacio a la palabra, habilitan la voz, dicho de otro modo y como afirma Gomez Del Castillo Segurado:

Una educación encaminada a romper la cultura del silencio, una educación concebida como una acción cultural dirigida al cambio, a través de la concientización de las personas, cuyo primer alcance es lograr que las personas aprendan a pronunciar sus propias palabras y no a repetir las palabras de otros. (2008, p. 199)



## 5.5. Propuesta pedagógica

La propuesta de enseñanza *Movimientos Sociales y Problemáticas Ambientales* se nutre de actividades que parten de un estudio de caso, para problematizar, analizar y posicionarse ante una temática. Los y las estudiantes tienen que indagar, investigar para posicionarse dentro de un juego de simulación, con base en lo trabajado, para abrir paso al debate y a la mirada crítica, para evitar caer en exposiciones esperables y que realmente se produzca un aprendizaje significativo. Está planificada para el quinto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Nos resulta apropiado partir de interrogantes o una situación problemática que guíe el desarrollo de las actividades de la secuencia para retomarla al final como cierre de la misma.

Preguntas disparadoras:

- *¿Qué importancia tienen los movimientos sociales frente a las problemáticas ambientales vinculadas a la degradación del suelo en América Latina y en Argentina?*
- *¿Qué importancia le asignamos como sociedad a los movimientos sociales?*

Para comenzar con el rastreo de ideas previas, consideramos oportuno plantear algunos interrogantes, podrían agregarse más, que guíen a los y las estudiantes durante este proceso:

- *¿De dónde vienen los alimentos que comemos?*
- *¿En tu hogar consumen soja o alimentos fabricados con base en la misma? Si consumen, tómale una foto al envoltorio del producto donde se observe el lugar de producción.*
- *¿Qué comidas se pueden hacer con la soja?*
- *¿Qué representación o imagen tienen del “campo”?*

- ¿Existe un único “campo” representado en los medios de comunicación?
- ¿La producción de alimentos puede afectar a nuestra salud? ¿Por qué? ¿Hay una única forma de producirlos?
- ¿Consideras que como sociedad estamos informados respecto a la forma de producción y elaboración de los alimentos?
- ¿Se produce lo que necesitamos? o ¿se produce lo que demanda el mercado?
- ¿Cuál es la prioridad, producir para alimentarnos cuidando el suelo o solo producir para ganar dinero?
- ¿Es un derecho el ambiente sano?

Otra propuesta para el rastreo de ideas previas puede ser a través del análisis de imágenes (sean fotografías, dibujos, afiches publicitarios, entre otras), ya que, tal como afirma Augustowski, utilizar imágenes para enseñar Ciencias Sociales implica construir un proceso en el que los y las estudiantes desarrollan una mirada consciente, intencional e inquisitiva, una mirada activa, motor de más y mejores aprendizajes.

Como actividad, sugerimos: la observación de las siguientes imágenes (pueden incluirse algunas otras), para dialogar en parejas sobre lo que observan, con qué temáticas pueden relacionarlas, qué situación representa cada una, entre otras. Luego del diálogo, escriban lo analizado en forma de epígrafe debajo de cada imagen 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4.<sup>2</sup>

**Figura 5.1**

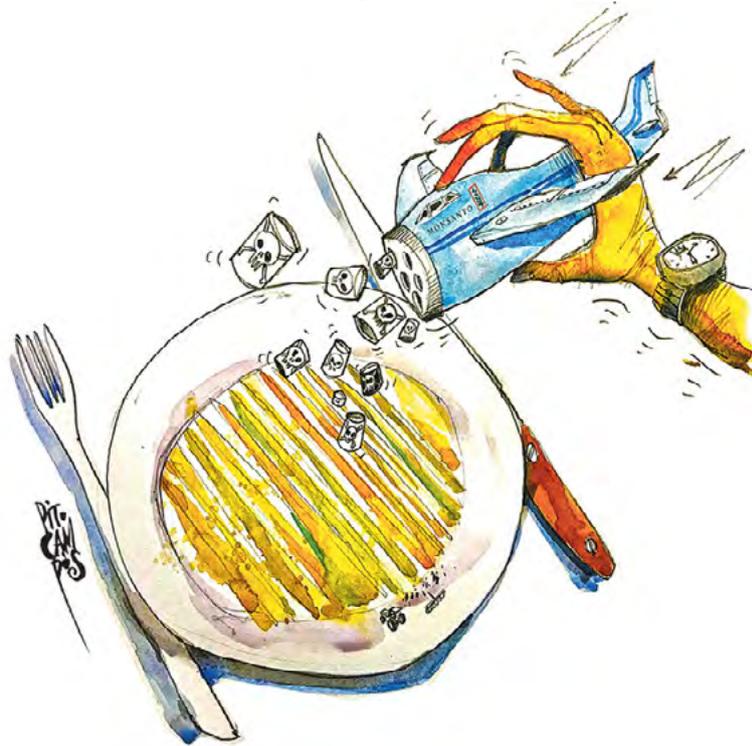


Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/turbina-fumigador-pulverizaci%C3%B3n-2570112/>

---

2 Las imágenes seleccionadas no llevan título con el propósito de evitar influir en la opinión o percepción de las y los estudiantes en la realización de los epígrafes.

Figura 5.2



Fuente:  $\geq$  Agrotóxicos, y una muerte silenciosa: “En Argentina se usan 107 plaguicidas prohibidos en el mundo.” (holapalmira.com.ar)

Figura 5.3



Fuente: Despedir a Fabián Tomasi, símbolo de lucha contra los agrotóxicos en Argentina - Desinformémonos (desinformemonos.org)

Figura 5.4



Fuente: Mexican Laborer: Imágenes, fotos de stock y vectores | Shutterstock

Luego, proponemos realizar una puesta en común del rastreo de ideas previas llevado adelante con el fin de retomar los aspectos y conceptos clave que hayan sido planteados y reforzar aquellos que no fueron desarrollados. Además, se presentará la propuesta de trabajo que se abordará en esta secuencia junto a la situación problemática.

Comenzaremos con el desarrollo de la problemática ambiental en relación con los movimientos sociales. Antes de comenzar con la lectura del texto, se invita a que los y las docentes realicen un diálogo pedagógico en el que expliquen/retomen (en el caso que hayan sido trabajados) conceptos como el de frontera agraria, monocultivo, degradación del suelo y movimientos sociales, los cuales se plantean en la lectura propuesta a continuación. Cada docente evaluará la profundidad del abordaje en relación con los saberes del grupo de estudiantes:

### **Avance de la frontera agropecuaria, monocultivo y degradación del suelo: una reacción en cadena**

El avance o corrimiento de la frontera agraria (agrícola especialmente) implica no solo un desplazamiento hacia otras regiones de cultivos y ganadería que no se desarrollaban o no eran la principal actividad en las mismas. Además, significan una disputa por el control del territorio, conflictos que incluyen desalojos violentos por parte de grandes productores, empresarios agropecuarios y pools de siembra, uso

de la fuerza policial, usura con las personas que habitan los territorios de frontera, un acaparamiento de recursos, la instalación de infraestructuras, la destrucción del ambiente y del hábitat, la competencia con otras actividades económicas como el turismo e incluso con otros modos de producción llevados adelante por pequeños productores, campesinos e indígenas en el país.

Este avance de la frontera agropecuaria estuvo y es posible por factores naturales (climáticos especialmente, ligados al aumento de las precipitaciones hacia el oeste del país), económicos y tecnológicos, pero también fue apoyado por el Estado. A partir de 1991, un decreto emitido por el Poder Ejecutivo elimina las posibilidades y herramientas con las que contaba el Estado para intervenir en el sector agrario, por ello la producción comenzó a regirse por la rentabilidad de los cultivos y se alejó de las necesidades reales de la población local. En 1996, ingresa al mercado argentino la semilla de soja transgénica conocida como RR (Roundup Ready). La semilla RR, comercializada por las empresas multinacionales, fue modificada genéticamente para resistir al glifosato, un herbicida que acompaña el cultivo.

A partir de estas transformaciones tecnológicas, la producción de soja queda estrechamente vinculada a la utilización del llamado “paquete tecnológico” que combina estos tres elementos: la utilización del glifosato se conjuga con la siembra directa mecanizada y con la semilla transgénica. Este avance de la frontera agraria se apoya en el monocultivo de soja. La producción de soja y sus derivados es actualmente una de las actividades más dinámicas de la economía argentina. Se introdujo a mediados de los años 70, etapa en la que este cultivo comenzó a tener escala comercial local. La cosecha 2009/2010 alcanzó los cincuenta y dos millones de toneladas, superando de manera holgada a la suma de las cosechas de trigo, girasol y maíz, cultivos tradicionales en nuestro país. Entre 1982 y 2003, la superficie sembrada de soja se multiplicó por seis, pasando de ocupar dos millones de hectáreas a 12,6 millones de hectáreas en el 2003.

En paralelo a este aumento de la superficie sembrada y de la cosecha, también se ha incrementado año a año la capacidad de procesamiento del grano, tanto a través de inversiones para aumentar la capacidad de molienda como en la mejora de los puertos para exportación. El grueso de la producción de soja, ya sea como grano, aceite o sus derivados, se exporta, por esto es un sector que tiene relevancia fiscal, especialmente por los impuestos al comercio exterior.

Por lo antes mencionado, no podemos dejar de lado la importancia del contexto internacional en relación con la producción sojera del país, debido al alza de los precios de la soja en los mercados internacionales, como así también la creciente demanda del mercado chino en la actualidad.

Frente a este contexto, el recurso suelo es el más afectado, debido a la quita de nutrientes que experimenta, a la escasa o nula rotación de los cultivos (más allá de que el método de la siembra directa se promoció como técnica adecuada) y la adición de sustancias con un elevado poder residual (que no se descomponen) a través de los herbicidas que se utilizan.

Estos productos asociados al paquete tecnológico de la soja transgénica generan procesos de contaminación de los suelos, de las napas de agua, del aire por las

pulverizaciones aéreas que se realizan debido a la elevada cantidad de hectáreas cultivadas e impactos en la salud humana en las poblaciones cercanas, entre otras consecuencias.



## Recursos audiovisuales

En el siguiente video, se explicitan las consecuencias ocasionadas a partir de la utilización de agrotóxicos en los monocultivos de soja: <https://youtu.be/5363UEI0mml>

A continuación, se presenta un mapa de elaboración colectiva: “República Tóxica de la Soja”, realizado por distintas organizaciones sociales, en un taller llevado adelante por el Colectivo Iconoclasistas, en el marco del encuentro organizado por Acción por la Biodiversidad (Argentina) y BASE-IS (Paraguay), con apoyo de la Fundación Rosa Luxemburgo en septiembre de 2019: [https://iconoclasistas.net/wp-content/uploads/2020/05/CORREGIDO\\_JUNIO\\_MAPA\\_Sojizacio%CC%81n.jpg](https://iconoclasistas.net/wp-content/uploads/2020/05/CORREGIDO_JUNIO_MAPA_Sojizacio%CC%81n.jpg)

En el mapeo colectivo, se puede observar cómo se sintetizan y agrupan problemáticas y demandas en torno al avance de la frontera agrícola y el monocultivo sojero de los distintos actores sociales y, a su vez, cómo, en estos mismos territorios, también se construyen espacios de resistencia al modelo agrícola basado en el uso de agrotóxicos y el monocultivo.

Luego de la lectura, observación del video y análisis del mapa colectivo, se puede proponer al grupo de estudiantes que realicen actividades de reflexión, aquí se sugieren algunas:

- ¿Qué sujetos sociales intervienen en los espacios de frontera y cuáles son sus intereses?
- ¿Podemos afirmar que los espacios de frontera son espacios de resistencias? ¿Por qué?
- ¿Qué impactos sociales y ambientales genera el monocultivo de soja?

### ***Movimientos Sociales: el Movimiento Sin Tierra en Brasil (MST).***

En América Latina, existen varios movimientos sociales que nacen como respuesta a la contaminación, al deterioro ambiental, a las injusticias y desigualdades que genera la utilización de la tierra para un mercado que tiene beneficios para unos pocos. Aquí, nos detendremos en el movimiento Los Sin Tierra de Brasil, también conocido como el MST (Movimiento de los Sin Tierra). Esto no quiere decir que como estudiantes no puedan indagar en otros movimientos sociales que se encuentran en otras partes del mundo, como en Argentina, por ejemplo. Incluso, y en relación con lo anterior, nuestra propuesta en el estudio de caso presenta un movimiento que nace y se desarrolla en Córdoba, que es el de las Madres de Ituzaingó, cuyos reclamos también apuntan al cuidado de la salud en barrios periféricos de Córdoba y al cuestionamiento de un modelo de agricultura tóxica basada en el monocultivo y el uso de agrotóxicos.

Ahora bien, en 1997, se produjo una protesta masiva en Brasilia (Brasil), miles de trabajadores de la tierra reclamaron un acceso justo a la misma y uno de sus grandes mensajes era “la tierra para quien la trabaja”. Este hecho puede considerarse como aquel que consolidó al movimiento de los sin tierra, no solo como movimiento organizado de Brasil, sino también de Latinoamérica.

