

ENSEÑAR NEUQUÉN

Silvio Daniel Winderbaum

Ediciones
Pido la Palabra

El autor: Silvio Winderbaum es Maestro Especializado en Educación Primaria y Profesor en Historia egresado de la Universidad Nacional del Comahue. Es autor del libro «Neuquén para chicos y grandes», y actualmente ejerce la docencia en el CPEM 40 de Neuquén Capital y en el CPEM 55 de Plottier.

Fotos de tapa: Archivo Histórico Provincial; Archivo diario «La Mañana del Sur»;
Coordinación de Organizaciones Mapuches; libro «La verdad nos hará libres. Jaime De Nevares», del Centro Nueva Tierra.

Diseño de tapa e interior del autor.

ISBN 987-97379-1-1

Permitida la reproducción del texto citando expresamente la fuente.

Impreso en Argentina

© Ediciones «Pido la palabra»

Índice

Introducción 5

¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales? 7

Comprender el pasado para actuar sobre el presente 8

Una historia multicausal y multifacética 10

Reconocer múltiples sujetos sociales y sus conflictos 10

Descubrir cómo la sociedad organiza su territorio 11

Sobre el carácter de nuestro trabajo 12

¿Es posible la objetividad en Ciencias Sociales? 13

Nuestros alumnos: ¿no saben nada sobre la sociedad? 14

Ante todo, definir los objetivos 15

Un falso debate: ¿enseñar más o menos contenidos? 16

Abrir caminos construyendo conceptos 18

¿Cómo organizar los contenidos? 19

Algunas ideas para trabajar
desde los problemas de la realidad social 23

Los problemas ambientales 23

Los reclamos mapuches 27

Conflictos entre estado y sociedad, entre estado nacional y estado provincial 29

Problemáticas derivadas del poblamiento y las actividades productivas 32

Consideraciones sobre
«Neuquén para chicos y grandes» 35

¿Y si los chicos leen y comprenden poco? 35

¿El texto no es «muy elevado» para los chicos? 39

Alguna bibliografía comentada sobre Neuquén 41

Bibliografía utilizada 44

Aclaración y agradecimientos

Este material no intenta, en absoluto, dar una receta sobre lo que “debemos” hacer para mejorar la enseñanza Ciencias Sociales en el segundo ciclo por dos razones sencillas: por un lado, quien esto escribe no es un especialista en didáctica de las Ciencias Sociales. Por otro, en el trabajo de enseñar (y, al mismo tiempo, aprender de los chicos) no existen las fórmulas mágicas que resuelvan todos los problemas.

El texto que se presenta aquí fue surgiendo como una necesidad a lo largo de los dos años transcurridos desde la aparición de “Neuquén para chicos y grandes”, sobre todo a partir de las charlas y cursos realizados en Zapala, Loncopué, Centenario, Plottier, Cutral Có, Las Lajas y Chos Malal. Allí fueron apareciendo gran parte de las inquietudes que se tratan a continuación.

Mi especial agradecimiento para Laura Latorre, Ana Seijo, Norma García y Mónica Katz, quienes leyeron el borrador, aportaron oportunas sugerencias.

También a Patricia Villarreal, por sus aportes en relación a las cuestiones de comprensión lectora. Los errores, por supuesto, corren bajo mi exclusiva responsabilidad.

Se trata entonces, de dejar por escrito algunas reflexiones y sugerencias generales que puedan ayudar a orientar nuestro trabajo cotidiano, al que nada ni nadie pueden reemplazar.

El autor

Introducción

Este material fue pensado inicialmente como un complemento para ayudar al docente en su trabajo con el libro “Neuquén para chicos y grandes”. Y ese sigue siendo su objetivo fundamental. Pero para cumplir con ese propósito, resulta necesario introducirse en cuestiones conceptuales que van mucho más allá de una simple guía para el trabajo en el aula y explicitar una serie de supuestos sobre los que descansa la propuesta didáctica.

Por eso, la organización final del texto fue pensada para permitir una utilización diferenciada: en la primera parte, ¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales?, se intenta explicitar el marco conceptual de la propuesta y ofrecer fundamentos a quienes intenten llevarla adelante. La segunda parte, “Algunas ideas para trabajar...”, intenta acercar algunas propuestas más concretas de recortes posibles, que pueden ser llevados a la práctica utilizando o no “Neuquén para chicos y grandes”. La tercera parte, sí, trata cuestiones específicamente relacionadas con la utilización del libro. Finalmente, se ofrece “Alguna bibliografía...” a la que el lector puede acudir si necesita profundizar sus conocimientos sobre cuestiones relativas a la provincia de Neuquén.

¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales?

En nuestra práctica cotidiana los docentes percibimos que a la mayor parte de nuestros alumnos les resulta poco atractiva el área Ciencias Sociales.

¿Por qué ocurre esto? Las razones - que no vamos a analizar en profundidad aquí- no están sólo dentro de la institución escolar. Hace años que desde el poder se promueven más los saberes “instrumentales” -Lengua y Matemática- que los “teóricos”, y además, socialmente son más reconocidos. En nuestra sociedad -mal que nos pese- hoy predomina el individualismo y el “sálvese quien pueda”, una especie de “ley de la selva” donde lo más importante es el dinero, el prestigio, el poder. Es lógico que se nos haga difícil, en ese contexto, lograr el interés de los chicos por nuestra historia, por el espacio que habitamos, por los problemas de la sociedad en la que vivimos. Del mismo modo, en general se hace difícil lograr que les interese la lectura, en una sociedad donde los ejemplos a imitar no son los científicos y los escritores, sino los deportistas o las modelos.

Sin embargo, reconocer el contexto en el que desarrollamos nuestra tarea no nos puede impedir ver las limitaciones del sistema educativo, las nuestras como docentes, y el aporte que podemos hacer desde nuestro trabajo en el aula para modificar en alguna medida esta situación.

Dos reconocidos especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales dicen:

“Una de las mayores dificultades de las prácticas de la enseñanza en las ciencias sociales es centrar su eje en enseñar contenidos significativos en forma significativa. (...) ciencias sociales es un área que enseña “poco”. En la mayoría de los casos plantea la memorización de una serie de contenidos que deben ser reproducidos oralmente o por escrito en el momento de la evaluación con el mayor grado de similitud posible a como fueron expuestos.” (laies y Segal, 1994)

¿Cómo lograr que los contenidos de Ciencias Sociales resulten realmente significativos? ¿Cómo superar el enciclopedismo, el aprendizaje memorístico? “Neuquén para chicos y grandes” intenta dar una respuesta posible a estas preguntas, y este material pretende ser una ayuda para llevar esas propuestas efectivamente a la práctica.

Estudiar el pasado tiene sentido a partir de preocupaciones que tenemos en el presente. El pasado por el pasado mismo sólo tiene un interés enciclopédico: cobra sentido cuando sirve para aclarar cuestiones del hoy.

Comprender el pasado para actuar sobre el presente

En el área de Ciencias Sociales los docentes nos proponemos abordar con nuestros alumnos el conocimiento de la realidad social a partir de sus problemáticas, para lo cual seleccionamos contenidos de la historia, la geografía, la antropología, y otras disciplinas. Pero de esta enunciación a su puesta en práctica puede mediar un abismo.

