

El presente cuadernillo intenta ser una contribución al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales durante el Primer Ciclo de la EGB. Por sus características, las propuestas que lo integran constituyen un aporte para el tratamiento de diversos temas curriculares que son abordados habitualmente en las clases de Ciencias Sociales. En estas **PROPUESTAS DE AULA** usted encontrará desplegada una concepción de enseñanza-aprendizaje que recoge los últimos aportes, tanto disciplinares como didácticos, acerca de qué contenidos enseñar y *cómo* hacerlo durante el transcurso del Primer Ciclo de EGB.

Todos los temas abordados corresponden a los contenidos curriculares propios del Ciclo y en cada una de las propuestas se brindan herramientas conceptuales y metodológicas para enriquecer su tratamiento en el aula. En este sentido, el cuadernillo ofrece variadas sugerencias de trabajo para abordar algunos temas que son considerados clave tanto por la Geografía como por la Historia desde una perspectiva renovada. En el caso de la Geografía, encontrará ejemplos de cómo desarrollar con los niños el estudio del espacio geográfico desde una perspectiva social, para poder comprender y explicar los procesos territoriales derivados de las complejas relaciones entre la sociedad y la naturaleza a través del tiempo. En cuanto a la Historia, se observará que las tareas propuestas devienen de un enfoque de la disciplina que intenta explicar la complejidad de la realidad social pasada y presente incluyendo sus múltiples dimensiones de análisis: política, económica, social y cultural, y la pluralidad de actores sociales involucrados.

En cada propuesta le sugerimos el empleo de diversas estrategias de trabajo de las Ciencias Sociales: análisis de documentos históricos, trabajo con testimonios orales, lectura e interpretación de imágenes, interpretación de información estadística, identificación en un texto de distintas escalas de análisis, manejo de planos y mapas. Todas ellas se presentan articuladas con los contenidos conceptuales desplegados en cada una de las actividades.

Si bien cada propuesta se desarrolla de manera autónoma, todas ellas tienen el propósito de presentar sugerencias metodológicas que pueden transferirse al trabajo con otros contenidos del currículum.

LAS TRANSFORMACIONES DEL ESPACIO URBANO

Le sugerimos trabajar con el eje "las transformaciones del espacio urbano", ya que este recorte temático les permitirá a los alumnos avanzar en la construcción de ideas más ricas y de contextos más amplios que puedan dar cuenta de la complejidad de los procesos sociales que tienen lugar en la ciudad. Es cierto que para los chicos puede resultar un eje muy "lejano" debido al desconocimiento que tal vez tengan de los cambios operados en el tiempo (incluso en el propio barrio que habitan), de cómo esos cambios afectan a la gente y de quiénes son los responsables de que se produzcan. Pero también es sabido que los niños más pequeños otorgan significados a la realidad a partir de sus experiencias personales y cotidianas. Y, por lo tanto, la cercanía de los contenidos que vamos a trabajar con los niños pasará por la familiaridad que ellos tengan con las situaciones o problemas que les plantearemos, teniendo en cuenta que, en la actualidad, las ciudades se están transformando a ritmos cada vez más acelerados. En nuestro ejemplo, un aspecto de estas transformaciones urbanas puede estar dado por la instalación en el barrio de un nuevo centro comercial (*shopping*) o por la construcción de una nueva autopista. A partir de estas "cercanías", usted podrá organizar actividades de aprendizaje que le permitan superar el tratamiento autorreferencial o de contenidos desconectados del mundo social. La idea de esta propuesta es ir enriqueciendo las representaciones de los niños en relación con los cambios económicos, sociales, culturales, políticos y tecnológicos de la ciudad y su expresión en la organización del espacio urbano.

Propuesta

Le sugerimos, a modo de ejemplo, una secuencia posible de actividades para trabajar sobre las transformaciones de la ciudad y los actores involucrados en esos cambios.

- *Una salida de campo.* Durante la salida, los alumnos podrán registrar los cambios acontecidos en la ciudad. Para ello, resultará conveniente decidir el recorrido y que usted lo realice previamente, a fin de identificar los cambios que luego trabajará con sus alumnos. Por otro lado, será de gran utilidad confeccionar una planilla en la que los niños podrán ir anotando en forma ordenada:
 - cambios en la infraestructura urbana (apertura de nuevas calles, pavimentación y reparación de aceras, tendido de cables, nuevos alumbrados, cambio en el recorrido de una línea de colectivos, etc.);
 - cambios en las viviendas (demolición de casas viejas, nuevos edificios, remodelación de fachadas, casas que se convierten en negocios, etc.);
 - cambios en los servicios (inauguración de un centro de salud, de una nueva escuela, de un cine, de una plaza, etc);
 - cambios en el comercio y las actividades económicas (el cierre o traslado de una fábrica, la apertura de un centro de compras, el loteo de un terreno para nuevas construcciones, etc.).

- *Lectura de textos informativos.* Le sugerimos que oriente a sus alumnos hacia la lectura de textos informativos (por ejemplo, manuales del área acordes al ciclo) sobre las transformaciones del espacio urbano. Allí, aparecerán fotos, planos y otras fuentes que les permitirán a los chicos inscribir en otros contextos los contenidos trabajados durante la salida de campo.
- *Entrevistas a familiares, amigos y vecinos.* Esta actividad puede contribuir a enriquecer las ideas de los niños acerca de cómo estos cambios afectan a las personas. A través de los relatos, ellos pueden obtener información muy valiosa, pero para organizar esta tarea recomendamos trabajar previamente con los chicos en la redacción de las preguntas que formularán a sus entrevistados. A partir de la planilla que elaboraron luego del recorrido, se podrán pensar preguntas que permitan conocer cómo los cambios urbanos afectaron la vida cotidiana de las personas. Por ejemplo, en sus desplazamientos diarios (hacia el trabajo, para hacer las compras, etc.), en el uso del tiempo libre (paseos, recreación, etc.), en el acceso a los servicios (consultas médicas, recolección de residuos, etc.) y en el pago de impuestos, entre otros.
- Un procedimiento clave de las Ciencias Sociales es la identificación de los actores sociales. En el caso que trabaja esta propuesta, se trata de los actores que producen el espacio urbano: actores económicos (como los que construyen la infraestructura y las viviendas, o los que desarrollan actividades productivas aprovechando esas construcciones), actores que consumen los bienes y servicios urbanos (que son todos los habitantes de la ciudad), y actores estatales que regulan, controlan y planifican la ciudad. Para avanzar junto con los alumnos en la construcción de estas ideas, le proponemos que una vez reunida toda la información anterior, realice alguna actividad que permita la identificación de los actores responsables de los cambios operados en la ciudad. Para alcanzar este propósito, podrá presentar a los alumnos un listado de los distintos actores y proponerles completar un cuadro como el siguiente.

| ACTORES | ACCIONES Y DECISIONES |
|--------------------|--|
| Gobierno municipal | Decide el recorrido de los colectivos. Realiza la pavimentación de las calles. Mantiene iluminadas las calles. |
| Vecinos | Se organizan en Asociaciones para promover acciones en el barrio. Pagan impuestos a la Municipalidad. Reclaman para colocar un semáforo. |
| Empresas | Deciden la apertura de un Centro comercial. Venden o compran tierras para distintos usos inmobiliarios. Cierran una fábrica. |

LA TECNOLOGÍA Y LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS

Es habitual en EGB 1 trabajar contenidos vinculados con el espacio rural, con las actividades económicas que allí se realizan, los trabajos de las personas y las herramientas que se emplean. ¿Qué cuestiones será necesario incluir para dar cuenta de las características que está tomando la producción actual y para hacer significativos determinados conceptos en la enseñanza de las Ciencias Sociales? Tomemos el ejemplo de la *producción de alimentos*, principal función del espacio rural. Desde hace casi tres décadas se vienen realizando cambios importantes en la producción agropecuaria a partir de los avances científicos y tecnológicos. Éstos permiten un incremento notable de la producción, el desarrollo de nuevas variedades agrícolas y la incorporación de innovaciones, tanto en los cultivos como en el manejo ganadero. Dichos cambios resultan de la difusión de nuevas tecnologías, que van desde la fertilización, el riego, el control de plagas y malezas, etc., hasta temas referidos al embalaje, la conservación y el transporte de los productos.

¿Por qué es importante que los alumnos de Primer Ciclo conozcan estas cuestiones? Porque puede ocurrir que algunos de ellos, sobre todo los que tienen poca relación con las áreas rurales, consideren que las tareas agrícolas se realizan de modo rudimentario, mediante saberes poco especializados y con baja tecnología. Algo muy alejado, en muchos casos, de lo que ocurre en la actualidad con la mayoría de las producciones. Por otro lado, incluir el tratamiento de estas cuestiones desde edades tempranas, propiciará la construcción de representaciones cada vez más complejas acerca de la producción de alimentos, lo que facilitará la comprensión de los mismos contenidos en EGB 2, cuando aborden estas temáticas con mayor profundidad.

¿Con qué criterios el docente podrá seleccionar el caso a estudiar para presentarlo a sus alumnos?

Sugerimos que la búsqueda esté orientada hacia aquellas producciones que claramente reflejen:

- cómo se transforman las condiciones naturales para la producción de alimentos;
- a través de qué tecnologías (conocimientos, insumos, maquinaria);
- qué nuevas modalidades de organización de la producción se aplican para mejorar los rendimientos o la calidad de los productos.