Figura 5.5: MST



Fuente: Echando raíces: el Movimiento Sin Tierra de Brasil - El Orden Mundial - EOM

Brasil, antes de conformarse en un Estado, fue una colonia portuguesa y, como tal, los pueblos indígenas del lugar, junto con las personas traídas de África con el objetivo de esclavizarlas, no tenían derechos ni acceso a la tierra. De esta manera, cuando lograban liberarse, los y las esclavas buscaban instalarse ilegalmente en distintas tierras.

Las reivindicaciones más modernas en contra del acceso desigual a la tierra comienzan durante la dictadura de 1964. Dicha dictadura rompió con el intento de reforma agraria que intentaba llevar a cabo el presidente democrático Goulart, la cual tenía como objetivo, justamente, lograr un acceso justo a la tierra. Esta dictadura tomó medidas que giraron hacia una producción agrícola que respondiera a las demandas del mercado internacional y a una modernización como, por ejemplo, creación de represas hidroeléctricas que, junto a lo anterior, llevaron a que cada vez más familias tengan que irse del campo, quedando la tierra en manos de pocas familias.

Oficialmente, el nacimiento del movimiento tiene lugar en el encuentro en Cascavel (1984), donde se reunieron líderes de diversos movimientos rurales

desplazados. En esta reunión, se afianzó el nombre del movimiento: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. En cuanto al papel de la Iglesia en todo esto, fue variando. Si bien esta, en un principio, apoyó el golpe de Estado, a medida que iba perdiendo poder y surgían otro tipo de poderes no religiosos, decidió llevar a cabo un giro importante, logrando acercarse a la lucha de los campesinos y a sus reclamos. Numerosos obispos latinoamericanos expresaron su deseo de convertirse en lo que llamaban la opción de los pobres.

En el caso particular de Brasil, la Iglesia Católica sirvió para legitimar el activismo rural e incluso cumplió una labor pedagógica crucial para la toma de conciencia de los campesinos. Numerosos miembros del clero buscaban generar una identidad religiosa y política combativa basada, en muchos casos, en la Teología de la Liberación. Sin embargo, el apoyo de la Iglesia y esta alianza con los movimientos sociales fue desapareciendo. En la transición democrática del país, la iglesia se alejaba de la postura de la teología de la liberación y ya no criticaba al capitalismo ni mucho menos pregonaba por un modelo económico justo. Dejando atrás la fuerte alianza y compromiso que había tenido con los sectores más desprotegidos.

El movimiento de los Sin Tierra, a pesar de haber sufrido los intentos de criminalización tanto por parte de la prensa como por parte de los poderosos, ha logrado dar voz a las clases populares rurales y defender sus derechos básicos. Además, ha tenido y tiene la capacidad de negociar con las autoridades públicas y sus reclamos han llegado, incluso, a convertirse en ley. Empero, actualmente apenas un 1,6 % de los propietarios detentan cerca del 50 % del territorio cultivable y más de 4 millones de familias siguen sin tierra, por lo que la base de la lucha de este gran movimiento está lejos de haberse concretado.

A su vez, los Sin Tierra han tomado en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes con criterios pedagógicos propios a menudo inspirados en la educación popular impulsada por el pedagogo Paulo Freire. Dirigen 1.500 escuelas en sus asentamientos, y múltiples espacios de formación de docentes, profesionales y militantes (Dávalos, 2002; Caldart, 2000, en Zibechi, 2003). Dicho de otro modo y como lo afirma Zibechi, es notable cómo buscan y logran su propia autonomía, tanto del Estado como de los partidos políticos, ellos mismos mediante su gran organización pueden lograr su propia subsistencia.

En cuanto a lo que respecta a la contaminación del suelo, el movimiento se pronuncia en contra de la utilización de plaguicidas. Proponen la agroecología, esto es, producir cuidando la tierra, producir alimentos sanos y no someterse a las demandas del mercado, sino a las del pueblo. Consideran fundamental defender y construir desde lo colectivo y desde los valores socialistas. Claramente, su reclamo no se limita solo al acceso a la tierra, sino también a cuidarla, para lo que se produzca en ella sea para todos y realmente sano, libre de todo tipo de agrotóxicos. Sin duda, pregonan por una forma de vida totalmente diferente a la predominante.

- ¿Te parecen justos y razonables los reclamos centrales de los Sin Tierra? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión tienes sobre la formación de sus propios intelectuales? ¿Consideras que este aspecto es importante?

- ¿Te parece apropiado que los movimientos sociales se vinculen con otros actores sociales? ¿Por qué?



### ***Presentación del análisis de caso: “Las madres de Ituzaingó”.***

En el capitalismo, el patriarcado está vinculado a una sociedad donde todo se convierte en mercancía, incluso las mujeres y sus cuerpos. La histórica división social del trabajo está ligada a la raza como bien lo afirma Quijano (2014) y también a una división sexual del trabajo, lo que, por ende, expresa las desigualdades de género. En este sentido, Darío Aranda afirma:

A las mujeres se las invisibiliza, no se considera trabajo lo que hacen dentro de sus casas, se ve como una extensión natural del ser mujer. La lucha de las mujeres debe ir ligada al reclamo de la lucha por la tierra, contra los transgénicos, plaguicidas y las mineras. (2020, p. 130)

En la medida en que se expande el agronegocio, avanza la contaminación con agrotóxicos, amenazando así la producción de alimentos y la salud de las familias rurales y urbanas. Existen muchos campesinos y campesinas e indígenas que atraviesan varios conflictos por el acceso a la tierra, en este sentido, las mujeres de la comunidad, además de afrontar dichos conflictos, llevan adelante la reproducción de la vida.

En consonancia con lo que venimos tratando, la resistencia se encuentra a la orden del día: “las poblaciones están luchando por un ambiente no contaminado, las redes de pueblos fumigados, tratan de cuidar la salud de las personas y también la economía de subsistencia desarrolladas por los pueblos” (Aranda, 2020, p. 132).

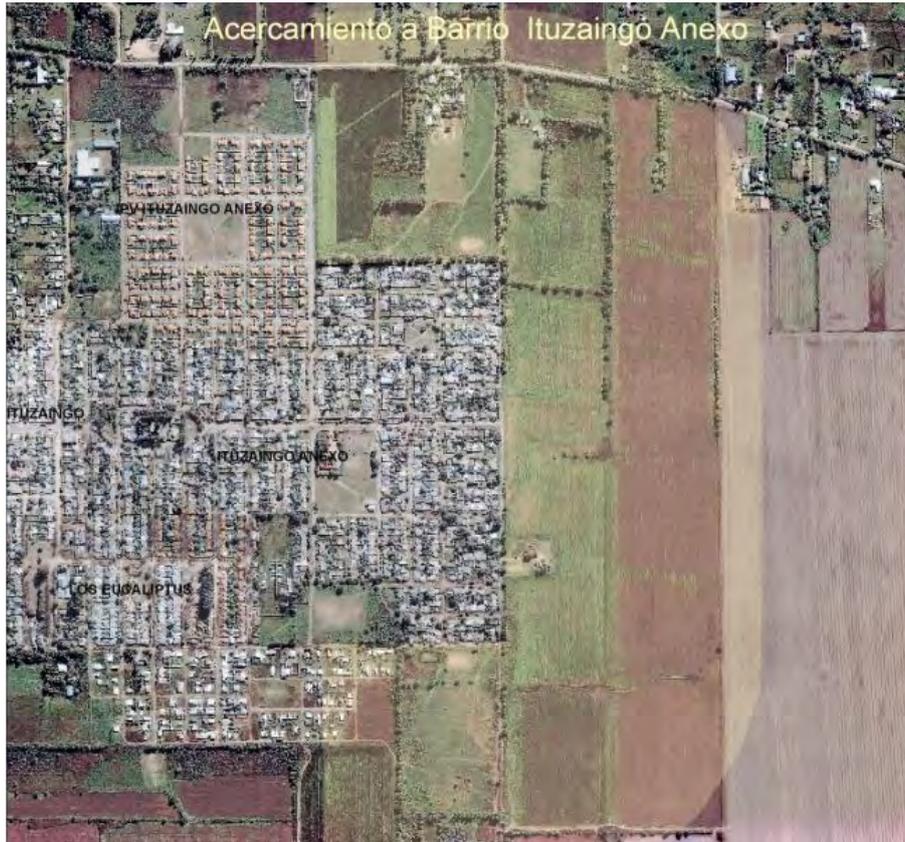
Asegurar la resistencia y organización frente al despojo del territorio tierra y del territorio cuerpo es parte de la formación de los feminismos en varios lugares de América Latina:

Con un carácter antipatriarcal, clasista, anticolonial, antirracista, comunitario y anticapitalista. La organización de las mujeres originarias, negras, quilombolas, campesinas, trabajadoras, migrantes, y de mujeres que habitan en zonas desplazadas por el avance del agronegocio, es fundamental para poder enfrentar las políticas de muerte, destrucción de la naturaleza y desarticulación de las comunidades. (Aranda, 2020, p. 138)

En relación con esta perspectiva, presentaremos la situación problemática a trabajar: la lucha de las Madres de Ituzaingó. Para ello, comenzaremos por su contextualización.

El Barrio Ituzaingó es un barrio periférico de la ciudad de Córdoba. Se encuentra ubicado en el límite sureste de la ciudad, en una zona industrial, y limita con áreas rurales al norte, este y sur, por fuera de la Avenida Circunvalación, entre la Ruta Nacional 9 y la Autopista Córdoba-Pilar (Figura 5.1). Residen alrededor de 5000 personas, que habitan 1200 viviendas en 30 manzanas. Fue concebido inicialmente como un barrio para los obreros industriales, ya que, en la década de los 50, se instaló allí una planta de la empresa automotriz Fiat.

Figura 5.6: localización del barrio Itzaingó Anexo



Fuente: <https://images.app.goo.gl/xzGieaz2Pv3syAB97>

“Las madres de Itzaingó” son una organización de justicia ambiental y de derechos humanos formada en la ciudad de Córdoba. La organización es conocida por cuestionar los efectos en la salud del modelo de producción agroindustrial, en particular del monocultivo de soja en Argentina y la utilización intensiva de plaguicidas. Las Madres reciben este nombre por el Barrio Itzaingó Anexo, donde se desarrolla el conflicto ambiental. A finales de 2001, este grupo de madres comenzó a notar un incremento pronunciado de la cantidad de enfermos y muertos por cáncer y otras enfermedades en el barrio. Esto las motivó a realizar un mapeo comunitario de las enfermedades que los habitantes del barrio estaban experimentando, que incluían cáncer, alergia, malformaciones en nacimientos, abortos espontáneos, entre otros.

El mapeo comunitario consistió en una encuesta donde principalmente relevaron las distintas enfermedades. En ese mismo estudio, descubrieron que la mayoría de los casos se encontraban cercanos a las zonas agrícolas del barrio.

Figura 5.7: fumigaciones en áreas periurbanas



Fuente: <https://periodismoambiental.com.ar/la-causa-madre-dara-a-luz-18-anos-despues-de-su-nacimiento/>

Desde ese momento, su lucha contra los agrotóxicos no cesó y sus denuncias lograron llevar la causa a la justicia: en 2012, transcurrieron más de dos meses de juicio y fue el primer caso que llega a juicio penal. En el mismo, un productor agropecuario y un aerofumigador fueron encontrados culpables de contaminar y afectar la salud de la población, y recayó sobre ellos una pena de tres años de prisión (condicional, no es de cumplimiento en cárcel).

A pesar de haber obtenido esta sentencia en la que las fumigaciones se consideran delitos, las madres cuestionaron el fallo:

Nos enferman, nos matan a nuestros hijos y no van a la cárcel. Es otro golpe más que nos dan, pero seguiremos luchando contra este modelo que enferma nuestros hijos, este modelo del gobierno nacional, el provincial y el municipal, siempre en beneficio de las corporaciones. (Aranda, 2012)

Su organización lleva 20 años de lucha y, en la actualidad, continúan visibilizando la problemática asociada al monocultivo de soja y el derecho a vivir en un ambiente sano.

## Actividades

1. ¿Por qué consideras que este reclamo ambiental fue encabezado por un grupo de mujeres del barrio?
2. ¿Cuál es su principal reclamo?
3. ¿Qué preguntas les harías a las Madres de Ituzaingó?