¿Qué cambio se nos propone?

En el terreno de la historia esto implica avanzar desde la enseñanza -muchas veces la simple enumeración- de una serie de hechos inconexos a la enseñanza de los procesos históricos. ¿Para qué? Para que la comprensión de esos procesos nos permita comprender mejor nuestro presente para actuar en él y ser sus protagonistas.

Estudiar el pasado tiene sentido a partir de preocupaciones que tenemos en el presente. El pasado por el pasado mismo sólo tiene un interés enciclopédico: cobra sentido cuando sirve para aclarar cuestiones del hoy. Por ejemplo, investigar y profundizar hoy la concepción que tienen desde tiempos ancestrales los mapuches sobre el hombre como parte de la tierra, en igualdad y armonía con los otros elementos del ecosistema, cobra un nuevo sentido a la luz de la acelerada degradación ambiental de nuestro planeta. Y nos permite sacar conclusiones para opinar y actuar, como ciudadanos, mirando hacia el futuro.

Conviene no perder nunca de vista estos aspectos: suele ocurrirnos que en el desarrollo de los contenidos, preocupados por “cumplir con los temas que tenemos que dar”, terminamos sólo transmitiendo información, incluso sin darnos cuenta.

No se trata, sin embargo, de dejar de dar información en el aula. Por ejemplo, que la capital de nuestra provincia fue trasladada desde Chos Malal a Neuquén en 1904 es un dato relevante. No se trata de obviarlo. Se trata de explicar en qué contexto nacional y local se dio ese traslado, qué intenciones tenían los protagonistas, qué conflictos provocó...

“Como ya dijimos, a los gobernadores del Territorio los designaba el gobierno nacional, y los habitantes no tenían derecho a elegir ni a decidir las cosas que se hacían. Como el país se dedicaba sobre todo a vender carnes, lana y cueros a Europa, a casi nadie de los que gobernaban se le ocurría -sólo a Olascoaga- que una región como la de Chos Malal, tan lejos y tan diferente de Buenos Aires, podía progresar de otra manera. Comerciendo con Chile, por ejemplo. O, como querían hacer un grupo de empresarios argentinos, construyendo una línea ferroviaria que uniera Chos Malal con Bahía Blanca (que hubiera permitido llevar los productos desde la cordillera hasta otras regiones) lo que nunca se concretó.

Por eso, desde los primeros años se habló de trasladar la capital del Territorio. Para las ideas y los intereses de quienes mandaban en la Capital Federal, que pensaban en un país donde todos los caminos terminaban en Buenos Aires, Chos Malal estaba mal ubicada. Había que poner la capital en otro lugar. Algunos,

también, vieron en esto un buen negocio particular: si la sede de la Gobernación se instalaba en sus propias tierras, el valor de esos lotes aumentaría muchísimo y, al venderlos, ganarían mucho dinero. El gobernador Juan I. Alsina (1902 - 1903), que tenía tierras y animales en Las Lajas, pidió que la capital se llevara allí. En Buenos Aires no le hicieron caso. El siguiente gobernador, Bouquet Roldán (1903 - 1906), pidió que la capital se trasladara a un lugar muy despoblado, que ni siquiera tenía nombre hasta que se construyó el ferrocarril y se instaló la estación, con el nombre del territorio: Neuquén. Este caserío, junto con el que se encontraba cruzando el río (hoy Cipolletti, en ese entonces llamado Limay porque así se llamaba su estación ferroviaria) eran conocidos con el nombre de “Confluencia”, por su cercanía con el lugar donde el río Limay se une con el Neuquén. En total, de los dos lados del río vivían unas 400 personas.

El nuevo gobernador Bouquet Roldán sí logró trasladar la capital del territorio adonde él quería. Tenía importantes influencias en Buenos Aires: era pariente del Presidente de ese entonces, Figueroa Alcorta. Bouquet Roldán decía que si se trasladaba la capital al caserío donde estaba la estación Neuquén, al pasar por allí el ferrocarril, sería mucho más fácil la comunicación con el resto del país. Y era verdad. Pero había un problema: casi toda la población del territorio vivía en la zona cordillerana.

Había otra razón. El gobernador era amigo de uno de los dueños de estas tierras, llamado Casimiro Gomez. Y poner la capital allí era un gran negocio: una vez tomada la decisión, el valor de los lotes aumentó, y sus dueños ganaron mucho dinero.

Los habitantes de Chos Malal, a quienes nadie consultó, protestaron. También Olascoaga escribió un artículo en un diario de Buenos Aires expresando su desacuerdo. No los escucharon. La nueva capital, Neuquén, se inauguró el 12 de setiembre de 1904, en un lugar mucho más de acuerdo con el proyecto de quienes conducían el país desde Buenos Aires.”¹

En el ejemplo encontramos información y también explicaciones. Podemos ver cómo a principios del siglo XX entraron en conflicto dos proyectos de desarrollo diferentes para el Territorio Nacional de Neuquén: uno representado por el Coronel Olascoaga -que a su vez expresaba los intereses de los sectores dominantes en la zona de Cuyo- y el de los exportadores porteños. Y cómo, al mismo tiempo, el proyecto finalmente triunfante estaba vinculado con un negocio particular con tierras.

Si le formulamos preguntas al texto, como por ejemplo “¿Y por qué no los escucharon?”, el tema nos lleva a trabajar la nula representación política que tenían los habitantes del territorio por ese entonces, o, si preguntamos “¿Por qué en nuestro país todos los caminos terminaban en Buenos Aires?”, deberemos vincularlo con las características del modelo agroexportador nacional que forzó el traslado de la capital territorial a un lugar conectado a través del ferrocarril a los puertos del Atlántico.

¹ “Neuquén para chicos y grandes”, pp. 84,85 y 86.

Una historia multicausal y multifacética

Este cambio también significa buscar las relaciones entre las distintas dimensiones del proceso histórico: política, económica, social, mental (Luis A. Romero, 1996). Esto enriquece notablemente la visión de los alumnos sobre los procesos, al permitirnos salir de la simple noción de causa-efecto: los procesos históricos son multicausales y multifacéticos, tanto como nuestra realidad de todos los días.

¿Qué quiere decir esto? Multicausales, que las causas de los acontecimientos nunca son únicas. Siempre confluyen una serie de elementos de distinta índole que los determinan. En el ejemplo sobre el traslado de la capital, por ejemplo, mencionamos causas geopolíticas (el modelo agroexportador), y el negocio inmobiliario de un grupo influyente fuertemente vinculado al poder central. Si profundizáramos podríamos encontrar otras. Multifacéticos, porque los procesos y los acontecimientos pueden y deben ser mirados desde distintos ángulos y desde la visión de distintos protagonistas. Así, el traslado de la capital del territorio de Neuquén puede ser visto desde la mentalidad de un poblador de Chos Malal, desde el interés económico de un gran terrateniente porteño, desde las ideas europeizantes de los sectores porteños dominantes a principios del siglo XX, desde las consecuencias sociales que provocó a los pobladores de Chos Malal... son todas facetas, caras distintas de un acontecimiento único. Es como mirar un objeto desde arriba, desde los costados, desde abajo: nos permite una visión más compleja y abarcadora.