Propuesta

Cómo contenido para trabajar, tomaremos la producción de leche, ya que el sector tambero constituye un buen ejemplo de lo sucedido en materia de modernización de la producción agropecuaria durante los últimos tiempos.

Es conveniente, al comenzar a trabajar propuestas de este tipo, indagar sobre *las representaciones de los niños* acerca del tema, para conocer cómo piensan en relación al mismo. Por ejemplo, cómo piensan que se realiza la extracción de leche, con qué herramientas, qué características tiene un tambo, quiénes son los trabajadores, qué conocimientos tienen, dónde los aprendieron. Paralelamente, el docente podrá ir confrontando estas ideas a medida que vayan surgiendo en clase. Y, a continuación, podrá suministrar a los chicos *información actualizada* acerca de este tipo de producción mediante textos sencillos, imágenes de revistas especializadas o videos educativos.

En el caso de la obtención de leche, al analizar la *etapa agraria* gradualmente se ofrecerá material, para que los alumnos conozcan cómo los productores incorporan tecnología durante las diferentes etapas de la producción:

- mejoran los rodeos de *animales* buscando vacas lecheras de muy buena calidad genética, planifican la reproducción y cuidan los aspectos sanitarios;
- mejoran la calidad y variedad de las *pasturas* para el ganado, para ofrecerles alimento nutritivo, necesario para obtener más y mejor leche;
- incorporan *máquinas y herramientas* para el trabajo en el campo y la sala de ordeño, con el fin de mejorar el rendimiento;
- capacitan a los *dueños y trabajadores* del tambo para que estén al tanto de las últimas novedades.

A continuación, presentamos como ejemplo para el trabajo en el aula dos *publicidades* y un *relato de un productor tambero* que reflejan estas cuestiones.

TRACTORES • EL MEJOR PRECIO

Entregas en todo el país.
Servicio posventa.
Accesorios y repuestos
Envíos al interior - Tarjetas de crédito
CASA LÓPEZ - CAPITAL FEDERAL

Señor productor tambero:

¡YA NO LE QUEDAN MÁS EXCUSAS PARA NO CAMBIAR DE EQUIPOS DE ORDEÑO!

Disponemos de modelos última generación
en ordeñadoras mecánicas

GARANTÍA DE MÁS Y MEJOR LECHE

Pagos hasta en 12 cuotas • PLAN CANJE
TAMBO HOY • LÍDER EN TECNOLOGÍA PARA TAMBOS

CASA GÓMEZ - LINCOLN, BS. AS.
SUCURSALES EN TODO EL PAÍS

Gustavo es un exitoso productor tambero, logra que sus animales den cada vez más y mejor leche. Y lo logra porque cuida todos los detalles. Él mismo nos cuenta:

“... Modestia aparte, el manejo alimenticio de mi tambo es muy bueno: a las vacas les damos la mejor pastura, verdeo de invierno y silo de maíz. También complementamos con balanceado. Este año contraté para la sala de ordeño a una persona que estudió en la Escuela Agrotécnica. Esa

capacitación le da una visión amplia del tambo. También conoce a cada una de las vacas, ¡y dice que hasta le gusta llamarlas por su nombre! Como soy veterinario, me ocupo personalmente de la sanidad de mi rodeo: con ayuda de los peones, vacuno, desparasito y atiendo a las vacas en los partos. En pocos días más me traen programas nuevos para las computadoras del campo. Con eso, voy a saber exactamente cuánta leche da mi tambo.”

Fuente: Infortambo, N° 135, abril de 2000

¿Qué pueden hacer los niños con este material?

Primero lo leerán atentamente. Luego, usted orientará y facilitará la búsqueda de los rasgos más característicos de la producción lechera, mediante preguntas previamente determinadas. Por ejemplo: *¿cómo cuidan a los animales, qué tipo de alimentación reciben?, ¿comen siempre lo mismo?, ¿por qué?, ¿usan máquinas?, ¿cuáles?, ¿dónde las compran?, ¿quiénes trabajan en el campo?, ¿qué saberes tienen?, ¿toman cursos de capacitación?, ¿dónde y para qué?*

Sugerencias

Sería sumamente útil que usted tomara un caso significativo de la producción de su localidad, para mostrar los cambios producidos últimamente.

Siempre que fuera posible, la propuesta de aula se enriquecerá con la visita a algún establecimiento agropecuario que responda a las modalidades productivas enunciadas al comienzo de la ficha.

Bibliografía

En Cooperativas de productores, Secretarías de Agricultura, INTA, INTI, y en revistas especializadas como *Supercampo*, *Todochacra* e *Infortambo*.

OTRA MIRADA AL MUNDO RURAL

En nuestro país, la práctica de la agricultura y la ganadería es de suma importancia, porque de ella depende buena parte de la economía nacional, debido al ingreso de divisas que genera la exportación de cereales, oleaginosas, frutas, carnes y cueros, entre otros productos. En una propuesta anterior ya hemos visto que los cambios tecnológicos ocurridos durante los últimos años tuvieron un fuerte impacto en la producción agro-ganadera destinada al mercado nacional e internacional. Estas innovaciones permitieron modernizar e intensificar la producción y aumentaron la calidad y cantidad de lo que se produce y también incidieron en la forma cómo se produce.

Sin embargo, estas nuevas tecnologías no se han difundido de igual manera entre todos los productores, ya que para incorporar innovaciones se necesitan capitales, créditos y asesoramiento técnico, además de un mercado en el que colocar la producción. En esta situación se encuentran muchos pequeños y medianos productores, quienes tienen enormes dificultades para acceder al financiamiento porque, entre otras cuestiones, no son dueños de la tierra que trabajan. Esto determina que, lejos de acceder a nuevas tecnologías, realicen el trabajo agrícola con mano de obra familiar, poca maquinaria y escasos insumos de calidad (como semillas mejoradas, fertilizantes, pesticidas, etc.).

En relación con esta problemática, una situación particular es la que viven numerosas familias del Noroeste argentino, de las zonas cordilleranas de Mendoza y del noroeste de Neuquén. Se trata de productores cuya situación de precariedad les impide incorporar tecnologías. Estas poblaciones se dedican a la agricultura y a la ganadería para satisfacer las necesidades de alimentación de cada productor y su grupo familiar. Se denominan *economías de subsistencia* porque el objetivo de la producción no es la venta de los productos en el mercado, sino el autoconsumo, es decir, el abastecimiento doméstico de alimentos, leña y vestido para el mantenimiento del grupo familiar.

Propuesta

En esta propuesta le presentamos diversos lineamientos para trabajar el tema de "las economías de subsistencia", desde la perspectiva de los problemas que enfrentan en su vida cotidiana las familias dedicadas a este tipo de actividad. El objetivo es enriquecer las representaciones que los niños más pequeños tienen del mundo rural.

Características de las economías de subsistencia

- las poblaciones del Noroeste suelen practicar el cultivo de hortalizas (papas, habas, etc.) y la cría de ganado caprino;
- las poblaciones de las zonas cordilleranas practican la ganadería itinerante de caprinos y ovinos;
- se trata de economías escasamente diversificadas porque se basan en pocos productos;
- el tamaño de los predios en los que se practica la agricultura es pequeño y los rendimientos agrícolas son muy bajos;
- en las tareas agrícolas la mano de obra es familiar y la tecnología es muy rudimentaria;
- a veces, logran colocar en el mercado la producción excedente, pero mayormente la intercambian por otros productos necesarios para la subsistencia familiar;
- los miembros del grupo familiar suelen emplearse en la zafra o en cosechas de otras explotaciones agrícolas comerciales, para completar sus ingresos;
- los miembros del grupo familiar tienen un acceso limitado a los servicios sociales básicos (salud, educación, transporte, etc.).

A partir de lo expuesto puede guiar a los alumnos para que identifiquen los *problemas que enfrenta el productor y su grupo familiar* en las economías de subsistencia. De este modo, se puede observar la situación de precariedad en la que viven estas familias: producen poco porque sus predios son reducidos y porque no cuentan con tecnologías adecuadas para mejorar la cantidad y calidad de las cosechas; obtienen muy poco excedente y por eso apenas pueden intercambiar algunos productos para abastecerse de lo necesario para subsistir; sus niños ayudan en el trabajo familiar y tienen dificultades para completar su escolarización, entre otros problemas.

Finalmente, le sugerimos que organice un debate en torno a un interrogante del tipo: *¿cómo influyen estos problemas en la vida cotidiana de poblaciones como las del relato?*

Actividades sugeridas para el aula

A continuación, le presentamos un texto para ser leído con sus alumnos.



Juan tiene ocho años. Vive con su familia en un lugar llamado El Molulo, en la provincia de Jujuy. Como la mayoría de la gente del lugar, él y su familia trabajan criando unas pocas cabras y algunas vacas. Su mamá se las ingenia para plantar entre las piedras maíz y papas que les sirven de alimento. Con sus vecinos intercambian su ganado por tejidos (mantas, ponchos) o piezas de alfarería (vasijas para el agua, ollas para cocinar). Una vez al año bajan a Tilcara para vender algunos animales y comprar lo que necesitan: sal, azúcar, vino, arroz o alguna golosina. A Juan y a sus hermanos les encanta cuando el papá les trae chupetines de limón.

Como la madera es escasa, tienen problemas para juntar leña y así prender el fuego para cocinar o calentarse cuando hace frío. Juan trabaja muy duro para conseguir la leña, porque tiene que desenterrar con un pico la raíz de una planta llamada tola y eso le lleva mucho tiempo. Cuando no consiguen madera queman "yareta", pero a Juan y su familia esto les gusta menos, porque la yareta forma un humo espeso y molesto que ensucia las ollas y se adhiere a las paredes y al techo de su casa.