4. ¿Consideras que su lucha es justa? ¿Por qué?
5. Establece una relación (o varias) entre el texto del avance de la frontera agropecuaria y el del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil.
6. ¿A qué conclusión puedes llegar cuando hablamos de problemáticas ambientales y movimientos sociales?
7. Actividad grupal: en el espacio rural cercano a su ciudad o localidad, ¿observan el desarrollo de actividades agrícolas basadas en el monocultivo de soja u otro cultivo? ¿Se utilizan agrotóxicos? ¿Cuál es el manejo que hacen de estos? ¿Cómo se realiza la limpieza en el caso que las pulverizaciones se realicen en forma terrestre? ¿Dónde se desechan los envases de agroquímicos? Les proponemos que realicen entrevistas a informantes claves (productores, ingenieros agrónomos, trabajadores rurales, entre otros).
8. ¿Conocen algún movimiento social u organización social ligada a la temática ambiental que sea de su ciudad o localidad? ¿Cuáles son sus reclamos y consignas? En caso de que no haya alguna organización social ligada a temáticas ambientales en su localidad o ciudad, pueden investigar qué sucede en el resto de la provincia o a nivel nacional, seleccionar una de ellas y analizarla a partir de la consigna anterior.
9. Observar y analizar el mapeo realizado por el Colectivo Iconoclasistas. Les proponemos que, a partir de lo analizado, puedan construir su propio mapa mental de la comunidad en la que viven teniendo en cuenta:
  - la existencia o no de monocultivos,
  - la cercanía de barrios, de escuelas rurales a la zona agrícola,
  - las organizaciones sociales ligadas a la defensa del ambiente y la salud.

Dicho mapa mental pueden realizarlo en papel o utilizando aplicaciones como *Google maps*. Si en la localidad o ciudad donde viven no existen monocultivos ni organizaciones sociales ligadas a la defensa del ambiente, el mapeo pueden realizarlo a partir de la situación elegida en la consigna 8.

10. ¿El cuidado del ambiente es un tema que te preocupa? ¿Por qué?

Con el fin de seguir profundizando la temática y en pos de generar actividades que involucren a los y las estudiantes en la toma de posiciones y la argumentación, proponemos un juego de simulación, de roles en grupos. Cada grupo se posicionará desde un lugar para desarrollar una postura y defenderla. A continuación, presentamos una situación para llevar a cabo la actividad del juego de simulación.

### ***Localidad de San Salvador (Entre Ríos) conocido como el pueblo del cáncer.***

La localidad de San Salvador es la ciudad cabecera del departamento homónimo, se ubica en el distrito de Arroyo Grande, en el centro-este de la provincia de Entre Ríos, está atravesada por la Ruta Nacional N° 18 (Figura 5.4).

La actividad agroindustrial es el principal motor de la economía y desde la década de 1950 se convirtió en el principal centro arrocero del país. En la actualidad, solo quedan 8000 hectáreas aproximadas con ese cultivo, frente a las 30.000 hectáreas de soja.

En la siguiente imagen satelital, se observa la ubicación de la localidad y su espacio rural.

**Figura 5.8: Localización de San Salvador Entre Ríos**



Fuente: <https://goo.gl/maps/qn6U64ks9U8rZzg58>

Desde hace más de dos décadas, la población se encuentra afectada por el aumento de enfermedades como el cáncer en distintos grupos etarios, desde niños pequeños a personas adultas mayores. Además, distintas investigaciones afirman que el cáncer de pulmón es la principal causa de muerte.

Ante la situación planteada, se sintetiza la posición de distintos actores sociales involucrados en la problemática y debajo de cada síntesis se agrega un link del cual se puede ampliar la información.

- **Vecinas y vecinos del lugar:** las vecinas y vecinos comenzaron a mirar con asombro la enorme cantidad de casos de cáncer que hay en el pueblo. Decidieron visibilizar la situación y organizaron fuertes movilizaciones denunciando que casi la mitad de su población muere por distintos tipos de cáncer generados presumiblemente por los agrotóxicos utilizados en la agricultura. Una de las principales preocupaciones de estos era la cercanía a los campos sojeros, las fumigaciones y el polvillo que desprenden los molinos. Desde 2013, se encuentran denunciando toda esta situación. “Han tirado de todo en nuestras tierras y sin protección, por ignorancia”, agregó Andrea Kloster (integrante de “todos por todos”). Un pueblo de Entre Ríos en alerta: casi la mitad de su población muere por cáncer - Télam - Agencia Nacional de Noticias (telam.com.ar)
- **Estado-Municipio:** han reconocido que realizan estudios para supervisar la calidad del agua. Los funcionarios del lugar se comprometieron a continuar con las investigaciones, las cuales arrojaron resultados nada buenos: se detectó salmonella y materia fecal en el agua. El intendente de dicha localidad se comprometió a seguir trabajando e investigando sobre el tema. Un pueblo de Entre Ríos en alerta: casi la mitad de su ... - Télam
- **Comunidad científica:** el doctor e investigador Damián Verzeñassi, responsable académico de la Práctica Final de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, afirmó: “Hay una proliferación química que se ha liberado con una irresponsabilidad absoluta, con una falta de control por parte del Estado” (San Salvador contaminada: los vecinos tenían razón – lavaca). La investigación de parte de la comunidad científica fue una respuesta a las demandas y movilizaciones vecinales que alertaban sobre el aumento de enfermedades y muertes por cáncer y su posible vinculación con el modelo productivo regional, que combina agrotóxicos y fumigaciones.
- **Cooperativa arrocera:** nuclea a gran cantidad de productores cuyas parcelas se localizan en los alrededores de la ciudad y son una importante fuente laboral. En los molinos arroceros, se ha comprobado que hay partículas de agroquímicos que quedan almacenadas en la cáscara del cereal. <http://portal.acabase.com.ar/lacooperacion/Lists/EntradasDeBlog/Post.aspx?ID=665>
- **Productores agrícolas:** su producción se apoya en el uso de agroquímicos para obtener mejores rendimientos, además, el territorio entrerriano cuenta con una zona franca libre de impuestos y con una legislación poco restrictiva respecto al uso de agrotóxicos. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/17529/RICHARD%20JANET%20MARIA%20GABRIELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Cámara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes (CASAFE):** Los productos fitosanitarios aseguran una mayor y mejor producción de alimentos y otros cultivos que generan una disminución de costos para los consumidores.

Organismos internacionales como la FAO y la OMS concluyeron que es improbable que el glifosato tenga riesgos carcinogénicos (<https://www.casafe.org/beneficios-de-los-agroquimicos/>)

La propuesta es que exista un ida y vuelta entre los distintos grupos que representan a los actores sociales mencionados y que en cada exposición haya argumentos basados en lo trabajado hasta el momento.

Actividad de cierre: Crea mediante un programa o algún tipo de aplicación, como *Canva*, *Genially*, *Power Point*, *Tik Tok*, un afiche, *Flyer*, video o canción, un mensaje que visibilice y concientice sobre las consecuencias que genera el monocultivo de soja, la utilización de agrotóxicos y los impactos en la salud humana y en el ambiente. Puedes incluir imágenes, dibujos o fotografías.

Para finalizar la secuencia, luego de la puesta en común de las producciones realizadas, se puede retomar de forma oral las preguntas iniciales de la secuencia, con el fin de destacar la relación y la importancia actual de los movimientos y organizaciones sociales frente a las problemáticas ambientales.

Entre las ideas a destacar que pueden surgir en la puesta en común o que las o los docentes deberían enfatizar, podemos mencionar:

- La visibilización y denuncia de las problemáticas ambientales por parte de las organizaciones y movimientos sociales.
- La identificación de los distintos sujetos que intervienen en la problemática: productores/as-empresarios/as vinculados/as al monocultivo soja, vecinas y vecinos de pueblos rurales, pequeños y pequeñas productores y productoras rurales, comunidades campesinas e indígenas y sus intencionalidades.
- El trabajo territorial y de base que realizan las organizaciones, reemplazando en muchos casos el rol del Estado, articulando con otros organismos como Universidades. El trabajo de esas investigaciones resulta de insumo para los distintos poderes del Estado (Poder Judicial, Poder Legislativo y Ejecutivo).
- La importancia de la participación ciudadana y del reconocimiento del derecho a un ambiente sano.



## 5.6. Banco de materiales

En los siguientes enlaces, se encuentran disponibles artículos periodísticos y videos vinculados tanto al monocultivo de soja, el uso de agrotóxicos y su impacto en la salud y en el ambiente y alternativas productivas al modelo agrícola extractivista como la agroecología; como así también relacionados a movimientos y organizaciones sociales que luchan por la defensa de un ambiente sano y una vida saludable:

- <https://www.pagina12.com.ar/193445-una-plataforma-para-que-el-campo-sea-otro>
- <https://www.youtube.com/watch?v=bArHws9UttY>
- <https://www.facebook.com/100010094405408/posts/1370988913247576/>
- UNA PROPUESTA DE DESARROLLO SUSTENTABLE: LA AGROECOLOGIA - YouTube

- Conozca la lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra - YouTube
- Autosustentables: Agroecología - Canal Encuentro - YouTube
- Vía Campesina, el movimiento de los 200 millones de campesinos - YouTube
- <https://www.pagina12.com.ar/260783-la-pandemia-de-los-agrotoxicos>
- <https://www.lavaca.org/mu150/mujer-maravilla-miryam-gorban-y-la-soberania-alimentaria/>
- <https://www.centrocultural.coop/revista/23/la-produccion-de-soja-en-argentina-causas-e-impactos-de-su-expansion>
- <https://www.telam.com.ar/notas/201504/103207-entre-rios-agrotoxicos-cancer.html>
- El cáncer preocupa a San Salvador - Noticias - Elentrerios.com
- <https://youtu.be/BGZfLONptVA>

En los videos, se presentan testimonios de organizaciones de mujeres ligadas a la defensa del ambiente, del territorio y de la salud:

- Comunidad Mujeres del Salado Norte en Santiago del Estero. <https://youtu.be/xpNTO6LWE-E>
- Mujeres campesinas de Formosa (MOCANFOR): [https://youtu.be/cnLC1g\\_pzlg](https://youtu.be/cnLC1g_pzlg)
- Video del INTA sobre el rol de las mujeres rurales: [https://youtu.be/Six-1iOt\\_NA](https://youtu.be/Six-1iOt_NA)
- Mujeres Agropecuarias en Lucha: <https://youtu.be/VfTCBONVMTU>
- Madres del Barrio Ituzaigó Anexo de Córdoba: <https://youtu.be/3REmHStSkdl>
- <https://youtu.be/IFWfVOHPqiY>

Por último, sugerimos algunos documentales que abordan en profundidad esta temática:

- Viaje a los pueblos fumigados (2019). Dirigido por Pino Solanas: <https://play.cine.ar/INCAA/produccion/6012>
- Hambre de soja (2004). Dirigido por Marcelo Viñas: <https://youtu.be/V7X66NjTIL0>
- Soja: la pesadilla del oro verde. Dirigido por Marie-Monique Robin: <https://www.dailymotion.com/video/xdwpu9>

## 5.7. Referencias bibliográficas

- Aranda, D. (2012). Juicio por Agrotóxicos en Ituzaingó: fumigar es delito, pero no hubo cárcel. <https://www.lavaca.org/notas/juicio-por-agrotoxicos-en-ituzaingo-culpa-sin-carcel>
- Aranda, D. (Comp). (2020). *Atlas del agronegocio transgénico en el Cono Sur: monocultivos, resistencias y propuestas de los pueblos*. Acción por la Biodiversidad.
- Augustowsky, G. (s/f). Las imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Módulo 4: Enseñanza, capacitación e investigación didáctica en Ciencias Sociales. Clase 12*. Ministerio de Educación Argentina.
- Curia, D. (junio 2019). Toda Educación es sexual. *Suplemento Soy*. <https://www.pagina12.com.ar/199799-toda-educacion-es-sexual>
- Gomez del Castillo Segurado, M. T. (2008). *Paulo Freire: un educador para el siglo XXI*. Sevilla.
- Kullock, D. (1994). *Planificación Ambiental Urbana*. Centro de Investigaciones Ambientales.
- Leff, E. (1994). Sociología y ambiente: Formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En E. Leff (Comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental*. Ediciones Gedisa.
- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. (2013). Materiales curriculares. Geografía I-II-III. Educación secundaria-Ciclo Orientado.
- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. (2013). Materiales curriculares. Historia I-II-III. Educación secundaria-Ciclo Orientado.
- Merlinsky, G. (2017). Los movimientos de justicia ambiental. La defensa de lo común frente al avance del extractivismo. <https://www.vocesenelfenix.com/content/los-movimientos-de-justicia-ambiental-la-defensa-de-lo-com%C3%BA-frente-al-avance-del-extractivi>
- Pintos, P. A. (1997). La evaluación de impacto ambiental como estrategia de intervención. Administración Local y Derecho. *Revista Argentina de la Administración Pública*, 4(XX).
- Prieto, M. N. y Lorda, M. A. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la problemática ambiental como contenido programático en la educación geográfica*. <https://doi.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=383239104001>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Reboratti, C. (1990). Fronteras agrarias en América Latina, *Geo-Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, (87). <https://www.ub.edu/geocrit/sv-26.htm>

- Sallizzi, E. (2014). La noción de frontera agraria: propuesta teórico-metodológica para el abordaje de la expansión territorial agroindustrial. *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 210-230). Aique.
- Strada, J. y Vila, I. A. (s.f.). La producción de soja en Argentina: causas e impactos de su expansión. Recuperado el 12 de diciembre 2020 de <https://www.centrocultural.coop/revista/23/la-produccion-de-soja-en-argentina-causas-e-impactos-de-su-expansion>
- Svampa, M. (2013). Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina. *Nueva Sociedad*, 244, 30-46. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/6451/CONICET\\_Digital\\_Nro.6853\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/6451/CONICET_Digital_Nro.6853_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Svampa, M. y Viale, E. (2020). *El colapso ecológico ya llegó*. Siglo XXI Editores.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (9). CLACSO.