Reconocer múltiples sujetos sociales, y sus conflictos

Se trata, también, de dejar de considerar que los sujetos de la historia sólo son los gobernantes, los militares, o los grandes personajes, y que los hechos a destacar sólo pueden ser las batallas, las fundaciones de ciudades, para pasar a considerar una multiplicidad de sujetos sociales, de la interacción de los cuales surge la trama histórica. Suele no decirse, por ejemplo, que una buena parte de quienes integraban el ejército libertador del general San Martín eran esclavos negros. ¿Acaso ellos no cumplieron ningún papel en la gesta que emancipó a América de la corona española?

Adoptar este enfoque comienza por considerarnos nosotros mismos y a nuestros alumnos como sujetos activos de la historia, capaces de aportar a la transformación del presente.

Deberíamos, también, abandonar aquel relato en el que las relaciones entre los sujetos sociales son siempre armónicas y sin conflictos: solemos presentar a las sociedades como un modelo perfecto, homogéneo, donde cada sector social cumple la función que le está asignada (los que gobiernan se ocupan de gobernar, los que trabajan de trabajar), como si se trataran de engranajes perfectamente

engarzados de una maquinaria. Al trabajar los circuitos productivos agroindustriales, por ejemplo, relatamos como un sujeto social siembra y cosecha, otro transporta el producto, otro lo conserva fresco en silos o en cámaras frigoríficas, otro lo industrializa y otro lo distribuye. Pero muchas veces lo hacemos omitiendo los conflictos que casi siempre se producen entre unos y otros, como si todos se beneficiaran por igual en esa cadena productiva. Para hacerlo más concreto, pensemos en la manzana: el circuito comienza en el productor que recibe un valor exiguo por la fruta, y termina en el exportador. ¿Se benefician todos por igual? ¿Por qué, si es así, los productores salen a cortar rutas reclamando un mejor precio por su fruta?

Ni la sociedad en que vivimos es una máquina, ni sus integrantes somos piezas de relojería. Las cosas, en la realidad, no funcionan así. Todos lo sabemos. ¿Por qué, entonces, suponer que en el pasado fue diferente? ¿Acaso los incas esclavizados en las minas de Potosí dejaban su vida alegremente dentro de los túneles para que los españoles se llevaran el mineral a Europa? ¿Acaso los trabajadores de la represa de El Chocón se hacinaban alegremente en la villa temporaria, a miles de kilómetros de sus familias, por un salario y una comida lamentables? Los conflictos que surgen de las relaciones sociales suelen no aparecer en los textos.

Se trata, en definitiva, de enseñar una historia viva, en movimiento, que sea posible interpretar para que nos ayude a comprender nuestro presente y a transformarlo. La información aislada de la interpretación y de la relación con el presente nos lleva, inevitablemente, a la memorización y la repetición sin sentido.

Adoptar este enfoque comienza por considerarnos nosotros mismos y a nuestros alumnos como sujetos activos de la historia, capaces de aportar a la transformación del presente.

Descubrir cómo la sociedad organiza su territorio

¿Consiste la enseñanza de la geografía en la descripción de una serie de paisajes, en la enumeración de ríos, montañas, llanuras, mesetas; climas cálidos y fríos; pueblos, ciudades y países? Desde una concepción renovada de esta disciplina, se entiende el espacio como el producto de las acciones de la sociedad -en realidad, de distintos sujetos sociales- sobre el territorio, y se considera imprescindible romper la rígida separación que existió tradicionalmente entre la geografía física y la humana, para mostrar cómo la sociedad va transformando la naturaleza a través del tiempo.

Solemos enseñar -por ejemplo- los ríos de nuestra provincia tomando los dos principales, el Limay y el Neuquén, para explicar que la mayor parte de su caudal proviene del deshielo cordillerano, que confluyen formando el Negro, el que a su vez desemboca en el océano Atlántico. Pero no decimos, al mismo tiempo, que en las últimas décadas nuestros principales ríos fueron totalmente transformados por la acción de la sociedad a través de la construcción de numerosas centrales hidroeléctricas. Que el río ya no tiene su régimen natural, sino que el caudal de agua que tiene cada día lo deciden los empresarios que manejan cada una de las centrales hidroeléctricas. Que esa decisión depende de la demanda eléctrica prove-

(...)no deberíamos limitarnos a trabajar en forma individual:

sería necesario organizar un trabajo a nivel institucional o por lo menos grupal, que nos permita planificar para el ciclo, o, mejor, para el conjunto de la escolaridad primaria.

niente, básicamente, de Buenos Aires. Y que muchas veces se producen conflictos porque los empresarios elevan demasiado el nivel del agua y las chacras costeras se inundan y afectan a los cultivos, como ocurrió en Vista Alegre recientemente. Visto así, es decir, trabajando cómo los sujetos sociales modifican el espacio, se hace más fácil establecer vínculos con la historia (cuándo y cómo fueron construídas las represas) y con otros temas (la fruticultura, la posibilidad de aprovechamiento local de la energía generada por las represas, de construcción de acueductos, de nuevos canales de riego), y así, la aridez del tema “ríos” encarado desde la geografía física se transforma, entre otras posibilidades, en la valoración de un recurso importantísimo y en la comprensión de sus potencialidades.

Se suele considerar equivocadamente, por ejemplo, que los asentamientos humanos se producen donde las condiciones naturales son favorables, donde el clima es más benigno y hay presencia de agua en las cercanías. Esta visión, según la cual las acciones de los hombres están determinadas por el medio natural, es contradictoria con la realidad. ¿Cómo explicar, si no, el surgimiento de ciudades importantes como Cutral Có, en medio del desierto y lejos de cualquier fuente superficial de agua? Fue la sociedad la que, alrededor de la explotación petrolífera, determinó el surgimiento de esta ciudad.

“Desde una perspectiva renovada la geografía no se interesa tanto en la descripción de las características físicas, demográficas o económicas de los países; tampoco se ocupa de realizar extensos inventarios sobre los ríos, los tipos de cultivo o la cantidad de población de las ciudades. Lo que interesa es explicar la forma en que cada sociedad organiza su territorio, es decir comprender el espacio sobre el cual las mujeres y los hombres viven, produciendo permanentes modificaciones.” (Alderoqui y otros, 1994)

Sobre el carácter de nuestro trabajo

Desarrollamos lo que tiene que ver con historia y geografía no porque sean las únicas disciplinas que tienen que ver con nuestro trabajo en el área, sino porque a partir de ellas podemos introducir, para explicar las problemáticas con las que trabajemos, elementos de otras como la Economía, la Sociología, la Antropología, las cuestiones vinculadas con los valores...

Pero este cambio que venimos proponiendo requiere para ser llevado a cabo, por parte del docente, un cambio de actitud y de posicionamiento. ¿En relación a qué? Al propio trabajo, al papel que puede y debe cumplir en el aula y fuera de ella, al conocimiento, a la escuela como institución y a los propios alumnos.