Juan, como todos los chicos de la zona, va a la escuela rural. Para llegar, camina todos los días más de dos horas entre los cerros. La mamá de Juan pasa muchas horas hilando lana mientras camina detrás del ganado o mientras vigila que no se le queme la comida. Varias veces por año, su papá se va de casa por algunos meses. Se emplea en la zafra o en la cosecha de algodón. Así junta unos pesitos más para ayudar a la familia. ¡Con las cabras y las papas apenas si alcanza para comer!

Relato elaborado a partir de: Mi país, tu país, CEAL, 1971, y Clarín, diciembre de 1994.

Luego de la lectura, puede trabajar en torno a las siguientes consignas:

- proponer a los alumnos que identifiquen las tareas que realiza Juan y su familia cotidianamente;
- clasificar las tareas mencionadas por los chicos de acuerdo con el tipo de necesidad que satisfacen. Por ejemplo: tareas para poder alimentarse; tareas para poder abrigarse, y otras;
- dialogar con los alumnos acerca de los problemas que enfrenta Juan y su familia para poder subsistir y vincular cada uno de ellos con las tareas mencionadas anteriormente;
- reunir a los alumnos en pequeños grupos y solicitarles que entre todos comparen la situación de la familia de Juan con la de sus propias familias. Para ello, solicite que establezcan semejanzas y diferencias.

Sugerencias

En la página 24 de este cuadernillo, usted encontrará una serie de actividades sugeridas en torno a la casa de Juan, que le serán de utilidad para ampliar las temáticas tratadas en esta propuesta.

EL TRANSPORTE TERRESTRE EN LA ARGENTINA

La Argentina es un país que presenta grandes diferencias regionales. Entre ellas podemos citar la desigual distribución de la población, de las actividades productivas y de la infraestructura de servicios. Estas diferencias se plasman en la organización territorial de las distintas regiones del país. Por eso, un contenido escolar pertinente para recuperar este tema es el referido al sistema de transporte nacional. Este sistema se caracteriza por su diseño radial y por la desigual intensidad de los flujos de personas y de mercaderías que circulan por él. Esto es así debido a que la conformación del sistema de transporte de nuestro país expresa las características del modelo socioeconómico y político bajo el cual se gestó y, al mismo tiempo, es una manifestación de la modalidad con que la sociedad y los actores estatales organizan el territorio.

¿Cómo hacer para que cuestiones tan complejas sean abordadas, ya desde los primeros años de la EGB, por los niños pequeños y de un modo ameno y comprensible? ¿Cómo se podría enriquecer el tratamiento de las temáticas que habitualmente se trabajan en el Ciclo (como los "medios de transporte") de tal modo que resulten significativas y que "preparen el terreno" para futuras explicaciones más profundas?

Propuesta

Un aspecto del sistema de transporte que usted puede trabajar con los niños es la caracterización de su grado de cobertura y accesibilidad. Esto significa que la tarea se concentrará en tratar de conocer y analizar qué necesidades de las personas cubre el transporte o deja sin satisfacer en un contexto determinado, quiénes y para qué lo utilizan y en qué condiciones lo hacen.

Para ello, sugerimos al docente que seleccione un caso, lo ubique en su contexto e intente junto con los niños definir quiénes y para qué utilizan el transporte y bajo qué condiciones se presta el servicio.

A fin de ejemplificar esta recomendación tomaremos el caso del sistema de transporte de pasajeros que cubre el servicio desde la Villa Futalaufquen hasta la ciudad de Esquel, en la provincia del Chubut. Elegimos abordar esta problemática a partir del siguiente relato.

Doña Estela vive en la Villa Futalaufquen, un lugar de la provincia del Chubut donde viven pocos habitantes. Igual que muchos de los vecinos del lugar, doña Estela se traslada con frecuencia a la ciudad de Esquel para hacer compras o algún trámite en la municipalidad. Para eso, toma el único colectivo que pasa por la villa y la lleva hasta la ciudad. Como vive cerca de la parada y conoce de memoria el horario del micro, sale de su casa a último momento para tomarlo. De todos modos, doña Estela no se hace mucho problema si se atrasa, el chofer conoce a todos los habitantes de la Villa y seguro que la espera. El servicio de transporte colectivo que hace el recorrido va y viene de la ciudad a la Villa dos veces por día, a la mañana y a la tarde. Así que doña Estela tiene mucho tiempo para hacer sus cosas una vez que llega a Esquel. Pero igual no se distrae, si por cualquier motivo perdiera el micro que la lleva a su casa, estaría en problemas, ¡no pasa otro! Una vez le ocurrió y tuvo que tomar un taxi hasta la Villa, ¡le salió carísimo! Así que aprendió la lección.

Actividades sugeridas para el aula

- A continuación, sugerimos algunos lineamientos para desarrollar.
 - Contextualizar el caso: localizar en un mapa de la Argentina la ciudad de Esquel y la Villa Futalaufquen. Presentar a los alumnos fotografías del lugar.
 - Orientar el análisis mediante preguntas que permitan caracterizar el servicio de transporte de pasajeros en la zona:

- a) con respecto a los usuarios: quiénes son las personas que utilizan el servicio, para qué lo utilizan (trabajo, estudio, trámites), cuáles son los principales problemas que los afectan;
- b) con respecto al medio de transporte: qué frecuencia tiene el servicio, qué tipo de distancias cubre, qué lugares conecta.

- Realizar actividades con el mapa de la región que encontrará en la página 24.

- Posteriormente, puede realizar un trabajo similar para conocer y analizar algún aspecto del *sistema de transporte terrestre de pasajeros pero, esta vez, concentrando el estudio en la localidad donde residen los alumnos.*

También le sugerimos planificar algún trabajo de campo para detectar los principales problemas de transporte y cómo éstos inciden en la vida de las personas del lugar. Con este propósito, a continuación le sugerimos algunas actividades.

- Seleccione algún medio de transporte terrestre (micro de corta, media o larga distancia) y proponga a sus alumnos:
 - a) realizar entrevistas a diferentes usuarios para conocer y analizar si el sistema satisface la demanda de los pasajeros, si existen suficientes líneas de colectivos o micros en la localidad que conecten los diversos lugares, si los horarios cubren una amplia franja horaria, etc.
 - b) visitar la cabecera de alguna línea de colectivos para averiguar, por ejemplo: horarios del primer y último servicio, frecuencia, servicios especiales, cantidad de pasajeros que transporta, horarios pico, etc.
 - c) observar planos y mapas de la localidad para analizar el recorrido de las diferentes líneas de transporte e inferir cuáles son las zonas más y menos favorecidas por el sistema de transporte.

- Finalmente, los alumnos pueden volcar lo aprendido en un cuadro como el que sigue.

| | En la Villa Futalaufquen | En la localidad donde yo vivo |
|---|--------------------------|-------------------------------|
| ¿El servicio satisface las necesidades de las personas? ¿Para qué toman las personas ese medio de transporte? ¿Qué aspectos habría que mejorar? | | |
| ¿Cada cuánto tiempo pasa un colectivo por la parada? ¿Cuántos servicios diarios tiene el medio de transporte? | | |

LAS MUJERES DE LA ELITE DURANTE LOS ÚLTIMOS AÑOS COLONIALES

Poca información es la que nos brindan los textos escolares sobre las mujeres de la elite colonial que vivieron durante la época del Virreinato. Las imágenes más comunes las muestran amenizando unas fiestas características de su grupo social, las tertulias, o bien organizando el trabajo de una numerosa servidumbre, en las grandes casonas coloniales.

Estas tareas y actividades eran efectivamente propias de las mujeres de este sector social. Pero, además, ¿qué otras cosas hacían?, ¿cómo era el vínculo con sus padres y sus maridos?, ¿cuál era el modelo de mujer aceptado por su grupo social?, ¿qué educación recibían?, ¿con quiénes se casaban?, ¿podían elegir a sus maridos?, ¿acaso podían recorrer caminos distintos de los pautados socialmente?

Propuesta

En esta propuesta le presentamos, en primer lugar, una selección de documentos en los que encontrará algunas respuestas a las preguntas formuladas, y luego un conjunto de sugerencias para trabajar junto con sus alumnos.

Una vida con escasas opciones



"Aunque la mujer tenía derechos legales limitados (como el derecho a heredar), ninguna mujer [...] podía tener una profesión, porque se pensaba que era incapaz de cualquier tipo de vida fuera de su hogar. Para las mujeres de Buenos Aires sólo había tres opciones: el matrimonio, la soltería o la entrada en un convento de clausura. Por los informes de los viajeros que visitaron Buenos Aires sabemos que las mujeres que elegían el matrimonio o la soltería debían llevar una vida tranquila y cortés centrada en el hogar y en la iglesia. En sus hogares, y en las reuniones sociales, las mujeres no debían desplegar inteligencia, sino más bien brindar el toque amable a los invitados, ser capaces de una charla agradable y vivaz, de bailar danzas españolas y francesas, tocar la guitarra y cantar. Otra cosa que podían hacer las mujeres era tocar el arpa. Siempre iban bien acompañadas cuando salían de sus casas, y las bien educadas no se mezclaban con la gente "vulgar". [...] Aunque las invitaban a bailes, fiestas y tertulias, quedaban excluidas de muchas de las reuniones que abundaban en la vida social de los hombres."