# Capítulo 6

## El neoextractivismo desde un abordaje problematizador e interdisciplinar

# 6

Roxana Prieto (profesora en Geografía)

María Gabriela Sardi (profesora en Geografía)

Pamela Schaab (profesora en Historia)



Fuente: Andrea Roxana Prieto, 2021 - Técnica de acuarela y tinta sobre papel

El profesor que piensa bien deja entrever a sus estudiantes que una de las bellezas de nuestra manera de estar en y con el mundo, en cuanto seres históricos, es la capacidad de conocerlo interviniendo en él.

(Freire, 2013, p. 45)



## 6.1. A modo de introducción

¿Cómo diseñar una propuesta pedagógica, en relación con los procesos sociales vinculados al neoextractivismo, que resulte interesante a los grupos de aprendizajes? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que involucran a las y los estudiantes con la problemática y les permiten adquirir mayor autonomía en la forma de aprender? ¿Por qué es relevante un enfoque de enseñanza problematizador e interdisciplinar para abordar las problemáticas ambientales?

Estos interrogantes generan desafíos pedagógicos que interpelan la práctica docente para desarrollar renovadas estrategias didácticas. Cuando se indaga sobre los propios modos de pensar las clases, se revalorizan las decisiones que se implementan; y, a su vez, se repiensa la reconstrucción de otros recorridos de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, se diseñó una propuesta pedagógica que aborda la temática de los recursos naturales, el neoextractivismo y la geopolítica en conflicto, desde un enfoque de enseñanza problematizador, interdisciplinar, que implementa una metodología emergente y que tiene como eje transversal saberes relacionados con la Educación Sexual Integral.

En este diseño pedagógico, se articulan los espacios curriculares de Geografía e Historia del Ciclo Orientado.<sup>1</sup> Con base en el documento de Priorización de saberes,<sup>2</sup> para el caso de Geografía, se focaliza la atención en la interrelación de tres ejes estructurantes, que se vinculan con las dimensiones sociodemográfica, ambientales y económicas de los territorios:

- Interpretar, desde una perspectiva del derecho al ambiente como bien social y en un marco de tensiones, los dilemas políticos y éticos en el uso de recursos geoestratégicos y de los problemas ambientales en el contexto global.
- Comprender la reestructuración del sistema capitalista global sustentado en políticas neoliberales y el crecimiento económico como procesos desequilibrados y excluyentes (Priorización curricular, 2020, p. 5).

---

1 Si bien en esta propuesta pedagógica se articulan saberes de Historia y Geografía, se pueden incorporar otras áreas de conocimiento.

2 Los mismos se recuperan de los Materiales Curriculares elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. Aportes para la reorganización y priorización curricular 2020.

Con respecto a Historia, se centra en los siguientes saberes:

- Comprender las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI a partir de la reorganización del mundo capitalista y el impacto de la globalización poniendo énfasis en las desigualdades.
- Identificar y analizar cambios, continuidades y conflictos entre los/as actores sociales, durante el siglo XX y principios del XXI, teniendo en cuenta las relaciones de poder (Priorización curricular, 2020, p. 4-5).

Además de los criterios curriculares seleccionados, es importante subrayar que se concibe a las y los estudiantes como “sujetos de conocimiento” (Anijovich y Cappelletti, 2017), es decir, se los/as considera protagonistas de las actividades. A partir de esta mirada, se implementa el enfoque de enseñanza problematizador (Siede, 2012). El mismo busca que cada estudiante tenga libertad para tomar decisiones y desarrolle habilidades de autorreflexión que propicien su consciencia en relación con la forma en la que aprende y los sentidos de los nuevos significados construidos.

El desafío, en el presente capítulo, es brindar una propuesta que desnaturalice el abordaje pedagógico de una problemática ambiental como un abordaje problematizador a priori, porque se puede desarrollar una mera descripción o una narrativa de un estudio de caso, sin desarrollar una situación problemática propiamente dicha. Por último, pretende generar espacios de trabajo colaborativo, ya que se incorporan instancias de actividades entre pares y momentos de producción entre todo el grupo clase.



## 6.2. Categorías de análisis problematizadoras del objeto de estudio

Los procesos sociales se materializan en el territorio. Las sociedades, en los diferentes contextos históricos, han aprovechado y aprovechan los elementos de la naturaleza, agua, suelo, bosques, entre otros, para satisfacer sus necesidades o sus intereses particulares; entonces, dichos elementos naturales se convierten en recursos naturales. El estudio del aprovechamiento de los recursos naturales requiere focalizar el análisis en un escenario de relaciones sociales complejo, atravesado por intencionalidades, necesidades, deseos, valoraciones y poder que reconfiguran y reconstruyen, de forma constante, los territorios.

En esta línea de análisis, cuando se plantean las relaciones de dominación, se recupera el abordaje teórico de Quijano (2014). Este autor señala que el proceso de globalización comenzó con la constitución de América, con base en un nuevo patrón de poder mundial que se articula a un sistema capitalista colonial, moderno y eurocentrado. Para la comprensión de estos procesos sociales, el mencionado autor incorpora los conceptos de raza y capitalismo. La idea de raza justificó una supuesta diferencia en la estructura biológica que ubicaba a unos individuos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esta concepción permitió justificar las relaciones de dominación propias de la conquista. Mientras que el concepto de capitalismo permitió explicar la nueva estructura de control y de explotación del

trabajo en relación con la producción-apropiación-distribución de productos que fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario y del mercado mundial.

Del mismo modo, en relación con la temática del extractivismo, en la actualidad, se indaga sobre los conceptos integradores que favorecen su abordaje. En este sentido, se identifican cuatro categorías de análisis clave:<sup>3</sup> el territorio, la economía global, el neoextractivismo y los commodities.<sup>4</sup> La definición de estos conceptos permite comprender los procesos sociales vinculados con el extractivismo desde una perspectiva que recupera las diferentes dimensiones de análisis del objeto de estudio.

Cada una de las categorías de análisis seleccionadas es indisoluble. En la medida en que se profundiza en los significados de cada concepto seleccionado, surgen nuevas interrelaciones, se complejiza el análisis, y aparecen otros modos de mirar la realidad social. De esta manera, se puede abordar el objeto de estudio desde sus diferentes dimensiones: políticas, económicas, sociales, ambientales, culturales, etc. A continuación, se define cada concepto y se articulan sus significados con la temática planteada.

Las sociedades a través del tiempo despliegan diferentes trabajos, para resolver sus necesidades básicas o propósitos que producen el espacio, y este, a su vez, influye en sus condiciones de vida. Entonces, los actores sociales se apropian del espacio, mediante las actividades económicas que desarrollan, en un área delimitada, con diferentes relaciones de poder, proyectan sus actividades a partir de sus intereses, profundizan sus sentidos de pertenencia, y territorializan esa porción de espacio.

El concepto de territorio en términos de Benedetti (2009) interrelaciona tres elementos:

Un agente: tanto el Estado como cualquier individuo, comunidad, grupo social, empresa pueden construir territorios con intencionalidades o razones variadas como estrategia para controlar recursos, personas, relaciones; una acción: Territorializar. La territorialidad es una estrategia mediante la cual un determinado agente localiza, demarca, se apropia y controla algo de lo que hay en un área; una porción de la superficie terrestre: es el componente material sobre el cual se construye el territorio; una vez que el grupo deja de controlar esa área, el territorio desaparece, porque ya no hay relaciones de poder que lo sostengan. (p. 7)

Los territorios son una construcción social. En estos, existen diferentes actores sociales, con intereses y capacidades tecnológicas, económicas, políticas, culturales, etc., por ejemplo: el Estado,<sup>5</sup> productores y productoras, grupos empresariales, empleados y empleadas, asociaciones sin fines de lucro, las y los comerciantes, las y

---

3 Si bien existen otros conceptos clave como materia prima, desarrollo sustentable, ambiente, contaminación, entre otros, las categorías de análisis elegidas permiten la interpretación pluridimensional del objeto de estudio a partir de las diversas causas, la multiperspectividad y la multiescalaridad.

4 Los conceptos seleccionados, en general, se han desarrollado durante el Ciclo Básico, por lo tanto, en el Ciclo Orientado, se profundiza y complejiza su significado con estudios de caso que comparan diversas escalas geográficas.

5 Algunos autores denominan agentes a los sujetos que gestionan las políticas públicas, entre ellos: fuerzas de seguridad, instituciones públicas y funcionarios.

los consumidores, medios de comunicación, las y los intelectuales, las académicas y los académicos, las desempleadas y los desempleados, etc. A modo de ejemplo, en el siguiente párrafo, se advierte la diversidad de intencionalidades que puede estar en juego con sus intervenciones:

No hay ninguna catástrofe medioambiental para la cual no haya un grupo de influencia –élites políticas, científicas o económicas– que esgrima el argumento del progreso para absolver a los responsables de las destrucciones que han causado. Desde *Three Mile Island* hasta (...) *Fukushima* (...) se repite la misma historia. El progreso no es ya una idea inocente. Ahora es una ideología por la que la gente está dispuesta a matar y a morir. (Ashis Nandy, 2015, p. 1)

En las interrelaciones sociales, existen relaciones de poder, que se resignifican en los diferentes contextos históricos. Por ejemplo, durante el sistema colonial de América, se advierten procesos sociales de dominación a partir de la clasificación racial. En función de esto, se configuró un territorio dominado por la civilización occidental cristiana, blanca, masculina, heterosexual, producto del etnocidio y el ecocidio, que permitió su transformación en el centro del capitalismo histórico. En este escenario, se desarrollaron grupos conquistadores, interesados por el extractivismo; y población conquistada, llamada indios o indias que se consideraban seres salvajes, incivilizados/as y sin ambiciones por explotar los recursos naturales.

El extractivismo es una actividad intensiva de explotación de recursos naturales, en grandes volúmenes, para exportarlos en función de un mercado de orden internacional, en general muy alejado del lugar de origen, y cuyos beneficios no son evidentes para la sociedad que los provee (Luque *et al.*, 2018). En este sentido, Gudynas (2013, p. 2), señala que “los usos más conocidos de este término están estrechamente asociados a dos tipos de actividades: la explotación minera y petrolera, y un destino específico: su exportación”, pero también podemos incluir la agricultura intensiva de monocultivos, la pesca, la explotación forestal o la actividad pecuaria con fines de exportación.

Según el economista Machado Acosta (2012), el extractivismo es una modalidad de acumulación que comenzó a procesarse masivamente hace 500 años, y estuvo determinada, desde entonces, por las demandas de los centros metropolitanos del capitalismo incipiente. Desde entonces, como señala Aráoz (2013), el extractivismo constituye un rasgo estructural del sistema capitalista, que consolida un proceso social, histórico y geopolítico, con base en la diferenciación-jerarquización inicial entre territorios coloniales y metrópolis imperiales, los unos pensados como meros espacios de saqueo y expolio para el aprovisionamiento de los otros.

La construcción de territorios colonizados a través de un nuevo dominio de poder, el extractivista, permanece y se resignifica con el neoextractivismo. Este concepto recupera el rol del Estado, que juega un papel más activo en la captación del excedente y la redistribución, y garantiza, de ese modo, cierto nivel de legitimación social, aún si por supuesto se repiten los impactos sociales y ambientales negativos (Gudynas, 2009, 2015).

Dichas actividades han aumentado en casi todos los países latinoamericanos, y muy especialmente en América del Sur. Esto implica también el aumento e intensidad en

las extracciones de minerales, hidrocarburos y diversos cultivos extensivos, vinculados a la exportación. Como consecuencia, se acrecentaron los conflictos frente a estas actividades, dejando de ser casos excepcionales y aislados (Gudynas, 2014).

Otro concepto vinculado con el neoextractivismo es el de *commodities*. Estos son bienes considerados homogéneos sin tener en cuenta su origen, porque no revisten una diferenciación entre sus variedades, y son comercializados en grandes volúmenes. Una materia prima es concebida por el mercado como un *commodity* cuando se considera que tiene atributos similares más allá del lugar de su origen. En este sentido, una tonelada de cobre de Chile es similar a una extraída en Bolivia, porque los mercados demandan económicamente el cobre en general, sin especificar una variedad determinada.