Existe una concepción que entiende a la escuela como una institución pretendidamente neutral, “simplemente lugares donde se imparte instrucción”², y al trabajo docente como la tarea de transmitir a los alumnos una serie de conocimientos

prescriptos por el currículum y nada más. Es la concepción según la cual nuestro trabajo es un rol (de allí la expresión rol docente) determinado por la sociedad, consistente en instruir a los niños en determinadas competencias y habilidades, sin tener, por nuestra parte, más intervención que la de cumplir con lo que ya está establecido. La concepción opuesta sostiene que “las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad”³, y los docentes como “intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías (...) (que) no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora”⁴. Enseñar Ciencias Sociales desde los problemas de la realidad social actual implica pararse en esta concepción de la escuela y del trabajo docente.

Esto quiere decir que está en manos de la institución escolar tomar los contenidos de enseñanza y preparar con ellos un trabajo que introduzca la realidad social en el aula, que destierre toda forma de estudio enciclopedista y que transforme la escuela en un lugar democrático, de participación activa, de pensamiento colectivo, de ensayo de una futura activa participación ciudadana.

Para hacer esto no deberíamos limitarnos a trabajar en forma individual: sería necesario organizar un trabajo a nivel institucional o por lo menos grupal, que nos permita planificar para el ciclo, o, mejor, para el conjunto de la escolaridad primaria. Al mismo tiempo, no deberíamos estudiar nosotros con los mismos textos que proporcionamos a nuestros alumnos, sino que necesitamos acceder a materiales más complejos.

Tendríamos, asimismo, que repensarnos a nosotros mismos como sujetos que a través de nuestro trabajo podemos ayudar a transformar la realidad social. Así, nuestra tarea perderá todo carácter repetitivo, y se transformará en una verdadera actividad creativa.

¿Es posible la objetividad en Ciencias Sociales?

La concepción tradicional de la escuela y del trabajo docente mencionada recién, también entiende que es posible transmitir a los alumnos, tanto en Ciencias Sociales como en las demás áreas, un conocimiento totalmente objetivo. Al estilo de los positivistas de fines del siglo XIX, pretende que la historia es el relato de los hechos “tal como efectivamente ocurrieron”. Pero esta concepción fue superada desde el momento en que comenzó a tenerse en cuenta que quien selecciona los hechos históricos lo hace con su propia lente, es decir, desde sus propias ideas, hipótesis y concepciones. Y que, por lo tanto, podemos aspirar a determinado grado de objetividad, no a una objetividad total.

² Henry Giroux, “Los profesores como intelectuales”, Barcelona, Paidós, 1990

³ Op. Cit.

⁴ Op. Cit.

“La llamada objetividad pura es una ficción; el factor subjetivo está introducido en el conocimiento histórico por el mismo hecho de la existencia del sujeto cognoscente” ⁵

Esto no quiere decir, sin embargo, que toda opinión sea aceptable como verdad científica. Pero sí implica aceptar que en nuestro trabajo hay un grado de subjetividad, que no es posible la simple transmisión “objetiva” de información, sino que cada uno de nosotros, por el simple hecho de ser sujetos integrantes de la sociedad en un momento histórico determinado, impregna el conocimiento a transmitir de su propia experiencia, lo somete a sus propias interpretaciones, concepciones, valoraciones...

Ser lo más objetivos posibles, es decir, asumir una actitud responsable respecto del conocimiento científico cuya trasposición estamos realizando, es un objetivo deseable. Pero la neutralidad no es posible. Nadie es neutral, ni los docentes ni los libros de texto. De lo que se trata es de hacer explícita a nuestros alumnos esta cuestión. Debería quedar claro que un libro de historia es apenas un relato de la historia dentro de los varios existentes, y que nuestro relato también estará teñido de ideas propias. Es posible, inclusive, mirar un mismo acontecimiento desde la visión distintos sujetos que participaron en él para poder analizar cuál de los relatos prevaleció y por qué. Por ejemplo, si tomamos las expediciones militares que expulsaron a los pueblos originarios de sus tierras en la Patagonia, podemos tomar la visión que de ellas tienen los propios militares y compararlas con el relato que de ellas hacen los mapuches. Así, enriqueceremos nuestra visión y la de los chicos respecto del acontecimiento. Lo que no podemos es colocarnos por fuera y aparentar neutralidad. O cometer el error simétrico, introduciendo nuestra postura -que, por otro lado, no tenemos por qué ocultar- hasta el punto de sesgar y deformar la información dada.

Nuestros alumnos:
¿no saben nada sobre la sociedad?

Cuando se adopta el enfoque tradicional para el enseñanza de las Ciencias Sociales suele darse poca importancia a la información previa, la que nuestros alumnos tienen desde antes de ingresar a la escuela.

Todos tenemos nuestras ideas respecto de cómo funciona la sociedad, e hipótesis sobre por qué ocurren determinados hechos sociales. Es probable que gran parte de esas ideas e hipótesis no sean explícitas, e interrogarnos sobre ellas para descubrirlas puede resultar un ejercicio valioso. Los chicos también, desde antes de ingresar al sistema educativo, van formando sus ideas e hipótesis.

Si nuestro punto de partida y de llegada es la realidad social, es de gran

⁵ Schaff, Adam, “Historia y verdad”, México, Grijalbo, 1971

importancia que tomemos esas ideas previas para enriquecerlas. Hacerlas explícitas podría ser, perfectamente, un punto de partida para trabajar cada una de las distintas problemáticas que abordaremos. “¿Por qué los mapuches reclaman tierras?” ¿Porque “son pobres”? ¿Porque eran de ellos y se las sacaron?” Son algunas hipótesis posibles que pueden aparecer y a partir de las cuales podemos generar el debate, la investigación y la puesta en común que nos permita llegar a -no necesariamente todas las mismas- conclusiones.

Tener en cuenta las ideas previas no quiere decir, sin embargo, quedarnos en ellas. Muchas veces están cargadas de prejuicios, de valoraciones individuales, de errores conceptuales: no son buenas en sí mismas. Es conveniente y positivo partir de ellas, pero no se trata de generar un debate por el debate mismo sino de orientarlo, a través de la lectura, la investigación, y también la información proporcionada por el docente, hacia los conceptos que nos proveen las Ciencias Sociales para el conocimiento de la realidad social.

Los chicos tienen opiniones. Si las tenemos en cuenta, se produce un ambiente de intercambio de ideas que democratiza las relaciones en el aula, al revalorizar la capacidad de reflexión individual y grupal.

Ante todo, definir los objetivos

Muchas veces, los contenidos a dictar en un grado son extraídos del índice de algún manual, de una lista surgida de un acuerdo institucional, o, en algunos casos, de una selección relativamente arbitraria de contenidos extraídos del diseño curricular. Pero casi nunca definimos, antes de elegir los contenidos a trabajar, cuáles son los grandes objetivos, los fines que perseguimos con la enseñanza del área a lo largo del año. No se trata sólo de cumplimentar la formalidad de una planificación, sino de tener en claro cuál será el sentido que le daremos al trabajo en el área, de definir hacia dónde queremos ir a lo largo del año. Esos grandes objetivos serán los que nos guiarán para efectuar la selección de los contenidos, los distintos recortes a realizar y la forma en que los trabajaremos en el aula.