Socolow, Susan. *Los mercaderes del Buenos Aires virreinal: familia y comercio*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1991.

La educación de las mujeres de la elite

"La ignorancia era perfectamente sostenida. No había maestros para nada, no había libros sino de devoción e insignificantes, [...] ya debes de conocer lo que sabían las gentes, leer, escribir y contar, lo más. Para las mujeres había varias escuelas que ni el nombre de tales les darían ahora. La más formal donde iba todo lo más notable era una vieja casa [...]. La dirigía doña Francisca López, concurrían varones y mujeres. Niñas desde cinco años y niños varones hasta quince, separados en dos salas, cada uno llevaba de su casa una silla de paja muy ordinaria hecha en el país de sauce; éste era todo el amueblamiento, el tintero, un pocillo, una mesa muy tosca donde escribían los varones primero y después las niñas. Debo admitir que no todos los padres querían que supieran escribir las niñas porque no escribieran a los hombres; estas sillas ordinarias que ni para muestra hay ahora, no era fácil tenerlas tampoco porque había pocas, todos los oficios eran miserables, así muchas niñas se sentaban en el suelo sobre una estera de ésas de esparto. Había una mesita con un nicho de la Virgen donde se decía el bendito a la entrada y a la salida. Éste era todo el adorno de la principal sala y en un rincón la cama de la maestra: el solo libro era el Catecismo, para leer en carta cada niña o niño traía de su casa un cuaderno que les escribían sus padres, y se le decía el proceso: todo lo que se enseñaba era leer y escribir y las cuatro primeras reglas de la aritmética, y a las mujeres coser y marcar [...]. Había algunos pardos que enseñaban la música y el piano, éste era el solo adorno para las niñas, era para lo solo que había maestros, muy mediocres. No puedes imaginarte la vigilancia de los padres para impedir el trato de las niñas con los caballeros, y en suma en todas las clases de la sociedad había vanidad en las madres de familia en este punto. La dicha de los padres era tener una hija monja, un sacerdote, y la sociedad giraba sobre esta tendencia."

Sánchez, Mariquita. *Recuerdos del Buenos Aires virreinal*, en Sáenz Quesada, María. *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*. Sudamericana, Buenos Aires, 1995.

Las actividades de las niñas, las relaciones familiares

Las niñas de las familias decentes del Buenos Aires virreinal solían pasar la mayor parte de su tiempo en sus grandes casas de la ciudad, entre costuras, bordados, zurcidos y asistencia a misas. Sus padres les enseñaban las primeras letras, para que pudieran colaborar en las empresas familiares.

Las niñas participaban de las tertulias, esos ámbitos de sociabilidad tan típicos de la elite colonial. Los fines de semana, dejaban la casa de la ciudad, para ir con sus padres a las quintas y estancias que éstos poseían en la campaña cercana.

Por lo general, crecían mimadas por la servidumbre de la casa. El cariño no era lo más característico en las relaciones familiares. El trato de los padres hacia sus hijos se caracterizaba por la severidad y la distancia.

Elaborado a partir de: Mariquita Sánchez de Thompson. Félix Luna (director). Colección Grandes protagonistas de la historia argentina. Planeta, Buenos Aires, 2000.

Matrimonios por conveniencia

En los hogares de la gente decente era habitual que los padres eligieran maridos para sus hijas. Los matrimonios así pautados no tenían en cuenta los sentimientos de las jóvenes sino los intereses de familia. A través de un buen matrimonio se buscaba mantener o incrementar el patrimonio familiar. Los ricos comerciantes, por ejemplo, se preocupaban por pactar matrimonios con hombres que a través del ahorro y la buena administración dieran continuidad a sus empresas mercantiles.

En este sentido, los españoles contaban con ciertas ventajas sobre los criollos. Las familias decentes los consideraban más trabajadores y ahorrativos que los nativos. Un dicho -Vino, marido y bretaña*, de España- que estaba muy extendido en la época expresaba muy bien esta preferencia.

Susan Socolow¹ sostiene que el casamiento de la mujer criolla socialmente establecida con el recién llegado de España no era sólo una norma aceptada en Buenos Aires, sino que estaba extendida por la mayor parte de Hispanoamérica.

Elaborado a partir de: Mariquita Sánchez de Thompson. Félix Luna (director). Colección Grandes protagonistas de la historia argentina. Planeta, Buenos Aires, 2000.

* bretaña: encaje.

1. Socolow, Susan, op. cit.

El amor en lucha contra la conveniencia: surgimiento de una nueva sensibilidad

Hacia 1803 Mariquita Sánchez tenía 14 años. Pertenecía a una distinguida familia porteña. A pesar de su juventud, Mariquita decidió cuestionar las rígidas costumbres de su época en torno al matrimonio. No aceptó casarse con el hombre elegido por sus padres, el español Diego del Arco. Amaba a un joven, llamado Martín Thompson y, animada por tales sentimientos y por una personalidad que comenzaba a definirse como muy libre y transgresora, resistió las imposiciones paternas. Ante la intransigencia de sus padres, ella y Martín decidieron llevar el enfrentamiento a la esfera pública. Presentaron un juicio de disenso ante las autoridades virreinales y, finalmente, fue el virrey Sobremonte el que dirimió el conflicto, fallando en favor de los enamorados.

La historiadora María Sáenz Quesada considera que Mariquita fue expresión de una nueva sensibilidad social: "en esta lucha de carácter personal los novios no estuvieron solos. En efecto, la cuestión del casamiento con el elegido del corazón era uno de los grandes temas de la vida privada que debatía la sociedad finisecular. Si en Francia acababan de abolirse los privilegios que venían del Medioevo, si el espíritu del siglo tendía a acabar con las herencias gravosas, si los pensadores, literatos y poetas elogiaban el individualismo y la religión del corazón por encima de las frías normas, ¿podrían escapar los súbditos americanos de la Corona española al influjo de tales cuestiones?

"La firmeza de Mariquita al sostener contra viento y marea sus derechos, de los 14 a los 17 años, da cuenta además de una decisión que era fruto de su notable fortaleza, el punto de partida de una nueva sensibilidad social ante el matrimonio: la revalorización del amor de la pareja por encima de los intereses del grupo de familia. En este punto la joven contaba con el respaldo moral del obispo Azamor y Rodríguez, titular de la diócesis de Buenos Aires. Éste había sido íntimo de su casa. Murió cuando ella tenía unos diez años; es fácil imaginar que esa niña, presente en las tertulias de los mayores como se acostumbraba en Buenos Aires, debió escuchar y absorber estos nuevos y atractivos conceptos que tan bien se adecuaban a su íntimo anhelo de libertad. Más sorprendente es que su padre, tan amigo del obispo Azamor, adoptara en oportunidad del enlace de su única hija un comportamiento intransigente. Pero una cosa era el vínculo amistoso, y otra muy diferente aceptar los revolucionarios criterios del prelado en lo que hacía al manejo de sus intereses de familia. [...]

"En sus escritos, Azamor había defendido la libertad de elección de su pareja por parte de los jóvenes [...].

"Esta postura [...] era también la del progresista fiscal de la Audiencia de Charcas, Victorián de Villaba [...], para quienes la oposición de los padres respondía al capricho o a deleznable conveniencias económicas o sociales. Tanto el prelado como el fiscal expresaban un clima de ideas contrario a la Pragmática Sanción que en la década de 1780 había tendido a vigorizar la autoridad paterna a fin de evitar que la sociedad estamental se quebrara por matrimonios entre personas de diferente nivel social o de castas distintas. Según dicha Pragmática, los hijos, incluso los mayores de 25 años, debían solicitar el consentimiento paterno. La transgresión a esta norma se castigaba con la pérdida del derecho de herencia. En ese ambiente movilizad por nuevas ideas y nuevos protagonistas, los argumentos contrarios al noviazgo resultaron inconsistentes [...].

"Aunque no fue el único juicio de disenso de esa década, pues hubo algunos otros de importancia en que los hijos pusieron pleito a sus padres, el de Mariquita y Martín tuvo una repercusión especial. [...] Ella y su novio se habían convertido, sin buscarlo, en pioneros de esta nueva sensibilidad."

Sáenz Quesada, M., *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental.* Sudamericana, Buenos Aires, 1995.

¿Revolución en la condición de la mujer?

La Revolución no modificó la condición de las mujeres de la elite heredada de la colonia, ni siquiera en lo relacionado a la libre elección de pareja. La tradicional costumbre de los padres de elegir maridos para sus hijas continuó imperando. Hasta un hombre con ideas políticas tan radicalizadas como Juan José Castelli siguió en este aspecto apegado al pasado. Hacia 1811-1812 se convirtió en protagonista de un escándalo público al negarle a su hija la posibilidad de casarse con un oficial que militaba en las filas de Saavedra.

Por entonces, Mariquita Sánchez de Thompson, desde las hojas y periódicos más radicales, incorporó al debate público el tema de la educación de las mujeres y cuestionó el rol subordinado y dependiente que se le asignaba a la mujer en el proceso revolucionario.

Elaborado a partir de: Mariquita Sánchez de Thompson. Félix Luna (director). Colección Grandes protagonistas de la historia argentina. Planeta, Buenos Aires, 2000.

Actividades sugeridas para el aula

La información que brinda la selección de textos ofrece diferentes posibilidades para desarrollar actividades en el aula. A continuación, le presentamos algunos ejemplos.