Cada lugar sintetiza las lógicas de un poder mundial dominante envolvente, y reproduce procesos sociales de fragmentación e integración, de inclusión y exclusión, en un escenario de fuerzas imposibles de controlar. Los procesos sociales se contextualizan en diferentes temporalidades, con entramados de intencionalidades e intereses específicos, motorizados por diferentes actores sociales que consolidan las desigualdades sociales. En términos de Kosík (2012):

El gobierno global del mundo no lo ejerce hoy el capitalismo tradicional, el sistema económico más productivo de la historia, sino el Supercapital, que domina todos los aspectos de la vida humana, tiene su propia economía, su política, su moral, su cultura. (p. 241)

En estas nuevas territorialidades, se presentan jerarquías cada vez más desdibujadas, que pueden ser reemplazadas con celeridad. De este modo, el mundo es gobernado por un sistema funcional impersonal, administrado por los fenómenos de la cosificación, la anonimidad y la abstracción.



### 6.3. El objeto de estudio desde un abordaje problematizador e integral

El neoextractivismo es una actividad económica actual, que se resignifica a través del tiempo, y, por lo general, se organiza como una economía de enclave. En este sentido, tiene efectos territoriales y ambientales. Cuando se centra el estudio en estas temáticas, surge un escenario de diversas dimensiones de análisis: ambientales, históricas, políticas, sociales, culturales, económicas, de género, etc., que es necesario interrelacionar para comprender.

Desde la multiperspectividad, Gudynas (2015) recupera la siguiente comparación: “un ecólogo ‘ve’ una montaña donde entre sus diferentes minerales se encontrará el cobre, un geólogo se enfoca en las vetas minerales, el economista identifica una ‘materia prima’, y el administrador de inversiones se preocupa por el ‘commodity’” (p. 18). Estas diversidades de miradas implican diferentes intencionalidades e intereses, que abarcan escalas geográficas locales, nacionales e internacionales, entonces, es preciso incorporar un abordaje interdisciplinar y multiescalar para abarcar su complejidad.

La relevancia de la problematización del objeto de estudio radica en desarrollar diferentes modos de pensar que permiten indagar y analizar las lógicas de funcionamiento de los procesos sociales. En este marco, sus consignas activan en cada estudiante procesos cognitivos complejos; a continuación, se presentan distintos interrogantes y potencialidades para comprender el objeto de estudio:

- ¿Quién/es? Indagar no solo por los actores sociales intervinientes visibles, sino también por los que se invisibilizan familias, mujeres y niños/as, pequeños productores (ver anexo A).
- ¿Para qué? Recuperar la diversidad de perspectivas de los actores sociales intervinientes para entender sus lógicas. Cuando se hace referencia al para qué, aparecen las intencionalidades que se manifiestan en los intereses individuales o colectivos y, desde este lugar, analizar la diversidad de actores sociales que resultan beneficiados/as o perjudicados/as. Para lograrlo, es preciso profundizar el estudio de las normativas vigentes que regulan las acciones de cada individuo y, sobre todo, del rol del Estado.
- ¿Qué sucedería si...? El objeto de estudio analizado puede reconfigurarse o reconstruirse con otras lógicas de funcionamiento, articuladas con actores sociales que presentan diferentes finalidades.
- ¿Cómo serían los nuevos escenarios pensados? Repensar nuevos procesos sociales que originan otras territorializaciones, resignificar los roles de las y los actores sociales y las nuevas interrelaciones que se generan.<sup>6</sup>

Las respuestas a los interrogantes planteados activan un pensamiento complejo que atraviesa las fronteras disciplinares para alcanzar su interpretación. Entonces, es fundamental trascender los abordajes disciplinares para avanzar en las relaciones que permitan rescatar dicha complejidad, con abordajes no lineales, simplistas y segmentados. En términos de Morin (1994), un sistema complejo no puede ser analizado de forma fragmentaria, porque está constituido por un sistema de elementos que tiene múltiples sentidos en la esencia del sistema, y que sufre transformaciones.

Un abordaje complejo y problematizador tiene como finalidad arribar a una narrativa de una problemática ambiental o de un conflicto socioterritorial. En efecto, no solo se presentan las causas y consecuencias de un proceso geográfico, sino que se indaga por actores sociales invisibilizados/as, se incorporan otros interrogantes, se interrelacionan aportes teóricos de diferentes disciplinas, se hipotetiza por futuras soluciones o escenarios alternativos y posibles. En este último aspecto, Quijano

---

6 En la planificación territorial, según Sandoval Escudero (2014), una de las principales modalidades sistémicas es el modelo de planificación prospectivo, una metodología y forma de entender la planificación enfocándose en el futuro. Se ocupa del largo plazo y se destacan las tendencias estructurales que se presentan en los sistemas sociales constitutivos de un territorio. Además, plantea la anticipación y previsión del futuro, originada en los trabajos de Gastón Berger (Godet, 1993) y actualizada con los aportes metodológicos de Michel Godet. Los estudios del futuro, desde la prospectiva, se pueden abordar desde dos enfoques. El enfoque cualitativo, a partir de la construcción de visiones colectivas de desarrollo. O bien se prefiere el uso de herramientas o técnicas de análisis, que utilizan comúnmente programas computacionales y manejan un gran número de variables e hipótesis, lo que permite extraer conclusiones relevantes para la formulación prospectiva.

(2014) considera que pensar en otras futuras realidades permitiría percibir el cambio histórico de otra manera, no como algo que simplemente ocurre, sea algo natural o producido por decisiones divinas o misteriosas como el destino, sino como algo que puede ser producido por la acción de las sociedades, sus intenciones, sus decisiones. Fomentar esta conciencia histórica, ligada no solo al pasado y presente, sino también con el futuro, es una manera de propiciar una de las competencias del pensamiento histórico (Santisteban Fernandez, 2010).<sup>7</sup>

Así, el objeto de estudio se problematiza porque su estudio va más allá de una lectura superficial que reconoce el conflicto, identifica los diversos actores sociales intervinientes, y la importancia del rol del Estado. Desde la problematización, se interpela cada eje de análisis desde la multiperspectividad, la multicausalidad y la multiescalaridad. De este modo, no existen conocimientos acabados porque se renuevan los interrogantes, el rol del Estado se analiza tanto por sus responsabilidades como por sus intervenciones territoriales, y cada actor social se estudia desde sus intencionalidades presentes y futuras.

Cuando se problematiza la temática, se puede superar un abordaje tradicional, porque se busca recuperar las partes de un problema para explicarlo. De este modo, se logran interpretar sus lógicas de funcionamiento y las relaciones de poder que lo sostienen a través del tiempo.



## 6.4 Propuesta didáctica para el aula

Uno de los principales desafíos pedagógicos es movilizar a las y los estudiantes para que puedan involucrarse en el objeto de estudio. El interés y la participación se logra cuando a las actividades propuestas se les atribuye un sentido. La selección de un disparador debe ser problematizador, relevante y, a su vez, significativo para lograr capturar su atención, y activar su disposición para realizar las diferentes actividades. Asimismo, es clave la decisión docente para seleccionar un disparador sustancioso, por ejemplo, mediante una imagen, un audiovisual provechoso o un texto periodístico interesante, entre otros.

Los grupos de estudiantes presentan diferentes necesidades e intereses en relación con la apropiación de nuevos conocimientos. En este sentido, en ocasiones, se conectan con la temática que se plantea, otros pueden manifestar indiferencia o desinterés. El desafío es la selección de estrategias de enseñanza que recuperen estas diferencias para avanzar con la comunicación pedagógica. Perrenoud (1990) enfatiza en que, si se brinda la misma enseñanza a estudiantes cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, se sostienen las diferencias entre ellos y,

---

7 Respecto a futuras situaciones o escenarios alternativos a esta problemática, recomendamos las siguientes lecturas:

\*Las reflexiones finales del libro “Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giroecoterritorial y nuevas dependencias” de Maristella Svampa (2019). Editorial CALAS. Se puede consultar en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/9783839445266/html>

\*La tercera parte del libro “Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos para los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios de Nuestra América” de José Seoane, Emilio Taddei y Clara Algranati (2013). Ediciones Herramienta, Editorial El Colectivo y GEAL. Se puede consultar en: <http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/SEOANE-TADDEI-ALGRANATI%202013.pdf>.

posiblemente, aumenten. Una pedagogía que trata igual a la diversidad profundiza las desigualdades y genera el fracaso escolar.

Una metodología emergente que atiende a la diversidad de individualidades, y sobre todo de expectativas cognitivas, son los Paisajes de aprendizajes. Los mismos consisten en distintos itinerarios didácticos, son escenarios personalizados para los grupos de aprendizaje, y están basados en mundos simbólicos, que fomentan su autonomía, motivación y creatividad. Cada paisaje de aprendizaje requiere de Paisajes de enseñanza —recorridos didácticos— con estrategias didácticas y variedad de recursos tendientes a que los y las estudiantes construyan nuevos conocimientos, cada vez más autónomos, para resolver situaciones problemáticas genuinas y estimulantes.

Con base en las mencionadas premisas, se desarrolla una propuesta pedagógica con la temática de los recursos naturales, el neoextractivismo y la geopolítica en conflicto. La misma ofrece diversos Paisajes de aprendizajes para los diferentes momentos de la clase. Entonces, cada docente podrá seleccionar, según su contexto educativo.

Para la interpretación de la construcción de los territorios, en relación con las prácticas neoextractivistas, se recupera el análisis de diversas fuentes escritas, audiovisuales, canciones o imágenes. Estas fuentes de información, escritas o virtuales, aportan datos que permiten reconocer los actores sociales intervinientes, sus intencionalidades, las relaciones de poder y las desigualdades socioterritoriales. A continuación, se desarrolla la propuesta que consta de tres momentos:<sup>8</sup>

- A. Actividad disparadora
- B. Análisis del marco teórico
- C. Análisis de casos

## **Actividad disparadora**

### ***Itinerario N° 1.***

- Mostrar a la clase un celular y plantear las siguientes preguntas: ¿qué materiales serán necesarios para fabricar celulares? ¿Dónde se obtendrán esos materiales? ¿Quién y cómo se hará ese trabajo?
- Brindar a los y las estudiantes unos minutos para la reflexión. Si la actividad se realiza de forma presencial, ya sea de forma individual o grupal, sería muy importante pedirles que anoten o graben lo pensado, de esa manera hay más probabilidades de que todos tengan el tiempo de pensar.

---

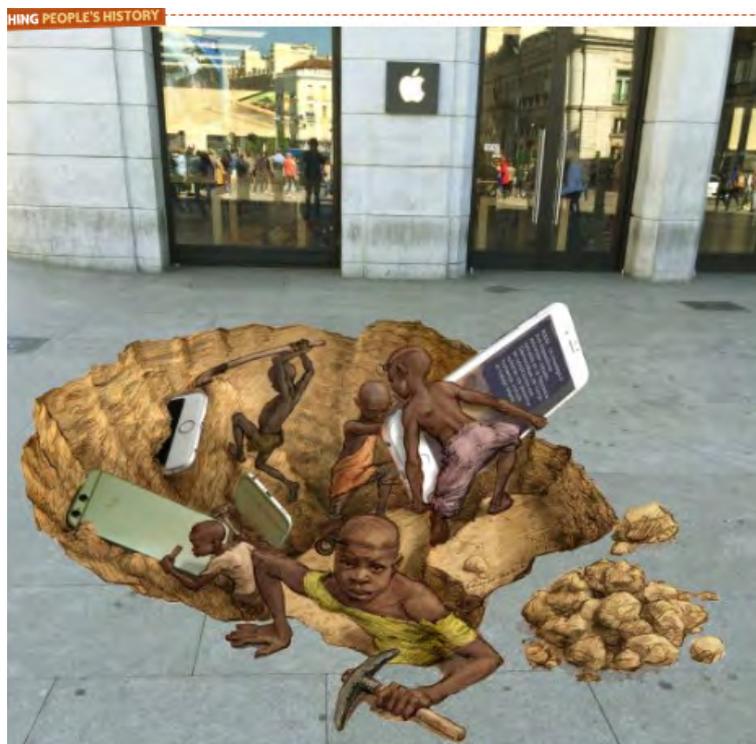
8 En relación con el desarrollo de la propuesta, está pensada para trabajar los saberes en profundidad, por lo que el equipo docente debe estar dispuesto a destinar una cantidad de tiempo considerable a su estudio, es decir, privilegiar la calidad de los saberes abordados y no la cantidad. En este sentido, es interesante la concepción de “currículum minimalista” que propone Maggio (2020). Se puede consultar en: <https://eutopia.edu.ar/reinventar-la-escuela-un-ensamble-ente-la-presencialidad-y-la-virtualidad/>

- Realizar una puesta en común: se puede hacer utilizando la técnica “lluvia de ideas”. Para asegurarse de que la totalidad de estudiantes participen. También, se puede pedir que, de una bolsa o sobre previamente preparado, un estudiante o grupo saque un número para establecer orden de participación.
- Solicitar a los y las estudiantes que piensen preguntas relacionadas con el tema, las mismas pueden empezar con las siguientes palabras: qué, dónde, cómo, por qué, cuándo, quiénes. El objetivo de esta actividad es generar una instancia en la que el alumnado pueda problematizar sobre la temática, no es necesario buscar la respuesta en el momento, esta puede surgir durante las siguientes actividades.
- Registrar los aportes realizados, para lo cual se le puede pedir a los y las estudiantes que lo copien en su carpeta o le saquen una fotografía para luego poder volver sobre lo producción una vez terminada la propuesta con todas las actividades relacionadas al tema.