Dicho en forma más sencilla: al tomar un quinto grado cualquier maestro sabe que le toca dar historia y geografía argentina. ¿Nos preguntamos antes de elegir los temas a dar qué cosas pretendemos que los alumnos comprendan sobre nuestro país a lo largo del año? ¿lo trabajamos con ellos para investigar cuáles son sus intereses y preocupaciones, y por lo tanto cuáles pueden ser los enfoques que les resulten más significativos? Por ejemplo, un buen objetivo para todo un período podría ser -junto a otros- que los alumnos comprendan por qué la mayor parte de la producción, los servicios y la población de nuestro país se concentran en Buenos Aires. Para ello necesitaremos trabajar tramos de nuestra historia que expliquen esta progresiva concentración (la formación del Virreynato del Río de la Plata a fines del siglo XVIII, el modelo agroexportador a fines del siglo XIX, las migraciones internas y la industrialización sustitutiva de importaciones a mediados

Ser lo más objetivos posibles, es decir, asumir una actitud responsable respecto del conocimiento científico cuya trasposición estamos realizando, es un objetivo deseable. Pero la neutralidad no es posible. Nadie es neutral, ni los docentes ni los libros de texto. De lo que se trata es de hacer explícita a nuestros alumnos esta cuestión.

No se trata sólo de cumplimentar la formalidad de una planificación, sino de tener en claro cuál será el sentido que le daremos al trabajo en el área, de definir hacia dónde queremos ir a lo largo del año. Esos grandes objetivos serán los que nos guiarán para efectuar la selección de los contenidos, los distintos recortes a realizar y la forma en que los trabajaremos en el aula.

del siglo XX), y las modificaciones espaciales que en cada período se fueron produciendo en el país y que explican, también, porqué la concentración no se produjo en otro sitio o directamente por qué hubo concentración y no distribución relativamente “pareja” de las actividades económicas y la población.

Así, nuestro objetivo nos irá marcando, nos irá llevando por los diversos contenidos que deberemos abordar para explicar lo que nos proponemos. Si, en cambio, a principios de año nos limitamos a copiar de un manual los títulos de los capítulos, por ejemplo: “La revolución de mayo”, o “El cruce de los Andes”, sólo estaremos repitiendo y haciéndoles repetir a nuestros alumnos lo que dice el manual, no explicando ni intentando comprender nada con ellos.

¿Es que acaso no “hay” que dar “La revolución de Mayo” o “El cruce de los Andes”? Claro que “hay” que darlos, ya que son acontecimientos que determinaron cambios muy importantes en su momento que influyeron en buena medida sobre nuestro presente. Pero no como hechos aislados, sino como parte de un proceso que tuvo múltiples aspectos, y que tiene múltiples relaciones posibles con nuestra realidad actual.

Si ante todo nos proponemos los grandes objetivos para el año en los distintos aspectos, ellos serán nuestro norte, nuestra orientación general. Un objetivo anual pertinente, desde el punto de vista conceptual, podría ser, por ejemplo, “que los alumnos comprendan los grandes problemas actuales de nuestra provincia, y propongan posibles soluciones pertinentes para ellos”. Esta frase, que suena vacía, y que puede serlo si dentro de ella no incluimos contenidos concretos, puede contener otros objetivos como: “que los alumnos descubran los más importantes problemas ambientales de su localidad”, o “que los alumnos comprendan las consecuencias negativas de la monoproducción energética e infieran posibles alternativas para diversificar las actividades económicas provinciales”... y así podríamos seguir proponiendo posibilidades.

Un falso debate: ¿enseñar más o menos contenidos?

Al tomar un grado, los docentes nos encontramos con una extensa lista de contenidos dictados por el diseño curricular que, suponemos, debemos dictar a lo largo del año. Si lo que realmente queremos es dejar de llenar la cabeza de nuestros alumnos con información que casi con seguridad van a olvidar después de la evaluación, deberemos tomar, en ese momento, la decisión de efectuar un recorte diferente de los contenidos, de reorganizarlos para avanzar en su profundización. Esta decisión suele no ser fácil: conspiran contra ella una serie de prejuicios que solemos tener, aún sin ser conscientes de ello. Solemos creer, por ejemplo, que en Ciencias Sociales tiene que haber “muchos” datos. O que, necesariamente, a lo largo del ciclo lectivo debemos “completar” un período histórico. Debemos definir, en función de nuestro grupo de alumnos, y a partir del diálogo con ellos,

qué recorte haremos y a qué aspectos les daremos prioridad para profundizarlos.

A veces, contra esta decisión conspira la idea de que si recortamos la cantidad de temas estaremos “dando menos”, efectuando un “vaciamiento de contenidos”. Esto, que puede resultar cierto si mantenemos la tradicional forma enciclopedista de enseñar el área, puede transformarse en falso si trabajamos a partir de los problemas de la realidad social. ¿Por qué?

No se trata, en absoluto, de que no haya que transmitir información. Hay cierta información básica que es imprescindible que los alumnos reciban (ya sea directamente por parte del docente, de los textos o recogida por ellos mismos) para comprender determinada problemática. El punto es si nuestro trabajo se agota en transmitir información, cuando en realidad ese debería ser, apenas, el punto de partida.

Dicen al respecto laies y Segal (1994):

“Las tareas propuestas deben ayudar a encuadrar las ideas de los alumnos dentro de estructuras más significativas. No se trata simplemente de explicar información sino de plantear preguntas, situaciones, que permitan a los chicos reformular sus ideas en un marco más complejo”

Un ejemplo puede ayudar a aclarar esta cuestión. Imaginemos una unidad didáctica titulada: “Los mapuches”. Los alumnos reciben información sobre el tema: su forma de vida en el pasado, su cosmovisión. ¿Pero: para que les enseñamos esto? En otras palabras: ¿cuáles son nuestros objetivos? ¿Qué “sepan” sobre los mapuches? ¿Para qué? La enseñanza tradicional no se hace esta pregunta, dejaría el tema allí. Lo más probable es que, en el mejor de los casos, nuestros alumnos recuerden, con el paso del tiempo, alguna anécdota, alguna imagen. Pero... ¿los ayudamos así a ubicarse en la sociedad en la que viven, a comprenderla?

Muy diferente puede ser, en cambio, si realizamos un recorte del tema dentro del cual nos propongamos que los alumnos reconozcan la diversidad cultural existente en nuestra sociedad, y que los mapuches son parte de esa diversidad, que intentó ser aniquilada entre 1879 y 1884 a través de un genocidio y etnocidio, y que, por eso, hoy ellos todavía reclaman que se les reconozca el derecho a tener otra cultura. Un enfoque de este tipo (o cualquier otro que apunte en un sentido problematizador) puede ayudar a que la información sobre los mapuches tenga sentido, significatividad.