- Elabore un *relato* adaptado a las posibilidades de comprensión de los alumnos de primer ciclo que tenga como protagonista a Mariquita Sánchez o a otra mujer de la elite, y que incluya los aspectos desarrollados: ¿cómo era la educación de las niñas?, ¿qué expectativas tenían los padres con respecto a su futuro?, ¿cuál era el modo habitual de concertar matrimonios entre los miembros de este sector social?, ¿qué posibilidades había de tomar decisiones alternativas e introducir cambios en la sociedad del momento? Otra opción es adaptar al lenguaje de los chicos la información presentada y confeccionar fichas temáticas para que ellos mismos las lean.

Luego podrá proponer actividades como las que siguen:

Si hubieras sido una mujer como la del relato...

- *¿qué trabajo* podrías haber desempeñado? Tachar lo que no corresponda: médica – abogada – monja – actriz – comerciante – ama de casa
- *Con respecto al matrimonio*, cuenten o escriban: ¿dónde habrían podido conocer a su futuro marido? ¿quién les habría elegido marido?, ¿por qué?
- *Con respecto a la educación*, cuenten o escriban: ¿cómo se imaginan que habría sido un día de clase en aquella época? ¿cómo se imaginan la escena? Representarla mediante un dibujo.
- Seleccione imágenes de libros de texto de primer y segundo ciclos de EGB que muestren a mujeres de la elite en situaciones como las que refiere la anterior selección bibliográfica. En cada caso, podrá guiar el análisis de las ilustraciones para que los chicos vinculen la información brindada (en el relato o en las fichas) con lo que reflejan las imágenes. Una guía de preguntas también servirá como andamiaje para orientar la lectura. Por ejemplo, puede presentar reproducciones de las pinturas *Tertulia en lo de Escalada*, *Cantando el himno en lo de Mariquita* o *Damas mendocinas bordando la bandera de Los Andes*, y acompañar su exposición con preguntas del tipo: ¿qué actividades están realizando las mujeres en los cuadros?, ¿con qué situaciones planteadas (en las fichas o en el relato) se relacionan?
- Planifique otras actividades para conocer la situación de *la mujer en la actualidad* respecto de problemáticas similares. Con este propósito, le sugerimos:
 - realizar encuestas a mujeres de diferentes edades (de más de 70 y de menos de 40 años) para obtener datos sobre la educación, la inserción laboral y la elección de pareja en diferentes épocas y para conocer qué cambios se produjeron y cuáles no;
 - buscar información sobre mujeres que desempeñen un rol activo en la defensa de los derechos de la mujer en la actualidad, para conocer acerca de los organismos que se ocupan de estas temáticas y qué actividades desempeñan;
 - buscar imágenes de revistas que reflejen a la mujer actual en diferentes situaciones (trabajo, educación, defensa de sus derechos). Puede disponer esas imágenes de tal modo que propicien una comparación con la situación de la mujer, que ha sido reflejada en los cuadros ya trabajados.

LOS NEGROS EN LA HISTORIA COLONIAL RIOPLATENSE

Los negros y las negras de origen africano fueron actores sociales importantes en la sociedad rioplatense durante los períodos colonial y criollo. Sus aportes fueron relevantes tanto en el plano de la economía como en el de la sociedad y la cultura. Sin embargo, en las escuelas suele presentarse-los en forma descontextualizada y anecdótica, dándoles un tratamiento estereotipado como vendedores ambulantes o sirvientes de la elite colonial. En esta propuesta le brindamos una alternativa para enriquecer su abordaje.

Propuesta

En la época colonial existió en el área rioplatense un número de negros mucho mayor del que generalmente se cree. En algunos momentos, en las ciudades de Tucumán, Santiago del Estero, Córdoba y Catamarca, los negros llegaron a representar cerca de la mitad de la población. También fueron numerosos en la ciudad de Buenos Aires. Pero, ¿de dónde venían?, ¿por qué abandonaron sus lugares de origen para trabajar para otros como esclavos?, ¿quiénes los compraron y para qué?, ¿dónde se instalaron?, ¿cuáles fueron sus ámbitos de sociabilidad y sus posibilidades de recuperar la libertad?

Para responder a estas preguntas y enriquecer el conocimiento de este grupo de la sociedad colonial rioplatense, le presentamos tres fichas.

De África a América

En África, las personas más ricas y poderosas tenían esclavos para utilizarlos como soldados en las guerras o como una forma de demostrar su poder y su prestigio.

¿Cuáles eran los motivos por los que alguien se convertía en esclavo? Podía ocurrir que algunos prisioneros de guerra fueran convertidos en esclavos; también se podía caer en la esclavitud por castigo de un jefe; y, otras veces, debido a situaciones de extrema pobreza, las personas eran vendidas como esclavos por sus propias familias!

Pero no sólo algunos africanos estaban interesados en tener esclavos. También, en América, se los buscaba para hacerlos trabajar en las plantaciones bananeras y algodonerías, en la producción azucarera o en las peligrosas tareas de las minas de oro y plata.

Fue así que muchos europeos decidieron dedicarse a comprar esclavos en África para venderlos en las regiones donde se necesitaban trabajadores, y esto ocurría en muchos lugares de América. Primero fueron los portugueses y más tarde los holandeses, los ingleses y los franceses los que decidieron explotar este comercio de hombres. Durante los viajes en barco a través del Atlántico, los esclavos fueron sometidos a maltratos y abusos. Incluso, muchos de ellos murieron durante el viaje.

Los negros en el Río de la Plata

En otras regiones de América, como el Caribe, el Brasil o algunas zonas de los Estados Unidos, la esclavitud estaba mucho más extendida que en el Río de la Plata y, por lo tanto, había mucha mayor cantidad de esclavos.

Al área rioplatense, los esclavos ingresaban sobre todo por el Puerto de Buenos Aires. Algunos eran vendidos en los mercados de la ciudad, mientras que la gran mayoría era trasladada y vendida en otras regiones, como Tucumán, Córdoba, Mendoza, el Alto Perú (hoy Bolivia) o Chile.

El precio de los esclavos variaba de acuerdo con el sexo, la edad, la estatura, la salud y las condiciones físicas y, por supuesto, también dependía de la habilidad que tuvieran los vendedores para negociar.

Durante los primeros tiempos de la colonia, hubo muchos más esclavos en el Tucumán que en Buenos Aires. Y esto se debió a que la región del Tucumán era muy próspera porque estaba



económicamente relacionada con la riquísima mina de plata de Potosí, en el Alto Perú. Buenos Aires, en cambio, era sólo una ciudad puerto con escaso desarrollo. Recién hacia el final del período colonial, cuando Buenos Aires comenzó a crecer y a desarrollarse, la esclavitud se hizo allí mucho más importante.

¿Por qué en estas distintas regiones rioplatenses la gente quería tener esclavos? Pues para hacerlos trabajar a su servicio. En las ciudades, la gran mayoría de los esclavos trabajaba en las casas de los españoles ricos en tareas domésticas. También era frecuente que los amos alquilaran a sus esclavos para que hicieran trabajos artesanales en talleres zapateros, carpinteros, sombrereros, panaderos, costureros o talabarteros. Claro que el sueldo del esclavo ¡iba a parar a manos de su amo! Algunos dueños de estos talleres tenían sus propios esclavos y solían dedicar mucho tiempo, a veces un par de años, a enseñarles el oficio. Además, ¡era importantísimo que les enseñaran a hablar el castellano!

Pero no solamente había esclavos en las ciudades. También en los campos había muchos más esclavos de los que habitualmente se piensa. Allí, sus amos, quienes muchas veces pertenecían a órdenes religiosas (como los jesuitas), los hacían trabajar en diversas tareas de las estancias y las fincas. Generalmente, los trabajos en el campo fueron los más duros y agotadores.

La vida más de cerca

Generalmente los esclavos eran sometidos a largas y agotadoras jornadas de trabajo y recibían a cambio muy mala alimentación y asistencia. Debido a este maltrato su salud solía ser muy débil y muchos morían siendo muy jóvenes e incluso niños.

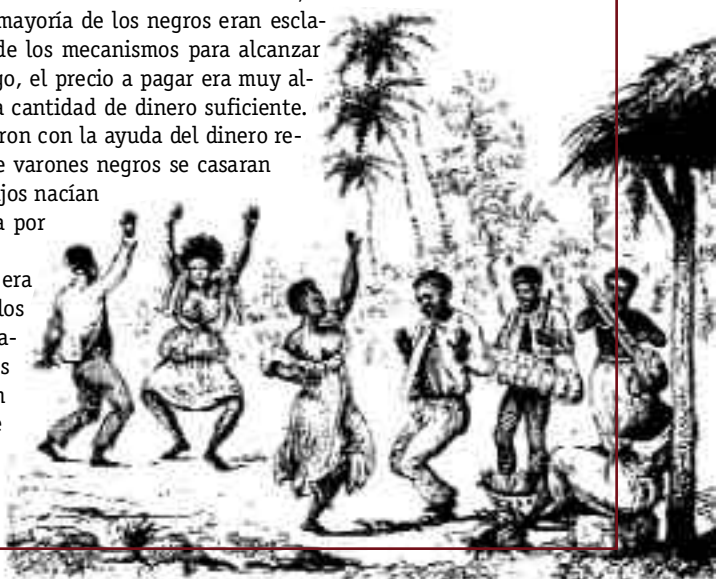
Los esclavos gozaban de algunos derechos, por ejemplo: podían comprar su libertad, tener propiedades, acudir a la justicia y exigir que sus amos los vendieran en caso de maltratos. Pero, frecuentemente, estos derechos no eran respetados.