### ***Itinerario N° 2.***

- Proponer al estudiante observar y analizar una imagen relacionada con el tema (ver anexo B y E), por ejemplo, la siguiente:

**Figura 6.1:** Obra de Eduardo Relero, dibujada frente a la tienda Apple de Madrid en junio de 2016 para una campaña de Amnistía Internacional contra el trabajo infantil.



Fuente: Imagen extraída de: <https://www.zinnedproject.org/materials/congo-coltan-cell-phones/>.

- Brindar unos minutos para la reflexión y, en lo posible, pedirles que anoten o graben lo pensado.
- Realizar puesta en común.
- Solicitar a los y las estudiantes que piensen preguntas relacionadas con el tema.
- Registrar los aportes realizados.

### ***Itinerario N° 3.***

- Proponer a los y las estudiantes formar grupos de trabajo (como máximo de tres integrantes sería lo recomendado para esta actividad).
- Repartir un sobre cerrado a cada grupo (estos deberán ser armados previamente por la o el docente). En su interior, deberá contener la mayor cantidad de información relacionada con el tema, esto puede ser entregado en formato papel o en un archivo digital, en caso de contar con computadoras. La información debe ser de diferente tipo, por ejemplo: mapas, gráficos, imágenes de obras de arte, noticias, folletos, normativas, canciones, videos de corta duración, *spots* publicitarios. Estos deberán estar presentados de forma individualizada, es decir, cada “fuente” en una hoja o en un archivo, por separado. Cada grupo recibirá, además, una ficha en la que irá registrando lo que sucede en la actividad (ver anexo C).
- Realizar la primera ronda de la actividad en la que cada grupo deberá seleccionar al azar tres documentos del sobre o del archivo digital, analizarlos y escribir en la ficha una primera hipótesis sobre el tema que se estudiará. Luego, se realizará una segunda y tercera ronda con la misma modalidad. Por último, se responderán las preguntas del cuarto apartado de la ficha. Para cada ronda, el docente estimulará y planificará la cantidad de tiempo necesario.
- Realizar una puesta en común con las hipótesis elaboradas por cada grupo. Esta actividad, además de requerir capacidades para el análisis de fuentes, también puede ser una actividad introductoria para analizar el proceso de construcción del conocimiento, ya que se puede analizar cómo las fuentes determinan el tipo de conocimiento que se genera, que cada investigador puede tener una diferente perspectiva sobre las mismas y que el conocimiento nunca es acabado, ya que, si aparecen nuevos datos, las hipótesis pueden cambiar.
- Solicitar a los y las estudiantes que piensen preguntas relacionadas con el tema.
- Registrar los aportes realizados.

### **Análisis del marco teórico**

- Analizar el concepto de neoextractivismo por medio de la lectura y comprensión de un texto que el docente considere pertinente. También quedará a criterio del docente decidir si esta actividad se realizará en grupo o de forma individual. A continuación, se sugieren una serie de actividades para ser trabajadas

con el texto (las cuales se pueden hacer de forma conjunta con el espacio de Lengua y Literatura):

- leer el texto e identificar la palabra clave de cada párrafo;
  - imaginar que eres investigador y este artículo fue escrito a partir de una entrevista que fue realizada a alguien que sabe del tema. Leer cada párrafo y pensar en la pregunta que le hicieron al entrevistado para que respondiera lo que está escrito en cada párrafo;
  - escribir un título al texto;
  - agregar imágenes (puede ser alguna de las utilizadas en propuesta dos y tres de la actividad disparadora;
  - armar una red conceptual con las palabras claves elegidas.
- Realizar una puesta en común. Para la misma, se le pedirá a los y las estudiantes que coloquen sus bancos en semicírculo y a cada persona, por azar, se le designará la lectura o explicación de alguna de las actividades realizadas: lectura de palabra clave, de subtítulo, del título, justificación de imagen. Es importante que todos los presentes participen.

## **Análisis de casos**

### *Itinerario N° 1.*

Analizar un estudio de caso (ver anexo D). El o la docente elegirá con qué fuentes (ver anexo E) y por medio de qué tipo de actividades, pero para guiar un abordaje problematizador la información puede ser analizada teniendo en cuenta los siguientes grupos de preguntas:

- I. ¿Qué recurso es el que se explota? ¿En qué país o región se extrae dicho recurso? ¿Para qué se utiliza dicho recurso? ¿Por qué se lo puede considerar un caso de neoextractivismo?
- II. ¿Quién/es? ¿Qué personas o grupos de personas están involucradas en la explotación de este recurso? Por ejemplo: grupos empresariales, las y los trabajadores, gobernantes, organizaciones de personas, medios de comunicación, comunidad internacional, entre otros. Indagar no solo por las y los actores sociales intervinientes visibles, sino también por los que se invisibilizan familias, mujeres, niños, niñas y pequeños productores.
- III. ¿Para qué? Recuperar la diversidad de perspectivas de las y los actores sociales intervinientes para entender sus lógicas. Según cada actor identificado, ¿por qué están involucrados en la explotación de este recurso? ¿Se ven beneficiados o perjudicados por dicha actividad? ¿Se podría seguir explotando el recurso si ese actor no estuviese involucrado en la actividad? Cuando se hace referencia al para qué, aparecen las intencionalidades, profundizar el estudio de las normativas vigentes que regulan las acciones de cada individuo y sobre todo del rol del Estado.

- IV. ¿Desde cuándo? En el pasado, ¿se han explotado otros recursos en este territorio? ¿Para qué se han usado? ¿Qué actores han estado involucrados en esta actividad? ¿Qué intereses ha habido en juego? ¿Qué actores se han visto beneficiados y cuáles perjudicados? ¿Por qué? ¿Qué consecuencias sociales, políticas, económicas y ambientales ha tenido esta actividad? ¿Ha habido acciones de resistencia a esta actividad? ¿Quiénes las han protagonizado? ¿Qué resultado han tenido? ¿Se puede afirmar entonces que la explotación de recursos naturales es nueva o se practica desde hace tiempo? ¿Qué continuidades o cambios se puede detectar en relación con esta actividad a través del tiempo?
- V. ¿Qué sucedería si...? ¿Cómo serían los nuevos escenarios pensados? El objeto de estudio analizado puede reconfigurarse o reconstruirse con otras lógicas de funcionamiento, articuladas con actores sociales que presentan otras finalidades. Por ejemplo: ¿qué debería cambiar del caso estudiado para que no represente una situación de neoextractivismo? ¿La solución sería dejar de explotar el recurso? ¿Se podría conseguir de otra forma? ¿Qué antecedentes hay sobre formas alternativas de aprovechamiento de recursos naturales? Repensar nuevos procesos sociales que originan otras territorializaciones, resignificar los roles de las y los actores sociales y las nuevas interrelaciones que se generan, ¿qué se debería cambiar o qué se debería hacer para cambiar o solucionar esta situación?
- VI. ¿Qué nuevos interrogantes surgen en relación con la información analizada?

Para este punto, tal vez sea conveniente, si es que la actividad se hace por primera vez, que la o el docente muestre algún ejemplo.

- Armar grupos de estudiantes. A cada uno se le designarán actores sociales analizados en la consigna anterior. Luego, deberán escribir un texto o grabar un audio simulando ser una carta de presentación de esa persona. La misma podría contener la siguiente información:
  - datos personales,
  - de qué manera está relacionado/a con la explotación del recurso, pero sin decirlo explícitamente (deberá dar señales),
  - una imagen que lo identifique,
  - que manifieste su postura acerca de la explotación del recurso: si está de acuerdo o no, si modificaría algo y cómo lo haría.

La o el docente creará una carpeta (en papel o de forma digital) que contenga cada una de las producciones, organizará a los y las estudiantes en grupos y hará una copia de la carpeta para cada grupo.

- Repartir a cada grupo una carpeta. Los y las estudiantes deberán leer el material y determinar a qué actor se refiere cada presentación. Por último, deberá elegir con qué postura coincide y argumentar de qué otra forma se podría explotar el recurso.
- Realizar puesta en común.

## **Itinerario N° 2.**

- Organizar a las y los estudiantes en grupos para elegir un estudio de caso propuestos por el o la docente, a modo de diferentes Paisajes de Aprendizaje, en relación con el neoextractivismo (ver anexo D). Cada equipo de estudiantes deberá buscar información sobre el caso elegido. Para el proceso de búsqueda, se pueden utilizar preguntas que sirvan como guía, según el enfoque que le quiera dar el docente (tener en cuenta los interrogantes propuestos en el itinerario N° 1). Para este punto, tal vez sea conveniente, si es que la actividad se hace por primera vez, que la o el docente muestre algún ejemplo.
- Realizar la búsqueda de información, para lo cual se le solicitará a los y las estudiantes que indaguen o construyan diferentes tipos de fuentes, por ejemplo: artículos periodísticos, lectura crítica de imágenes, vídeos, expresiones artísticas, realización de entrevistas, encuestas, entre otras. Se pueden utilizar las mismas fuentes de información que se seleccionaron para el itinerario N° 3 de las actividades disparadoras. Lo importante es que haya una variedad de fuentes, esta puede estar determinada por el o la docente o también puede quedar a criterio de los y las estudiantes (ver anexo E).
- Armar un informe con la información seleccionada, el mismo deberá tener:
  - un texto escrito por ellos/as,
  - una imagen relacionada con el tema,
  - una producción audiovisual,
  - una instancia de expresión oral por parte de los/as estudiantes.

Estas cuatro formas de presentación se podrán combinar como los y las estudiantes prefieran. Por ejemplo: realizar un video en el que aparezca la voz de cada estudiante, en donde se explica la problemática y se acompaña con imágenes y diapositivas. Otra opción es que los/as estudiantes expongan su producción de forma oral, utilizando como soporte diapositivas o infografías, o presenten un video con imágenes. El video puede consistir en realizar un *spot* publicitario (ver anexo F). Otra opción es que se combinen las opciones anteriores.

- Socializar cada una de las producciones entre los integrantes de la misma clase en la presencialidad, o se pueden utilizar los escenarios virtuales, o compartirlo a estudiantes de otras divisiones.<sup>9</sup>

Lo importante de la actividad es que los y las estudiantes, en la medida de lo posible, puedan elegir:

- \*el caso a estudiar,
- \*las fuentes de información a analizar,

---

9 También se puede acercar un informe a los medios de comunicación ministeriales, radiales o gráficos para socializar y, sobre todo, concientizar a la comunidad local de los alcances de la temática analizada.

- \*la forma de realizar la producción para presentar al resto de la clase.

Para evaluar las producciones realizadas por los y las estudiantes, se pueden tener en cuenta los siguientes criterios:

- si las preguntas relacionadas con el caso pudieron ser respondidas de forma correcta,
- si se utilizó variedad de fuentes de información,
- si se cumplió con el requisito de utilizar diferentes formatos de presentación a la hora de realizar y presentar la producción.

En relación con el proceso de evaluación, además de evaluar la producción final de los y las estudiantes, se sugiere que la evaluación formativa esté presente en todos los momentos de la propuesta didáctica (Sanmartí, 2016). De este modo, se obtiene información sobre las fortalezas y dificultades que presentan los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje y sus causas. Asimismo, se evalúan los aciertos y desaciertos en cuanto a las estrategias de enseñanza implementadas por parte de el/la docente. Para ello, se propone que al finalizar cada momento de la propuesta el y la estudiante responda una serie de preguntas metacognitivas (Anijovich, 2010), con el objetivo de analizar cómo resuelven sus tareas (ver anexo G). Se sugiere que todo lo producido por los y las estudiantes, en cada instancia, sea leído por la o el docente para detectar aspectos a corregir y mejorar, complementando así su autoevaluación. En este sentido, el error y el momento destinado a volver sobre él en clase es un tiempo valioso y es un espacio de intercambio fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El itinerario por elegir en cada instancia de la propuesta dependerá de las características del grupo-clase, de los recursos tecnológicos con los que se cuente (internet, computadoras, celulares) y del tiempo que se le destine a la actividad.



## 6.5. Nuevos espacios de reflexión y más interrogantes

Cuando las propuestas pedagógicas se relacionan con un enfoque de enseñanza problematizador e integral, desarrollan un pensamiento divergente complejo y flexible. El mismo propicia procesos cognitivos que favorecen la autonomía de cada estudiante.

Animarnos a modificar y cambiar las formas en la que abordamos nuestras clases es todo un desafío, genera miedo e incertidumbre. El ámbito en el que trabajamos los y las docentes es dinámico, se transforma todo el tiempo y es situado. Lo importante, en este sentido, es que no perdamos la capacidad de reflexionar sobre nuestras prácticas, ya que ellas también son una fuente de conocimiento. La propuesta que presentamos en este capítulo es un intento de atravesar ese camino, que, al realizarlo junto a otras personas, se hace más enriquecedor. No es una propuesta cerrada ya que cada lector lo podrá adaptar a su propia práctica. En este sentido, los y las invitamos a seguir pensando: ¿Qué itinerario se ajusta mejor al contexto en que trabajo? ¿Qué modificaciones le haría? ¿Con qué otros espacios curriculares lo

puedo relacionar? ¿Por qué? ¿Cómo puedo adaptar esta propuesta a un contexto de bimodalidad? ¿Con qué otro saber puedo implementar estas metodologías?