Con un objetivo de este tipo, quizás tengamos que salir a realizar encuestas, entrevistas, debatir las opiniones distintas en el aula, y seguramente esto nos lleve mucho más tiempo. No sólo no estaremos “vaciano de contenidos” el área: más que vaciándolo estaremos llenándolo de sentido. Estaremos, en realidad, “dando” mucho más que si “resolvemos” la cuestión de los mapuches con un par de cuestionarios.

Por esto, sería conveniente organizar los contenidos de una manera diferente, a partir de los problemas de la realidad social y utilizando conceptos propios de las Ciencias Sociales.

Abrir caminos construyendo conceptos

“Cultura”, “diversidad cultural”, “genocidio”, “etnocidio”, son conceptos que recién mencionamos, herramientas que nos permiten y les pueden permitir a nuestros alumnos comprender la realidad social.

Dicen laies Y Segal (1993):

“Los conceptos constituyen las unidades básicas a partir de las cuales pensamos la realidad. En el caso de las ciencias sociales, el concepto de productor agropecuario designa una calidad o condición que cumplen muchos individuos. Dos personas a la que llamamos productores agropecuarios pueden diferenciarse en edad, nacionalidad, origen social, historia individual, tipo de establecimiento productivo en el que desarrollan sus actividades, signo del zodiaco, gusto de comidas, etcétera. Probablemente las diferencias entre dos productores sean más que las similitudes. Lo único que estamos igualando cuando hablamos de los productores agropecuarios es su posicionamiento dentro de la estructura productiva. Ninguna de las demás características que cumplen las personas productores agropecuarios está designada por el concepto. (...)

La posibilidad de reunir y ordenar el mundo para pensarlo pasa por utilizar conceptos que reúnan aquello que en la realidad es diferente.”

Detenernos a trabajar determinados conceptos puede ayudar decisivamente a hacer significativo el aprendizaje, a permitirles a los alumnos comprender. En otras áreas, de hecho, lo hacemos. Al enseñar a sumar, por ejemplo, vamos construyendo con los alumnos el concepto de suma. Si no lo hacemos, nuestros alumnos sólo repetirán el mecanismo, sin saber qué están haciendo. Pero en Ciencias Sociales, al enseñar la problemática mapuche, en general no introducimos el concepto de cultura.

No deberíamos, por ejemplo, trabajar cuestiones ambientales sin construir, al mismo tiempo, el concepto de recurso natural, ni trabajar actividades económicas sin definir de qué estamos hablando. Algunas veces va a ocurrir que, por su edad, los alumnos sólo puedan hacer un acercamiento a determinados conceptos muy abstractos, como el de Estado, por ejemplo. Pero si a lo largo de toda la escolaridad los alumnos van tejiendo redes de conceptos crecientemente complejos, serán mucho más capaces de comprender la sociedad que los rodea y de la que forman parte. Los hechos, los datos, los pueden buscar en los libros: siendo importantes no son lo esencial. Lo central es si los niños pueden aprehender determinados conceptos fundamentales sobre la dinámica social que potencien su capacidad de comprensión, que les dejen la posibilidad abierta de ser parte activa de la sociedad, ciudadanos que estén en condiciones de cumplir con sus obligaciones y exigir el cumplimiento de sus derechos.

Trabajando las mismas situaciones problemáticas y conceptos, seguramente cada chico va a avanzar a distintos ritmos, por distintos caminos, e incluso hacia

conclusiones diferentes. Pretender definiciones cerradas y únicas implicaría pedirles que repitan nuestras propias conclusiones, cuando lo que queremos es, justamente, que elaboren las suyas, que avancen en ese proceso de aproximaciones hacia una comprensión lo más completa y profunda posible de la sociedad en la que vivimos.

¿Cómo organizar los contenidos?

Al preparar nuestras unidades didácticas de Ciencias Sociales, en general las organizamos en torno a temas. Al hacerlo así, naturalmente el desarrollo de la unidad tiende a ser el desarrollo del tema que la organiza. Tomemos como ejemplo una unidad organizada en torno a “Los paisajes de Neuquén”: Lo que sugiere el título, a primera vista, es que su desarrollo consistirá en la transmisión de información sobre cómo son estos paisajes. Seguramente integrarán esta unidad temas como “La cordillera”, “La meseta”, “Los valles”, dentro de cada uno de los cuales habrá descripciones más o menos detalladas de las características de cada uno de ellos. Y aquí volvemos al punto ya tocado anteriormente: ¿sólo recibiendo información los niños aprenden realmente? ¿Qué importancia y significatividad puede tener para ellos una unidad así planteada?

En cambio, si entendemos la geografía en el sentido antes mencionado, tendremos en cuenta que son los distintos sujetos sociales los que todo el tiempo modifican los paisajes, que “paisaje” no es sinónimo de “paisaje natural”, y entonces podremos plantear, al enseñar este tema, los conflictos y problemas que se plantean alrededor de la forma en que la sociedad modifica el paisaje.

¿Cómo se ve esta misma unidad encabezada por el eje temático: “La sociedad modifica el paisaje”, y un grupo de preguntas como: “¿Pueden desaparecer los bosques cordilleranos?” (Para tratar la cuestión de los incendios forestales y lo que estos perjudican la economía de los pobladores cordilleranos) “¿Por qué hay cada vez más tomas de tierras en Neuquén Capital?” (Para tratar la problemática de los asentamientos) o ¿Por qué cada vez quedan menos campos de veranada para los crianceros? (Para tratar el conflicto entre los estancieros y crianceros, la privatización de las mejores tierras y el problema del sobrepastoreo).

Al organizar la unidad en torno a preguntas –también lo podemos hacer en torno a ejes articuladores- todo el contenido de la unidad se organiza en torno a cómo responderla, y ya no se trata sólo de transmitir información: se trata de investigar, hipotetizar, debatir...

“(…)los ejes temáticos permiten la articulación lógica y epistemológica de los contenidos. Ya no se presentan aislados, sin conexión, sino que se engarzan en una estructura que les da sentido. Así, los mismos contenidos cobrarán significados diferentes si se articulan en ejes temáticos diferentes.

Los hechos, los datos, los pueden buscar en los libros: siendo importantes no son lo esencial. Lo central es si los niños pueden aprehender determinados conceptos fundamentales sobre la dinámica social que potencien su capacidad de comprensión (...)

Al organizar la unidad en torno a preguntas –también lo podemos hacer en torno a ejes articuladores- todo el contenido de la unidad se organiza en torno a cómo responderla, y ya no se trata sólo de transmitir información: se trata de investigar, hipotetizar, debatir...

En segundo lugar, los ejes temáticos que integran contenidos ayudan a los alumnos a reconocer más fácilmente los objetivos que se persiguen en una propuesta didáctica, que si los mismos contenidos se hallan desconectados.

En tercer lugar, trabajar con ejes temáticos favorece la construcción de proposiciones, enunciados e ideas generales acerca del mundo por parte de los alumnos. Al mismo tiempo, potencia el desarrollo de competencias analíticas, integradoras y de síntesis para poder comprender y explicar relaciones entre contenidos de distinto tipo.