La vida y la suerte de cada esclavo dependía de diversos factores: si vivía en la ciudad y si sabía hablar castellano y había aprendido un oficio, su situación seguramente era mucho mejor que la de aquel que vivía en el campo haciendo trabajos pesados. Además, no todos los amos trataban a sus esclavos de la misma manera, y algunas personas de color fueron peor tratadas que otras. Por otro lado, la posibilidad de ahorrar dinero era la llave para acceder a la libertad.

No todos los negros llegaban de la misma región de África. Y, si bien cada región tenía sus propios dialectos, creencias y costumbres, todos los africanos pertenecían a una misma cultura y sentían que tenían muchísimas cosas en común. Es por eso que organizaron reuniones y otras diversas formas de encuentro y de celebración de su origen y su pasado. Las cofradías, por ejemplo, eran reuniones que se realizaban de una a dos veces por semana. Allí se organizaban funerales, misas y se asistía a los enfermos. Como las cofradías funcionaban en iglesias y conventos, los ricos y las autoridades coloniales apoyaban estos encuentros porque pensaban que ésa era una buena forma de mantener a los esclavos controlados. También se organizaban candombes y bailes para los carnavales, lo que mantenía viva la cultura africana. Los candombes, que al principio fueron practicados a espaldas de las autoridades, en determinado momento se convirtieron en una actividad pública, incluso incorporada a las fiestas de la Iglesia.

Aunque la mayoría de los esclavos eran negros, también había esclavos mulatos, es decir, hijos de negra y blanco. Y aunque la gran mayoría de los negros eran esclavos, también había negros que eran libres. Uno de los mecanismos para alcanzar la libertad fue su compra en metálico. Sin embargo, el precio a pagar era muy alto y no fueron muchos los que pudieron juntar la cantidad de dinero suficiente. Los que llegaron a reunirlo, muchas veces lo hicieron con la ayuda del dinero recibido de las cofradías. También podía ocurrir que varones negros se casaran con mulatas libres o con indias y, entonces, sus hijos nacían libres porque la condición de esclavo se heredaba por vía materna.

La vida de los negros libres no necesariamente era mejor que la de los esclavos. Como muchas veces los amos estaban interesados en conservar a sus esclavos por mucho tiempo, se cuidaban de alimentarlos razonablemente bien. En cambio, la vida de un negro o mulato libre podía ser muy dura, ya que conseguir trabajo era difícil y mucho más complicado conseguir un trabajo que brindara alguna posibilidad de prosperar.



Actividades sugeridas para el aula

La información que le hemos brindado en estas fichas de lectura ofrece diversas posibilidades para que usted planifique sus actividades en el aula.

Podrá elaborar textos expositivos adaptados a las posibilidades de comprensión de los alumnos de cada año del primer ciclo y leerlos en voz alta para los alumnos más pequeños. En el caso de los alumnos del tercer año, podrá ofrecer los textos para una lectura individual o grupal en voz alta según el nivel lector de los niños.

Es recomendable que previamente a la lectura de cada texto, realice una introducción y contextualización del tema, lo relacione con contenidos ya trabajados en el aula. Le sugerimos que acompañe la introducción con mapas para que sus alumnos puedan localizar espacialmente el escenario en el que se desarrollaba la vida de los negros. Si tiene oportunidad, incentive la lectura de las fichas mediante ilustraciones sobre el tema que podrá encontrar en libros de texto del Segundo Ciclo y en manuales, enciclopedias o revistas*.

Actividades sugeridas para los alumnos de Primer año

A partir de los contenidos de la Ficha 1

- Ubicar en un mapa mundial los continentes africano y americano y el océano Atlántico.
- Representar mediante dibujos cómo viajaban los esclavos de un continente a otro y señalar con flechas la dirección del viaje y la ubicación del puerto de Buenos Aires.

A partir de los contenidos de la Ficha 2

- Analizar imágenes relacionándolas con los textos analizados. Para esta actividad será preciso que los alumnos cuenten con imágenes e ilustraciones de los sujetos propietarios de esclavos, tanto de áreas rurales como urbanas. En estas tareas, usted podrá ayudar a los chicos con preguntas del tipo: ¿quién es esta persona?, ¿vive en el campo o en la ciudad?, ¿qué actividades realiza?, ¿para qué necesita esclavos?, ¿dónde los compra?

A partir de los contenidos de la Ficha 3

- Reconocer en imágenes de negros o mulatos las diferentes actividades económicas en las que se desempeñaban. Para ello, es preciso que los alumnos cuenten con un conjunto de tres o cuatro ilustraciones. Si los alumnos escriben, puede pedirles que redacten brevemente de qué se ocupa cada uno de los personajes que intervienen. Además, podrá complementar la actividad con un plano de la ciudad donde ubicar a los personajes en diferentes situaciones y escenarios: la plaza, el mercado, el taller artesanal, etc.

Actividades sugeridas para los alumnos de Segundo año

A partir de los contenidos de la Ficha 1

- Localizar en un mapa del Virreinato el puerto de Buenos Aires y aquellas ciudades donde la esclavitud fue numéricamente relevante durante el período colonial.

* En la Revista *Todo es historia* del mes de abril de 2000 encontrará ilustraciones y un amplio tratamiento del tema que le podrá servir para consultar. La confección de las propuestas fue realizada en base a los contenidos de esa revista.

A partir de los contenidos de la Ficha 2

- Justificar si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:
 - Durante la época colonial, en el Río de la Plata vivían más negros que en cualquier otro lugar del continente americano.
 - Todos los esclavos eran vendidos al mismo precio.
 - Todos los esclavos eran artesanos.
 - Algunos esclavos lograban comprar su libertad.

A partir de los contenidos de la Ficha 3

- Responder preguntas tales como: *¿qué derechos tenían los esclavos?, ¿cuáles eran las vías por las que podían acceder a la libertad?, ¿la libertad aseguraba una mejor vida?, ¿qué eran las cofradías?*

Actividades sugeridas para los alumnos de Tercer año

A partir de los contenidos de la Ficha 1

Responder las siguientes preguntas:

- ¿cuáles eran los motivos por los que la gente perdía su libertad?
- ¿por qué los europeos estaban tan interesados en conseguir esclavos?
- ¿a qué lugares los llevaban y para qué?

A partir de los contenidos de la Ficha 2

- Localizar en un mapa de América todas las ciudades y regiones que recibieron contingentes de esclavos.

A partir de los contenidos de la Ficha 3

- Justificar si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:
 - Todos los negros eran esclavos.
 - Todos los esclavos eran negros.
 - Obtener la libertad era una garantía para vivir mejor.
 - Todos los esclavos pudieron comprar su libertad.
 - La esclavitud era hereditaria y se transmitía por vía paterna.

Trabajo integrador para los alumnos de Segundo y Tercer años

Con los alumnos de segundo y de tercer año usted podrá desarrollar una actividad que integre el contenido de las tres fichas. La propuesta consiste en que los alumnos escriban un cuento sobre la vida de un hombre negro que haya vivido en Buenos Aires o en el Tucumán colonial. Para ello, sugerimos que, previamente, guíe a los alumnos con preguntas que los ayudarán a encuadrar y organizar el relato. Con esta finalidad, a continuación le proponemos algunas:

¿Cómo se llama el personaje?, ¿cuántos años tiene?, ¿dónde nació?, ¿a qué se dedica?, ¿con quién vive?, ¿qué habilidades tiene? En caso de que este hombre sea esclavo, ¿cómo se lleva con sus amos?, ¿cómo es su vida social?, ¿cómo está compuesta su familia?, ¿cuáles son sus sueños?, ¿qué posibilidades tiene de cumplirlos?

LA NARRACIÓN EN LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

Los niños manifiestan gran interés por las historias y los relatos. Por esta razón, muchos maestros los utilizan para enseñar gran variedad de temas escolares, y, más aún, cuando se trata de temas de Ciencias Sociales. Los relatos despiertan curiosidad por conocer el mundo, permiten imaginar otros mundos posibles y desplazarse en el tiempo y el espacio, entrar en la vida de otras personas y acompañarlas en sus aventuras, sufrir y gozar con ellas y, también, a través de ellas.

Por el valor que estas historias poseen para dar forma y otorgar sentido al mundo y a la experiencia, en los últimos años las narraciones han cobrado particular relevancia en el campo educativo. De ahí la pertinencia del uso del tipo de texto narrativo como recurso didáctico, y particularmente en la enseñanza de la Historia, ya que las torna muy apropiadas por la peculiar complejidad que entraña la comprensión de las sociedades del pasado.

Sin embargo, es importante advertir que no todas las historias permiten reconstruir de una manera rica y compleja los distintos aspectos del pasado. Por lo tanto, es necesario abordar las narraciones desde una mirada crítica, antes de adoptarlas definitivamente para trabajar en las clases de Ciencias Sociales. Debemos analizar desde qué enfoque de la historia han sido construidas y si las situaciones planteadas responden a los intereses de los alumnos.

Propuesta

A continuación, le sugerimos algunos lineamientos para tener en cuenta.

Con respecto al enfoque de la Historia

Al seleccionar un relato, "desmenúcelo", tratando de captar la perspectiva o el enfoque disciplinar desde donde fue construido. Esto significa que deberá considerar si se trata de una historia social, preocupada por analizar y explicar la realidad de la época desde sus diferentes dimensiones (política, económica, cultural, social), o si se trata de un relato de descripciones estereotipadas o esquemáticas que no reflejan adecuadamente la sociedad de la época.