## 6.6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2007). *El lenguaje visual*. Editorial Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós.
- Benedetti, A. (2009). Territorio, concepto integrador de la geografía contemporánea. *Revista 12*, 6-8. [https://www.academia.edu/840615/Benedetti\\_Alejandro\\_2009\\_TERRITORIO\\_concepto\\_clave\\_de\\_la\\_geograf%C3%ADa\\_contempor%C3%A1nea\\_Revista\\_12\\_ntes\\_DIGITAL](https://www.academia.edu/840615/Benedetti_Alejandro_2009_TERRITORIO_concepto_clave_de_la_geograf%C3%ADa_contempor%C3%A1nea_Revista_12_ntes_DIGITAL)
- Burke, P. (2001). *Lo Visto y No Visto. El uso de la Imagen Como Documento Histórico*. Editorial Crítica.
- Cobo, C. (2017). Innovar es aprender a pensar distinto. *Portal de Página 12: Entrevista a Cristóbal Cobo*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/74898-innovar-es-aprender-a-pensar-distinto> [Consultado 18/10/2020].
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI.
- Gudynas, E. (2013). Extracciones, extractivismos y extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales. *Observatorio del Desarrollo*, (18).
- Gudynas, E. (2014). Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas. En *Decursos, Revista Ciencias Sociales*, (27-28), 79-115.
- Luque, A., Herrero-García, N. y Peñaherrera, J. (2018). Extractivismo en América Latina: ¿Bien común o democracia delegativa? *M+A. Revista Electrónica de Medio Ambiente*, 19(1), 121-137.
- Ministerio de Educación (2020). *Materiales Curriculares de la Provincia de La Pampa. Aportes para la reorganización y priorización curricular*. Recuperado de: [https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/materiales\\_curriculares/saberes/MarcoGeneral.pdf](https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/materiales_curriculares/saberes/MarcoGeneral.pdf), [Consultado 18/10/2020].
- Ministerio de Educación (2013). *Materiales Curriculares para el cuarto y quinto año del ciclo orientado de la educación secundaria: Geografía*. Recuperado de: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/orientado/item/geografia-i-ii> [Consultado 18/10/2020].

- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Editorial Paidós.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Nandy, A. (2015). Un silencio muy largo. *Le Monde Diplomatique en Español*. En P. Perrenaud (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Editorial Morata.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconografía*. Alianza Editorial.
- Sandoval, C. (2014). Métodos y aplicaciones de la planificación regional y local en América Latina. CEPAL. *Serie. Desarrollo Territorial N°1*.
- Sanmartí, N. (2016). *10 ideas claves, evaluar para aprender*. Editorial Noveduc.
- Santesteban Fernandez, A. (2010). La formación en las competencias del pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, (14).
- Siede, I. (2012). Problemas y preguntas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias Sociales en la escuela*. Editorial Aique educación.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Villafañe, J. (1992). *Introducción a la teoría de la imagen*. Ediciones Pirámide.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Editorial Graó.
- Zenobi, V. (Coord). (2014). *La enseñanza de temáticas ambientales con las neetbooks*. Editorial Aspha.



## 6.7. ANEXO

### Anexo A

Se sugiere el siguiente listado de bibliografía que aborda la problemática del neoextractivismo desde una perspectiva de género y de sectores invisibilizados:

- Bilder, M. (2013). Las mujeres como sujetos políticos en las luchas contra la megaminería en Argentina. Registros acerca de la deconstrucción de dualismos en torno a la naturaleza y al género. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Comelli, M. (2012). Cuerpos en Confrontación. Mujeres y Acciones Colectivas “Por La Vida” Frente a la Minería a Cielo Abierto en Argentina. *Revista Ártemis*, 13(1).

- García Torres, M. (2017). *Petróleo, ecología política y feminismo. Una lectura sobre la articulación de mujeres amazónicas frente al extractivismo petrolero en la provincia de Pastaza, Ecuador* (Tesis de maestría), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador-FLACSO.
- Gualda, S. M. G. (2019). Mujeres que Resisten. Extractivismo y Violencia en la Patagonia, Argentina. [Women Resisting. Extractivism and Violence in Patagonia, Argentina]. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 11-26.
- Moreno, M. y Matrolorenzo, C. (2021). *Geografía y Educación Sexual Integral. Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos*. Editorial Milena Caserola.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Editorial CALAS.
- Ulloa, A. (2017). Extractivismos y desigualdades de género. En Voces en el Fénix. Las venas vacías de América Latina. *Extractivismo*, (60), 97. [https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero\\_pdf/fenix60%20baja\\_0.pdf](https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix60%20baja_0.pdf)

## Anexo B

En primer lugar, es necesario comprender el término “imagen”. Para ello, se retoman los postulados de Villafañe (1992), quien consideró que esta es un concepto más amplio que el de representación icónica, ya que implica también procesos como el pensamiento, la percepción, la memoria y la conducta. Entonces, “las imágenes nos dicen algo, las imágenes tienen por objeto comunicar. Pero si no sabemos leerlas no nos dicen nada. Son irremediabilmente mudas” (Burke, 2001).

En segundo lugar, se debe conocer la función de la imagen, ya que permite interpretar el objetivo de esta y el rol que cumple. Las imágenes posibilitan la enseñanza de contenidos y por eso es importante conocer el mensaje que puede transmitir. María Acaso (2007) desarrolla los dos tipos de mensajes que presenta una imagen: el manifiesto y el latente. El primero es la información explícita, aquella que el espectador cree que está recibiendo. El segundo es la información implícita, aquella que el espectador recibe, pero sin darse cuenta la mayoría de las veces. Para entender el mensaje de una representación visual, la autora plantea una metodología analítica basada en una serie de pasos a seguir:

1. Clasificación del producto visual: características físicas (bidimensional o tridimensional). Se define si es un mapa, plano, pintura, caricatura, collage, viñeta, publicidad gráfica, *spot* comercial para televisión, fotografía, entre otros.
2. Estudio del contenido de un producto visual: a partir del análisis preiconográfico y análisis iconográfico (términos creados por Erwin Panofsky, 1972).
  - A. Descripción preiconográfica: se consigna aquellos datos que posee la imagen alcanzada por nuestra percepción.

- B. Análisis iconográfico: identificación de imágenes, historias y alegorías. El análisis iconográfico implica un método descriptivo y no interpretativo y se ocupa de la identificación, descripción y clasificación de las imágenes.
  - C. Análisis iconológico: el objetivo es conocer el significado de las imágenes. Se debe prestar atención a los procedimientos técnicos, a los rasgos de estilo y a las estructuras de composición tanto como a los temas iconográficos.
3. Estudio del contexto en el que se creó la imagen: autor, autores, lugares, momentos, año de realización de la obra.
  4. Enunciación de los mensajes manifiestos y latentes.

El tercer paso consiste en contrastar el mensaje de la imagen con otras fuentes de información que proveen las Ciencias Sociales, esto permitirá que la imagen sea utilizada como fuente de información en sí misma (es decir, que permita ser analizada para construir conocimiento y no simplemente como mera ilustración). Se puede recurrir a: investigaciones, documentos escritos, testimonios orales, recursos audiovisuales, cartografía, fotografías, etc.

## **Anexo C**

Modelo de ficha:

**Título: ¿Qué tema estudiaremos? ¿Cuál es la problemática?**

1. Notas e hipótesis tentativa (primera ronda).
2. Notas e hipótesis tentativa (segunda ronda).
3. Notas e hipótesis final del grupo (tercera ronda).

Preguntas de discusión en grupo: ¿qué fragmentos de información fueron valiosos para formular la hipótesis?, ¿qué información no fue tan útil o engañosa?, ¿es correcta la hipótesis final?, ¿cómo lo sabrían?

En la ficha a ser entregada a los y las estudiantes, deberán tener el lugar suficiente, en la hoja, para poder responder.

## **Anexo D**

El estudio de caso es una estrategia privilegiada para el abordaje de las temáticas ambientales. Los buenos casos permiten abordar, comprender y explicar en profundidad situaciones complejas, además de facilitar la selección y organización de contenidos. Selma Wassermann (1994) dice que los buenos casos se construyen en torno a problemas de la realidad que se presentan a personas reales. En general, estos son los que plantean conflictos, diversos puntos de vista, intereses contrapuestos entre grupos sociales, dan cuenta de la desigualdad en el acceso a los recursos, exponen relaciones asimétricas de poder, propician diversos tipos de aprendizajes, invitan a la reflexión, al debate, a la toma de posiciones y a la búsqueda de información complementaria (Zenobi, 2014).

## Casos y sitios de interés:

- Caso N° 1: Amazonia/Oro  
<https://es.mongabay.com/2019/01/mapa-mineria-ilegal-amazonia/>
- Caso N° 2: Oro aluvial en Amazonía  
<https://es.mongabay.com/2019/01/mapa-mineria-ilegal-amazonia/>
- Caso N° 3: Litio en América latina  
<https://www.nuso.org/articulo/americ-latina-y-su-oro-blanco/>  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-americ-latina-51666362>
- Caso N° 4: Metales preciosos  
<https://oroinformacion.com/los-metales-preciosos-seguiran-brillando-en-2021-segun-la-consultora-metals-focus/>
- Caso N° 5: Uranio  
<http://energiasdemipais.educ.ar/fuentes-de-energia-potencial/mapa-de-minas-de-uranio/>
- Caso N° 6: Plata  
<https://www.infobae.com/americ/americ-latina/2020/04/23/por-primera-vez-en-cinco-siglos-se-paralizo-la-produccion-en-la-mina-de-plata-mas-grande-del-mundo/>
- Caso N° 7: Congo/coltán  
<https://computerhoy.com/noticias/hardware/que-es-coltan-que-utiliza-fabricar-moviles-53906>  
<https://www.zinnedproject.org/materials/congo-coltan-cell-phones/>
- Caso N° 8: Neoextractivismo: Megaminería, agronegocio, explotación hidrocarbúfera y acaparamiento de tierras en Argentina  
<https://vocesenelfenix.com/content/continuidad-y-radicalizaci%C3%B3n-del-neoextractivismo-en-la-argentina>
- Caso N° 9: Tala de la selva - ¿Corrupción en los sellos ambientales?  
[https://www.youtube.com/watch?v=6\\_qV9Mnz83s](https://www.youtube.com/watch?v=6_qV9Mnz83s)
- Caso N° 10: Sobrepesca, un expolio que no cesa  
[https://www.fundacionaquae.org/wiki-explora/32\\_sobrepesca/index.html](https://www.fundacionaquae.org/wiki-explora/32_sobrepesca/index.html)

## Anexo E

### *Imágenes.*

A modo de sugerencia, se pueden seleccionar imágenes como las siguientes:



Fuente: <https://viacampesina.org/es/la-problematica-minera-en-la-agenda-campesina-latinoamericana/>

Figura 6.3. El agua vale más que el oro



Fuente: <https://lavidadeviaje.com/el-agua-vale-mas-que-el-oro/>

Figura 4.4: No a la Megaminería



Fuente: <https://es.mongabay.com/2020/08/empresa-canadiense-se-posiciona-para-el-levantamiento-de-prohibicion-minera-en-una-provincia-argentina/>

### *Artículos periodísticos.*

Los artículos periodísticos permiten recuperar los actores sociales invisibilizados como, por ejemplo: **¿Qué es el coltán y por qué se utiliza para fabricar móviles?** Disponible en: <https://computerhoy.com/noticias/hardware/que-es-coltan-que-utiliza-fabricar-moviles-53906>

También son interesantes para analizar los distintos contextos sociales y las diferentes relaciones de poder como el siguiente: [https://www.pagina12.com.ar/317328-no-hay-capitalismo-sin-extractivismo?fbclid=IwAR0dmXdgNyD-hOxUHv\\_9nf8bAU53eVqTBIMmjVGXdfI2nQEII\\_Fg2srPVylo](https://www.pagina12.com.ar/317328-no-hay-capitalismo-sin-extractivismo?fbclid=IwAR0dmXdgNyD-hOxUHv_9nf8bAU53eVqTBIMmjVGXdfI2nQEII_Fg2srPVylo)

Los artículos académicos pueden aportar un desarrollo teórico y testimonios de los sectores involucrados: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/977/659>

## ***Producciones audiovisuales.***

- Pueblo verde (2015). Reúne una serie de testimonios sobre el modelo de producción de alimentos y su impacto en la sociedad y el ambiente. Se desarrolla en diferentes provincias (Buenos Aires, Córdoba, Santiago del Estero, Chaco, Santa Fe y Entre Ríos) y participan diferentes actores sociales como productores rurales, médicos, campesinos indígenas, médicos, entre otros.