La organización de los contenidos bajo la forma de ejes temáticos se enriquece cuando desde ellos se plantean problemas o situaciones problemáticas. Es decir, puede organizarse una unidad de aprendizaje en torno a problemas derivados del eje temático planteado.” (Silvia Finocchio y otros, 1994)

Si logramos detectar, dialogando con nuestros alumnos, cuáles son las cuestiones que más tienen que ver con su realidad, las que más pueden interesarles, las que pueden incluso aportar propuestas de soluciones en las que los alumnos mismos tomen parte, nuestro trabajo tendrá entonces un contenido mucho más real, mucho menos enciclopédico, y seguramente, el aprendizaje de los alumnos será mucho mayor.

¿Qué contenidos incluir en una unidad organizada de esta forma? Todos aquellos que sean pertinentes para ayudar a comprender el problema planteado. Por ejemplo, si trabajamos alrededor de la pregunta “¿Por qué hay cada vez más tomas de tierras en Neuquén Capital?” deberíamos tomar en cuenta, entre otras, una serie de cuestiones:

- La historia provincial y nacional que determinaron la ocupación creciente de tierras fiscales en la capital neuquina.
- Las características del crecimiento demográfico provincial y en particular la cuestión de las migraciones a la ciudad de Neuquén, sobre todo en la última década.
- La desocupación.
- Las políticas sociales que el estado llevó adelante en los últimos años, en particular la disminución de la obra pública y de la construcción de viviendas.
- La existencia de tierras fiscales desocupadas disponibles.

Esto nos llevará a tener que profundizar en una serie de conceptos tales como migraciones, necesidades básicas insatisfechas, tierras fiscales, y otros que resultarán imprescindibles para la comprensión de la problemática planteada.

Seguramente nos ocurrirá que, al abrir el debate, la investigación y la proposición de hipótesis, el tema va a tender a abrirse hacia otras cuestiones conexas, tales como: ¿Y por qué la gente está desocupada? O ¿Por qué viene tanta gente a Neuquén? En este sentido, deberemos ser hábiles para, sin dejar de tener en

cuenta los emergentes (para trabajarlos en el momento o para preparar futuras unidades), saber cerrar nuestra unidad o nuestro tema apuntando, esencialmente a profundizar alrededor de la pregunta planteada, dejando cuestiones abiertas. Un mapa conceptual que elaboremos previamente, precisando las relaciones de los distintos conceptos entre sí y con la problemática central -aunque en el desarrollo surjan relaciones nuevas- puede ser de valiosa ayuda para guiarnos.

En realidad, uno de nuestros grandes objetivos debería ser que cada vez vayan quedando más cuestiones abiertas en la mente de nuestros alumnos, que cada vez se vayan formulando preguntas más complejas (aunque para muchas de ellas no tengan las respuestas), que cada vez tengan más inquietudes respecto de la realidad social. Este sería el mejor indicador de que su mente se está abriendo hacia la comprensión del mundo en que viven, de que realmente estamos logrando un aprendizaje significativo. Y sería, al mismo tiempo, un elemento central en la evaluación de los resultados de nuestro trabajo.

Algunas ideas para trabajar desde los problemas de la realidad social

Los problemas ambientales

Las problemáticas ambientales son consecuencia de la forma en que, muchas veces, algunos sujetos sociales modifican el paisaje. Y, desde el punto de vista didáctico, nos ofrecen la posibilidad de vincular en el trabajo áulico una serie de cuestiones: las características físicas de una zona, las actividades económicas que se realizan en el lugar, los intereses o necesidades de los sujetos sociales que modifican el paisaje, las consecuencias para el conjunto de la población de una zona del conflicto ambiental que se ha producido... Tomemos, por ejemplo, la problemática de la degradación del suelo por sobrepastoreo, muy importante en la zona cordillerana y central de la provincia.

“Una de las características que tiene la ganadería en nuestra provincia es que una importante cantidad de los productores son trashumantes, es decir que se trasladan con su ganado de un campo a otro, según la estación del año.

Durante la internada, el ganado permanece en la meseta o en valles bajos, alejados de las zonas donde normalmente nieva. Hacia el mes de octubre los “veranadores” (como en el campo se llama a los crianceros trashumantes) y sus animales, comienzan el movimiento de ascenso: van hacia los campos altos, donde ya se está derritiendo la nieve y dentro de poco, habrá buenos pastos. Algunos productores en mejor situación se detienen, a medio camino, en un campo de “primavera”, durante un mes o más. La veranada se realiza, por lo general, a más de 1200 metros de altura. Los animales permanecen allí de tres a cinco meses. Las distancias que recorre el productor con su ganado no son siempre las mismas, pero a veces hay más de 200 kilómetros entre el campo de internada y el de veranada, y tardan más de un mes en recorrerlos. En otoño comienza el descenso. Tanto en el camino hacia la veranada como en el regreso, los animales se alimentan con pastos cercanos al camino -la “huella”- por la que transitan.

Los productores no están todos en la misma situación. La mayor parte son crianceros pobres, que tienen alrededor de 100 animales, y necesitan trabajar, además, como peones en otros campos más grandes. Su campo no está alambrado, ni tiene mejoras. El de internada por lo general es pobre en pastos, y, por eso mismo, crían, sobre todo, cabras (más fáciles de alimentar), algunas ovejas, vacas y caballos. La recorrida entre los campos de internada y de veranada la hacen a caballo y con carros; a veces, con una camioneta vieja. Los perros que acompañan al ganado tienen, en este traslado, una función muy importante: ellos impiden que la manada se disperse y que transite sobre las rutas, donde pueden ocurrir

accidentes con los vehículos.

Hay otros que están mejor: tienen más animales y emplean peones o “puesteros” para realizar algunos trabajos como el arreo o el cuidado de las crías. Finalmente, están los empresarios ganaderos que son quienes ocupan las mejores tierras. Ellos, en general, viven en las ciudades -a veces fuera de la provincia-, y tienen capataces y peones que realizan los trabajos. En sus campos se crían los animales de mejor calidad.

La mayor parte de los crianceros hace pastar sus animales en tierras fiscales, es decir, del estado. Para hacerlo solicitan un “permiso de pastaje”.

El problema es que cada vez hay menos pasto en los campos. ¿Por qué? La causa principal es el sobrepastoreo. Demasiados animales se alimentan en un mismo lugar, y no permiten que la vegetación se reproduzca normalmente. Esto ocurre sobre todo alrededor de las aguadas, donde los animales se agrupan para beber. También los crianceros obtienen leña de los arbustos, porque la necesitan para hacer fuego. Sin la vegetación que protege, el suelo queda desnudo, expuesto a los efectos de la erosión. Y allí es donde comienza la degradación.