Con respecto a los niños de EGB 1

Analice si los episodios que se relatan despiertan curiosidad e interés y si reflejan imágenes vividas y dinámicas de las sociedades de antaño. Para que usted pueda identificar las cuestiones hasta aquí enunciadas, a continuación le presentamos un ejemplo. En esta actividad trabajaremos con fragmentos de una narración de ficción titulada *Sueños en la carreta*, que forma parte del libro *Efemérides: entre el mito y la historia*, un volumen de la Biblioteca Profesional Docente.

En este texto se narra el impacto que produjo en una familia de la elite porteña un bando del Director Supremo J. M. Pueyrredón, por intermedio del cual se exigía la donación de esclavos para el Ejército de los Andes.



Las guerras de la Independencia: problemas, conflictos

-¿Escucharon las últimas novedades...? Hay que entregar los esclavos varones de entre 14 y 40 años. Van a formar parte del ejército de Los Andes.

-¿Queeé?! -gritó mi amita-, ¿no les alcanza con el dinero que ponemos? ¿Ahora también hay que poner esclavos?! Estoy harta de esta guerra. Para mí se terminó. Ni uno solo de mis negros va a ir al ejército.

-Carmen -dijo el amo-, deja de gritar. No quiero volver sobre el asunto. Te dije una y mil veces que yo me juego hasta las últimas por la independencia. Y la familia Ortiz va a colaborar con lo que sea necesario: si hay que poner dinero, pues será dinero; si son esclavos, allá irá hasta el último de mis negros; si son joyas, te juro, Carmen, que vas a tener que dar hasta tu último anillo.

-Mira, Pepe Ortiz -le dijo con los ojos clava'os en los ojos del amo como dos puñales-, del dinero ya ni me preocupo porque casi no tenemos, así que puedes disponer de él [...]. Pero de los esclavos y de las joyas, ni sueñes con disponer de ellos. No quiero recordarte que todo eso lo tengo por herencia de mi querido padre.

-Lo tendrás por herencia -dijo el amo sin perder la calma-, pero ésta es una emergencia, y si no dispongo yo, va a disponer el gobierno de todo eso.

-¿Que se atreva ese señor Pueyrredón a tocar uno solo de mis negros! -gritó mi amita.

-Disculpe, señora Ortiz, no se ofusque. [...] pero ésta es una causa patriótica. El general San Martín ha sido nombrado por el Congreso de Tucumán general del Ejército de Los Andes. Está entrenando a una tropa importante allá en Mendoza, pero con eso no alcanza. Todas las provincias van a tener que contribuir. Y nosotros no podemos eludir el compromiso. [...]

-Ustedes podrán decir lo que quieran, pero hoy por hoy en Buenos Aires tenemos otros problemas más urgentes que resolver antes que mandar esclavos para que peleen en otros países. Porque ese ejército es para Chile, ¿o me equivoco?

-Es para Chile, pero nosotros estamos amenazados también. Si los españoles se rearmen, peligra nuestra propia revolución -dijo el amo. [...]

-Acá lo que peligra es la propia Buenos Aires, y no precisamente por los españoles, sino por los federales del Litoral que nos hacen su propia guerra. [...] ¿A qué va ese hombre a Chile? ¿Que venga con su ejército a defendernos a nosotros de Artigas! [...]

Respecto del enfoque de la historia, el texto muestra un tratamiento no tradicional de un tema que es habitual en las clases de Ciencias Sociales: "La revolución de Mayo y las guerras de la Independencia". Es posible identificar diferentes actores sociales, tanto individuales como colectivos y conocer el empobrecimiento sufrido por la elite porteña (en metálico, en esclavos) a causa de las contribuciones que se vio obligada a realizar con motivo de la guerra. El texto brinda, además, una pintura sobre los conflictos familiares desatados por el proceso revolucionario y permite abordar aspectos de la vida familiar de ese período, los que -por lo general- son poco estudiados.

En cuanto a la dimensión política, el texto nos permite advertir que los gobiernos revolucionarios no contaron con el apoyo unánime e incondicional de la sociedad porteña. El desarrollo de diversos intereses y conflictos entre los actores involucrados permite avanzar en la comprensión de la realidad social pasada.

Por otro lado, este fragmento hace alusión a los desacuerdos ocurridos entre Buenos Aires, la Banda Oriental y el Litoral, e iniciados casi inmediatamente después de producida la revolución. Artigas, caudillo de la Banda Oriental, fue resistido por la clase política porteña, que le declaró la guerra y hasta favoreció la invasión portuguesa a la Banda Oriental sólo con el fin de destruirlo.

Finalmente, aunque la selección sea breve, es posible encontrar en los diálogos y en las descripciones el lenguaje de la época.

Por estas razones, consideramos que incorporar narraciones de este tipo en las clases de Ciencias Sociales puede ser una buena manera de acercar a los alumnos al conocimiento del pasado.

Bibliografía

Sobre el uso de la narrativa en la educación: Zelmanovich y otros, *Efemérides entre el mito y la historia*, Paidós, 1994; McEwan H. y Egan K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires, 1998.

LA VIDA FAMILIAR DESDE UNA PERSPECTIVA NO TRADICIONAL

En EGB 1 resulta habitual trabajar contenidos como "la familia", "la casa" o "el barrio". Usualmente, éstos se refieren a la experiencia personal de los alumnos y, cuando se los aborda desde otros contextos del pasado, la selección recae sobre los períodos colonial y criollo de nuestra historia. Este tratamiento simplifica el abordaje de temáticas que son complejas y, al mismo tiempo, dificulta y empobrece en los niños la construcción de representaciones acerca de la sociedad, tanto pasada como presente.

Entonces, ¿cómo brindar una variedad de ejemplos de familias y de aquellos ámbitos en los que se desarrolla su experiencia cotidiana, para enriquecer el abordaje de estos temas? La *elección de otros contextos del pasado lejano o cercano*, que sean significativos para las Ciencias Sociales, puede constituir una alternativa.

Propuesta

A continuación, desarrollaremos una propuesta para trabajar: *La vida familiar de los sectores obreros de ciudades como Rosario o Buenos Aires durante la década de 1930.*

¿Por qué centramos la mirada en este sector social y en ciudades como Rosario o Buenos Aires? Porque durante ese período tales ciudades fueron escenario de un proceso de industrialización que se convirtió en el eje dinamizador de la economía argentina. Los trabajadores industriales pasaron a tener un lugar destacadísimo dentro de la población económicamente activa. Entre los obreros, existía un grupo de vieja constitución conformado por inmigrantes e hijos de inmigrantes y otro grupo que comenzaba a conformarse, a partir de los migrantes del interior del país. En esta propuesta, nuestro análisis permanecerá acotado a los primeros. Conocer cómo vivían o cómo resolvían los problemas vinculados a la supervivencia, cuáles eran sus creencias y valores y qué peculiaridades tenía su vida familiar puede resultar particularmente rico para comprender la época y para enriquecer las representaciones infantiles acerca del pasado.

¿Qué aspecto elegimos para ejemplificar la vida familiar de estos sectores?

Hemos seleccionado: *cómo accedían a la vivienda, cómo vivían en ellas, cuáles eran las características edilicias.*

El modelo de familia extensa, prevaleciente entre estos trabajadores, se relaciona, entre otras cosas, con tradiciones de los inmigrantes y con las posibilidades económicas concretas del grupo. Por todo ello, era común que bajo el mismo techo convivieran los padres con sus hijos, los abuelos, un tío o una tía soltera, y que, eventualmente, se incorporaran los hermanos de los padres con sus familias.

La vivienda no escapa a estas consideraciones. Esto significa que, desde los materiales con que se construía y el tipo de casa (por lo general fruto de la autoconstrucción), hasta la ampliación de la misma al ritmo del crecimiento de la familia, nada puede verse desvinculado del modelo familiar y de otros valores extendidos entre estos grupos, como la solidaridad y el asociacionismo, y como reflejo de la estrechez económica que vivía el grupo familiar durante la década de 1930.

El primer paso para tener una vivienda era comprar el terreno. Luego, venía la larga y muchas veces interminable aventura de construirla. Empresa que, muchas veces, debido a los escasos recursos, les llevaba toda la vida. La ausencia de créditos oficiales o privados para personas sin bienes o empleos fijos, los obligaba a la lenta y sacrificada tarea de ir haciendo la casa paso a paso. Si bien se trataba de viviendas muy modestas, su construcción resultaba cara para los trabajadores. Un obrero ganaba 2 o 3 pesos por día y el costo final de una casa con dos habitaciones, galería y cocina superaba los 1200 pesos. Era común empezar la construcción a partir de una sola pieza para después ir agrandándola. La falta de trabajo o la enfermedad de alguno de la familia obligaba a parar su construcción por largos plazos.

Los vecinos eran casi de la familia. Era común que un tejido de alambre separara la casa propia de la del vecino. Esto resultaba incómodo cuando alguno era muy curioso o demasiado barullero. Pero también permitía establecer profundos lazos de solidaridad y de amistad con las familias vecinas. En los cuarenta todavía no se había extendido la red de gas a toda la ciudad, así que gozar de este servicio no era para todos. Era común que las familias de sectores populares usaran calentadores para preparar sus comidas. El más famoso fue el Primus.