Ficha técnica:

Género: Documental

Idioma: Español

Formato: Full HD-Color

Duración: 99 minutos

Calificación: A.T.P C/Leyendas

País: Argentina

Año: 2015

Guión y Dirección: Sebastián Jauris

Producción: Amalia Herdt

Producción Ejecutiva: Pablo Ratto

Dirección de Fotografía: Damián Sergio

Música: Amalia Fischbein

Montaje: Sebastián Jauris y Amalia Herdt

- Vienen por el oro, vienen por todo (2009) narra el conflicto en Esquel (Chubut, Argentina) a partir de la instalación de una empresa canadiense que tiene como objetivo extraer oro y plata a partir de prácticas nocivas para la población y el ambiente.

Ficha técnica:

Directores: Pablo D'Alo Abba y Cristian Harbaruk

Guión: Cristián Harbaruk, Pablo D'Alo Abba, Rocio Azuaga

Fotografía: Daniel Ortega

Narración: Julieta Diaz

Sonido: Martin Bosa

Música: Alejandro Teran, Martin Bosa, Juan Patricio Mendoza, Pablo D'Alo Abba

Edición: Alejandro Arias, Pablo D'Alo Abba

Producción: Hugo Castro Fau, Cristian Harbaruk, Pablo D'Alo Abba, Viviana Saavedra, Fernanda del Nido. web: [www.vienenporeloro.com.ar](http://www.vienenporeloro.com.ar)

País de Producción: Argentina-Bolivia.

Año de producción: 2011

- Viaje a los pueblos fumigados (2018). Narra los impactos sociales negativos del cultivo de la soja transgénica y el uso de agrotóxicos en diferentes espacios de la Argentina.

Ficha técnica:

Año: 2018

Duración: 97 minutos

País: Argentina  
Dirección: Fernando E. Solanas  
Productora: Cinesur  
Género: Documental  
Otras sugerencias del mismo autor y director son: Tierra sublevada: Oro impuro (2009) y Tierra Sublevada: Oro negro (2011)

- Agroecología en Cuba (2017). Este film relata la experiencia cubana sobre la soberanía alimentaria y la agroecología como forma de pensar otro tipo de producción de alimentos alternativa al modelo industrial.

Ficha técnica:  
Título original: Agroecología en Cuba  
Año: 2017  
Duración: 62 minutos  
País: Argentina  
Dirección: Juan Pablo Lepore, Nicolas Van Caloen  
Guión: Juan Pablo Lepore, Nicolas Van Caloen  
Fotografía: Juan Pablo Lepore, Nicolas Van Caloen  
Reparto: Documental  
Productora: INCAA, DOCA  
Género: Documental

- Reverdecer. El modelo de la soja (2007). Es un documental realizado por el colectivo Chaya sobre el modelo del agronegocio y los impactos negativos en los bienes comunes y en la población.

Ficha técnica:  
Año de rodaje y edición: 2007  
Duración: 54 minutos, 40 segundos  
Posproducción de sonido: Estudio Fragmento uno  
Posproducción imágenes: Chaya Comunicación  
Idioma: castellano  
Subtitulado: inglés

- El Mundo según Monsanto (2008). Documental que relata la historia de la compañía Monsanto y sus productos en relación con la producción industrial y el neoextractivismo.

Ficha técnica:  
Dirección: Marie Monique Robin  
Producción: Marie Monique Robin  
Guión: Marie Monique Robin  
Fotografía: Guillaume Martin  
País: Francia  
Año: 2008  
Género: Documental, investigación  
Duración: 108 minutos  
Idioma(s): Inglés  
Productora: National Film Board of Canada

- Para problematizar el análisis sobre extractivismo, se pueden contrastar dos videos: uno a favor de la minería y otro en contra. A modo de ejemplo, se presentan videos de las empresas como el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=x9tBW98FH0Ib> y, en contraposición, *spots* como el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=4150SXVKxn0>.

### ***Expresiones artísticas.***

Los diferentes lenguajes artísticos como la danza, el teatro, el cine y las artes visuales permiten comunicar y reflexionar críticamente sobre los conflictos que se producen en la sociedad actual. Dichas expresiones artísticas pueden ser herramientas muy interesantes para abordar las problemáticas sociales en la escuela, ya que cuentan con una gran potencialidad para generar aprendizajes significativos. Algunas de dichas manifestaciones se detallan a continuación:

### ***Artes visuales.***

- Retratos de Pablo Piovano “El costo humano de los agrotóxicos” es un documental elaborado a partir de fotografías obtenidas de diferentes personas en un recorrido por pueblos de Argentina que han sido afectados por las fumigaciones con glifosato. <http://pablopiovano.com/>
- Charla y comida agroecológica compartida denominada “Malezas”. La comida fue servida en platos de cerámica pintados a mano con imágenes de frutas y hortalizas agroecológicas (Ciclo Arte y Pensamiento, CNB Contemporánea, Buenos Aires, 2017). Participaron: el Museo del Hambre (con apoyo de Iriarte Verde), el Almacén Autogestivo de la Universidad Nacional de Quilmes, la bodega biodinámica Krontiras y el equipo de trabajo de la CNB Contemporánea.
- El Museo del Neoextractivismo (MNE) es un proyecto que surgió a partir de investigaciones del Colectivo etcétera sobre el neoextractivismo y sus consecuencias negativas en la población y en el ambiente. Incluye performance, instalaciones, fotografías, producciones audiovisuales, objetos, entre otras manifestaciones artísticas. <https://parquedelamemoria.org.ar/en/museo-del-neo-extractivismo-mne-del-colectivo-etcetera-2/>
- Museo del Hambre, creado en 2017 y con sede en Buenos Aires, propone como un punto de encuentro, de reflexión y trabajo que invita a transformar la realidad de forma colaborativa. Cursos de huerta agroecológica, presentaciones de libros, proyecciones de películas y debates son algunas de las actividades que se realizarán en el museo.
- Colectivo Proyecto Squatters es un colectivo de artistas creado en el 2008. Se dedica a intervenir carteles publicitarios resignificando imágenes y textos. Las temáticas tienen que ver con el consumismo, el poder corporativo y la hegemonía política. <https://proyectosquatters.blogspot.com/>
- Fuerza Artística de Choque Comunicativo (FACC) es un grupo de artistas que, desde 2008, utiliza la performance para denunciar las actividades de las

empresas extractivas y el rol del Estado ante el neoextractivismo. <https://www.lavaca.org/mu97/fuerza-artistica-de-choque-comunicativo/>.

- Mapeos colectivos sobre extractivismos y resistencias en Latinoamérica Iconoclastas. Es una publicación que cuenta con recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colectiva. Un ejemplo de estas cartografías son los mapas creados a partir de los talleres sobre el agronegocio sojero y la megaminería en los Andes Secos. Participaron movimientos sociales, colectivos culturales y de comunicación, asambleas socioambientales, equipos de educación popular y movimientos estudiantiles (Risler y Ares, 2013. *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón).

### **Música.**

- Canción “Glifosato” del grupo Mañana me canto. “Mañana me canto” es un grupo musical formado en Barcelona a principios de 2001. Comenzaron tocando en las calles, en los trenes y el metro y fueron creando canciones sobre sus experiencias y problemáticas socioterritoriales como el neoextractivismo y el avance del agronegocio de la soja. Link: [https://youtu.be/RJjO3Q\\_3WY](https://youtu.be/RJjO3Q_3WY)
- “Cosecha especial Los Tiranos” (Reggae) del disco “...y que el agua corra” (2015). Link: <https://soundcloud.com/y-que-el-agua-corra/cosecha-especial-los-tiranos>
- “Cancionero sin cianuro” (2020). Es un conjunto de canciones sobre la megaminería producidas por Asamblea en defensa del territorio en Puerto Madryn. Es coordinado por Pablo Ceballos, Diego Sylwan y Demián Morassi. Link: <https://asambleaterritoriomadyn.bandcamp.com/album/cancionero-sin-cianuro>
- “Música contra Monsanto” es un disco de 2017 en el que varios músicos-activistas tratan la temática del neoextractivismo, la megaminería y las fumigaciones por glifosato por parte de la compañía Monsanto. Participaron diferentes artistas como Manu Chao, PIL y Los violadores de la ley, Raza Trunka, Paloma del Cerro y Sara Hebe. Link: <https://musicacontramonsanto.bandcamp.com/>
- “Unidos por el agua decimos NO a Pascua Lama” (2008). Link: <https://youtu.be/pLvOD9o-aP8>
- “Basta”. Música Punk del disco “Canciones urgentes para mi tierra-disco verde” (2015-2019) de Ramiro Lescano, que describe diferentes problemáticas en el ambiente como la deforestación, contaminación, pérdida de biodiversidad y el avance del agronegocio de la soja transgénica. Link: <http://www.cancionesurgentesparamitierra.com/basta.html>
- “Basta ya, Minería metalífera a cielo abierto” es un videoclip realizado para una campaña de la ONG Conciencia Solidaria, en defensa de la vida y el agua pura. Participan: Axel, Julieta Díaz, Nicolás Pauls, Nacha Guevara, Lalo Mir, Marcelo Corvalán, Soledad Villamil, Natalia Oreiro, Soledad Pastorutti, Suna Rocha,

Guillermo Novellis, Mex Urtizbera, Coti Sorokin, Juanchi Baleirón, Los Tipitos, Artesanales, Juanito el Cantor y Rescate. Link: <https://youtu.be/eMGHKeiQ28o>

## Anexo F

Con respecto a los *spots* publicitarios, es preciso destacar que constituyen un recurso valioso para comunicar y concientizar sobre la temática a estudiar. Para la realización de un *spot*, se recomienda el siguiente video: <https://youtu.be/rm5nqCTsadO>

Una técnica por utilizar para hacer el *spot* puede ser la siguiente: Stop Motion Studio. Es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una sucesión de imágenes fotografiadas. El movimiento del objeto estático se construye, fotograma a fotograma, manipulando el objeto entre tomas.

En general, se denominan animaciones de *stop motion* a las que no entran en la categoría de dibujo animado, ni en la de animación por ordenador; esto es, que no fueron dibujadas ni pintadas, sino que fueron creadas tomando imágenes de la realidad. Así pues, el *stop motion* se utiliza para producir movimientos animados de cualquier objeto, tanto rígido como maleable. Como los juguetes, bloques de construcción, muñecos articulados o personajes creados con plastilina.

OpenShot es un editor de vídeo gratuito y de código abierto que nos permite crear nuestros propios clips de vídeo a partir de uno o varios vídeos, sonidos e imágenes.

## Anexo G

Al final de cada momento, se pueden realizar las siguientes preguntas, como parte de la evaluación formativa:

- a) ¿Qué fortalezas tuviste para realizar las actividades?
- b) ¿Tuviste dificultades para realizar alguna de las actividades? ¿Cuál/es? ¿Por qué? ¿Pudiste resolverlo? ¿Cómo?
- c) ¿Cómo estuvo el trabajo en equipo? ¿Todos los integrantes contribuyeron en la actividad? ¿Qué dificultades o fortalezas se presentaron como equipo para realizar las actividades? ¿Por qué? ¿Cómo pudieron sobrepasar los obstáculos?
- d) ¿Qué cambiarías de la actividad realizada? ¿Por qué? ¿Cómo lo cambiarías?
- e) ¿Qué aprendiste con esta actividad?

# Reflexiones finales

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo de las Ciencias Sociales nos interpelan y exigen discusiones actualizadas disciplinar y didácticamente. Se espera con esta producción invitar a las y los docentes a involucrarse activamente en los debates pedagógicos desarrollados.

Estamos convencidas de que la producción colectiva e interdisciplinaria es uno de los caminos para contrarrestar el trabajo individual y solitario que hemos naturalizado y nos cuesta superar. En este sentido, la potencialidad de pensar y estar con otros y otras para producir y problematizarnos se traduce necesariamente en producciones superadoras de las miradas disciplinares que fragmentan la realidad social y convierten al conocimiento escolar en superfluos y vacíos de sentidos.

Desde estas consideraciones, cada capítulo de este libro pretende brindar aportes, herramientas y recursos para poner a dialogar nuestras prácticas docentes en contextos escolares reales que nos tensionan y atraviesan hoy. Cada capítulo ofrece posibles itinerarios que se pueden resignificar e intervenir a partir de la diversidad de trayectorias educativas existentes.

En este contexto de pandemia excepcional, compartimos sentimientos de angustia y de incertidumbre, pero también apareció y se potenció la necesidad de pensar-nos junto a otros y otras para fortalecer y sostenernos en nuevas prácticas que se traduzcan en experiencias que rompan con lo establecido y la inercia de la escolaridad que arrastramos. La vuelta a la presencialidad nos exige repensarnos desde otro lugar necesariamente.

Finalmente, esperamos que el esfuerzo que significó la escritura de este libro por docentes que nos desempeñamos en el nivel secundario y que portamos saberes de la experiencia áulica sea el inicio de nuevos vínculos entre la Universidad y el nivel Secundario.