Inda, E., *La vivienda obrera en la formación del Gran Buenos Aires (1890-1940)*", *Todo es historia* N° 296

Actividades sugeridas para el aula

Le brindamos algunas orientaciones para utilizar el texto, la imagen y el plano que se presentan a continuación. Fueron pensadas para que los alumnos establezcan relaciones entre:

- Las posibilidades económicas del grupo y las opciones para acceder a la vivienda;
- La cantidad de personas que habitaban la vivienda, los vínculos entre ellos y el diseño de la casa (cantidad de cuartos, ubicación de la cocina, etc.);
- Los recursos disponibles, el tipo de materiales que utilizaban para construir la vivienda y el tiempo que se empleaba para ello;
- La situación económica del grupo y la presencia de la huerta y el gallinero en el fondo del terreno.

Actividades para realizar con los textos

Primeramente sugerimos adaptar los textos seleccionados y ofrecérselos a los alumnos para su lectura. También podrá ser insumos para que usted construya un relato de ficción y narrárselo a los chicos. Sería conveniente que los niños tengan la imagen de la familia a la vista para permitir una contextualización de la información que se les va brindando.

Luego podrá preguntarles:

- ¿Por qué motivos una familia como ésta tardaba tanto tiempo en construir su casa?
- ¿Por qué usaban materiales como la chapa y la madera para construir algunas dependencias?
- ¿Por qué razones era común que estas familias tuvieran una huerta y un gallinero en el fondo del terreno?

Actividades para realizar con la imagen

- Identificar: el "barrotillo"; la cocina; algún indicador que permita dar cuenta de la existencia de un gallinero.
- Describir a cada miembro de esta familia, quién es, qué hace, cuáles son sus actitudes.
- Inferir en qué día de la semana podría ocurrir un almuerzo como éste. Justificar por qué.

Actividades para realizar con el plano

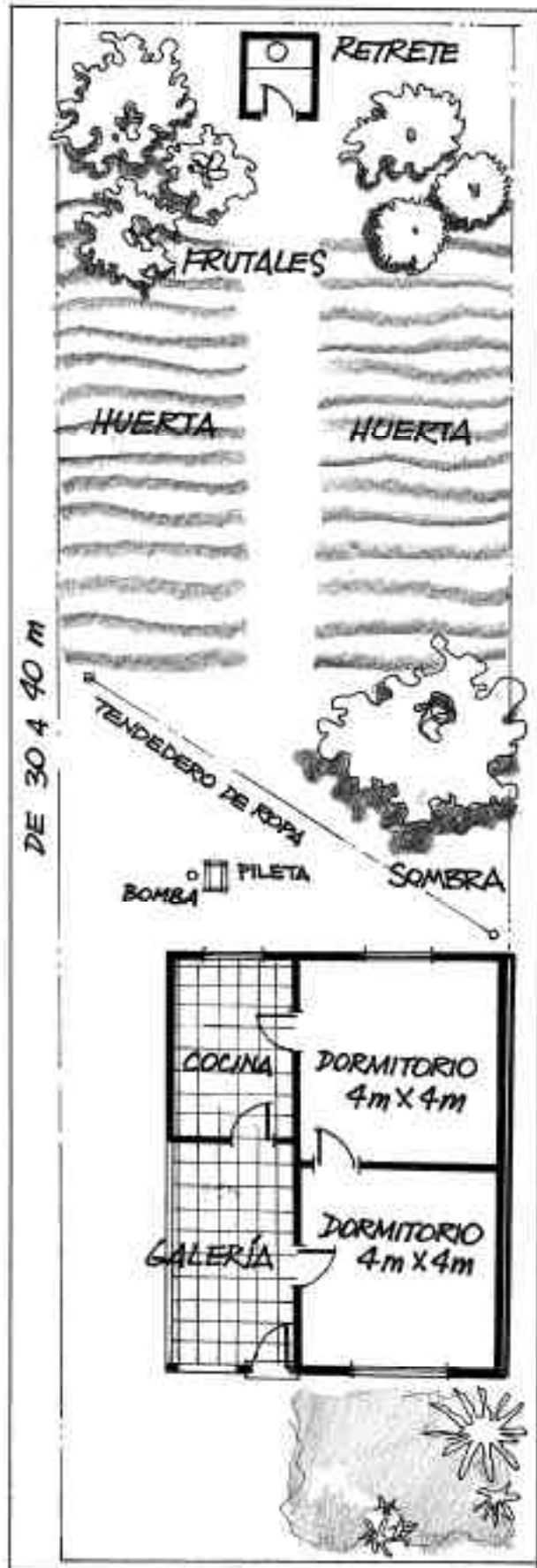
- Identificar cada una de las dependencias descritas en los textos;
- colorear el lugar donde se habría desarrollado una escena como la de la imagen;
- inferir hacia dónde se expandiría la construcción en el caso de que una familia de este tipo decidiera construir nuevas habitaciones.

La vida familiar desde una perspectiva no tradicional

Finalmente usted podrá completar estas actividades comparando las familias estudiadas con las familias y viviendas de los alumnos para registrar cambios y permanencias en la organización familiar, en las costumbres, en las viviendas. Podrá preguntar ¿quiénes conviven bajo el mismo techo y por qué?, ¿cómo son y de qué están hechas las viviendas de los chicos y por qué? ¿qué servicios tienen? Pueden dibujar el plano de la casa donde vive cada uno o llevar a la escuela planos para analizar.



En las relaciones familiares se producen en estos años algunos cambios. El afecto y la comunicación entre padres e hijos van a expresarse de manera más fluida y abierta. Pero, de todos modos, la autoridad paterna es fuerte. El padre se sienta a la cabecera de la mesa y es el primero al que se le sirve la comida. Los hábitos culinarios mostraban la fusión de antiguas tradiciones criollas como el bife, el puchero y las empanadas con la pizza y el risotto, la tradicional pasta de los domingos y la costumbre del vermut que trajeron los italianos; junto con el pescado, el gusto por las aceitunas y el jamón de los españoles.

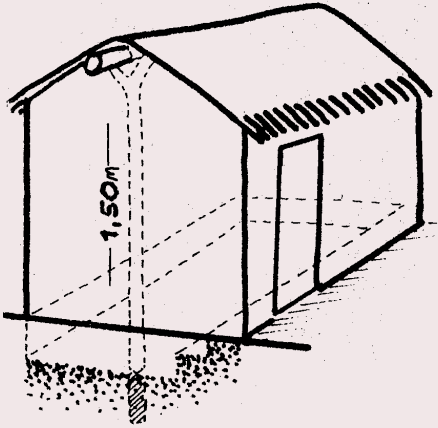


Las viviendas de estos obreros eran las conocidas casas "chorizo". Las habitaciones –construidas en madera, chapa y parte en material– se alineaban una tras otra. Daban a una galería o "corredor" al que solía cerrárselo con "barrotillo" (un enrejado de madera cruzados en rombo). La cocina era, por lo general, una simple improvisación que se construía en un rincón del patio con paredes de madera y techos de chapa. El baño era un retrete protegido por chapas, ubicado al fondo de la construcción. Allí mismo, "en el fondo", solía haber un gallinero y una huerta. Sus productos completaban la dieta familiar en un período durante el cual los salarios de estos trabajadores no eran muy altos. Era habitual que, cuando la familia se agrandaba o algún pariente estaba en dificultades, la casa se modificara con la construcción de nuevas instalaciones.

Vivienda de Juan • Propuesta N° 3

Actividades sugeridas

- identificar en el dibujo las partes de la casa enunciadas en el texto;
- comparar la vivienda puneña con las viviendas características de la zona donde viven los chicos. Analizar las dimensiones y el tipo de materiales que se utilizan para su construcción;
- realizar una entrevista a alguna persona que tenga conocimientos sobre construcción de viviendas para preguntarle cuáles son los pasos a seguir para construir una, qué herramientas se utilizan en cada etapa, cuáles son los oficios vinculados a su construcción.



Las casas en la Puna son muy bajas y están semiexcavadas en el suelo. Para atravesar la puerta hay que encorvarse un poco, ya que la misma es pequeña... Luego, para entrar en ellas es necesario descender unos escalones. La cantidad de aberturas es escasa. De este modo sus habitantes afrontan mejor las condiciones climáticas del lugar como por ejemplo los fuertes vientos que soplan en la región. En las partes más altas de la Puna no crecen árboles. Esta situación crea serios problemas para la construcción. Toda la madera se trae de las partes más bajas, ya sea los troncos de cardón, provenientes de las quebradas más secas o los de aliso, los cuales se encuentran en las más húmedas. Por esta razón las paredes de las casas son de tapias (tierra apisonada en moldes) y tienen 60 centímetros de espesor. Las puertas, bajas y estrechas, tienen batientes de madera de cardón aseguradas con tientos de cuero.

Elaborado a partir de *Mi país, tu país*, Geografía regional, CEAL, 1980.

Mapa de rutas de Esquel • Propuesta N° 4

Actividades sugeridas

- Encontrar la ruta que une la villa Futalaufquen con la ciudad de Esquel.
- Identificar señales que den cuenta de la existencia de diferentes modos de transporte.
- Mirando las referencias:
 - encontrar y pintar con un color el tramo asfaltado y con otro el de tierra.
 - encontrar y pintar una ruta provincial y una nacional. ¿Qué localidades conecta?
 - Identificar y pintar la ruta que conecta los lagos de la zona.
- Conseguir un mapa de rutas de la zona donde se encuentra la escuela e identificar las principales rutas nacionales y provinciales, los caminos consolidados, los tramos de tierra y los de asfalto. Ubicar, si los hubiere, aeropuertos, terminales de ómnibus, estaciones ferroviarias.