Durante siglos, primero los indígenas, y después los blancos, desarrollaron esta actividad sin dificultades. Una vez engordados los animales en la veranada, eran vendidos en Chile. Pero cuando se impidió el libre tránsito por la frontera comenzó la crisis de esta actividad. Hoy el criancero, en general, no vende el animal vivo, sino su lana o su pelo: por eso, regresa al campo de invierno con todos los animales. La escasez de aguadas hace que el ganado tienda a pastar en los lugares cercanos a ellas. Por estas razones los campos, sobre todo por donde pasan las “huellas” y los de veranada, se sobrecargan. Como los precios que se le pagan al productor son muy bajos, si éste quiere progresar y mejorar sus ingresos deberá tratar de aumentar su manada. Más animales sobrecargan más los campos...y así se agranda el problema.

La aridez del terreno y las características del clima no ayudan. Porque una vez que el hombre inició la degradación del suelo, el viento, la nieve y otros elementos hacen que el proceso ya no se detenga. Hay casos como el de la pampa de Lonco Luan, donde el suelo, directamente, ya no tiene vegetales. Otras zonas de la provincia, como ya vimos, presentan síntomas de erosión, y si no se toman medidas para evitarla, el problema será cada vez más grave.”⁶

La cuestión de la degradación del suelo por sobrepastoreo permite articular una serie de cuestiones: el ancestral hábito de la transhumancia (que además de una necesidad ecológica es una forma de vida), el acceso diferenciado a la propiedad de la tierra, el círculo de pobreza en el que están los pequeños crianceros (al que contribuyen los estancieros cerrándoles los accesos a los campos de veranada), las características ecológicas de nuestro territorio, la necesidad de intervención del estado para ayudar a los pequeños productores... el ejemplo nos muestra, en forma transparente, cómo detrás de un conflicto ambiental hay, siempre, una

⁶ “Neuquén para chicos y grandes”, pp. 21, 22 y 23.

cuestión social.

Otras problemáticas ambientales, como las de los derrames petroleros, son sociales en la medida en que tienen que ver con los intereses de las grandes empresas y su lógica de maximizar ganancias más allá del daño que puedan causar:

“(…)la extracción de petróleo en nuestra provincia ha tenido un importante aumento en los últimos años. Las áreas productoras más importantes se ubicaron en las cercanías de Rincón de los Sauces. Picadas en las mesetas, pozos y más pozos, instalaciones de almacenamiento, cañerías de distinto tipo, y la población que aumentó bruscamente, haciendo crecer al pueblo, transformaron completamente el paisaje.

Pero esta explotación del recurso petrolero no se hizo teniendo los cuidados necesarios para conservar el medio ambiente: en los últimos tiempos se vienen sucediendo los derrames de petróleo crudo. Estos han llegado ya a contaminar el río Colorado, de donde se abastecen de agua potable tanto Rincón de los Sauces como Catriel, en Río Negro, afectando la salud de los habitantes de ambas poblaciones.

Los derrames petroleros pueden causar graves daños al hombre tanto como a animales y vegetales. En este caso, el daño más visible fue la contaminación del agua potable, que apareció por las canillas turbia y con manchas aceitosas. Pero una vez resuelto este problema, y eliminado el petróleo de la superficie de la meseta o del río, quedan los efectos a más largo plazo: la muerte de especies animales y vegetales, ya sea por sofocación o por intoxicación. Las posibilidades de recuperación de las especies luego de un derrame dependerá de la gravedad del accidente, tanto como de las características del animal o la planta afectada: algunas se recuperan con mayor rapidez que otras. Pero es poco lo que el hombre puede hacer una vez producido el derrame, excepto la necesaria limpieza. El estado que debe controlar y prevenir que hechos como éstos no sigan sucediendo, y también las empresas que extraen y transportan el petróleo deben tomar las medidas de seguridad necesarias para evitar nuevos accidentes.”⁷

La cuestión de los derrames está vinculada, muy fuertemente, con las características de la explotación petrolífera y más en general, de nuestra economía provincial, que podría muy bien ser definida como una economía de enclave. ¿Qué significa esto? Dicho en forma más que simplificada, que las empresas vienen, se instalan por un tiempo -a veces, por varias décadas- extraen el recurso y luego desaparecen. Que por momentos emplean a miles de personas y por momentos despiden a otros miles. Que miles de personas se van a vivir a esos enclaves (ciudades, villas temporarias) y luego permanecen allí pero ya sin

La cuestión de los derrames está vinculada, muy fuertemente, con las características de la explotación petrolífera y más en general, de nuestra economía provincial, que podría muy bien ser definida como una economía de enclave. ¿Qué significa esto? Dicho en forma más que simplificada, que las empresas vienen, se instalan por un tiempo -a veces, por varias décadas- extraen el recurso y luego desaparecen.

⁷ “Neuquén para chicos y grandes, pp. 44 y 45.

Distintos enfoques
y distintas posturas
son posibles. No se
trata de enseñar una
historia de “buenos”
contra “malos”,
pongamos a quien
pongamos en esos
roles. Pero lo que no
deberíamos hacer
(...)es intentando
una imposible
“neutralidad”,
quedarnos en la
descripción de
los instrumentos
musicales, de los
atuendos mapuches,
en al aprendizaje
de algunos
términos aislados, y
sustraernos de los
conflictos actuales
y pasados entre
blancos y mapuches.

alternativas laborales. Y que esto ocurre porque no contamos con una economía autosustentable, es decir, que se sostenga por sí misma a través de actividades económicas de carácter permanente.

Como vemos, cualquiera de estos temas, tratado sin superficialidad -es decir, teniendo en cuenta todos los factores y sujetos sociales relacionados con determinado conflicto ambiental- tienen una trama explicativa compleja que, para ser abordada, nos exige una serie de trabajos áulicos que van mucho más allá de un simple cuestionario.

Los trabajos de campo, las salidas preparadas previamente determinando claramente qué es lo que se pretende observar, pueden resultar útiles para ver sobre el terreno las modificaciones que del paisaje realiza permanentemente la sociedad y los problemas ambientales que muchas veces determinados sujetos sociales provocan. Una recorrida por la barda en la zona oeste de Neuquén Capital, por ejemplo, puede resultar muy ilustrativa de la forma en que ha crecido en los últimos años esta ciudad, de los conflictos ambientales que este crecimiento desordenado genera, y de los problemas sociales que están su origen. Por qué no mencionar, aunque esté hoy fuera del alcance de la mayor parte de las escuelas, la posibilidad de realizar viajes de estudio para profundizar determinados aspectos.

El material así conseguido puede resultar muy valioso para ser procesado en el aula y, junto a otros trabajos complementarios como encuestas o entrevistas, nos pueden permitir realizar un diagnóstico ambiental de la zona en la que se encuentra nuestra escuela y avanzar en determinar, junto a nuestros alumnos, el conjunto de factores que nos permitan comprender lo que ocurre, qué sujetos sociales están implicados, proponer soluciones posibles y hasta proponérselas a las autoridades o a los sujetos sociales implicados... Esto no es fantasía: durante el año 2000, alumnos de distintas escuelas realizaron sesiones simulando ser miembros del Concejo Deliberante de Neuquén Capital, y propusieron soluciones que los propios concejales consideraron realistas, posibles y hasta mejores que las que ellos habían instrumentado.

En ese camino nuestro grupo de alumnos irá construyendo diversas hipótesis, descartando unas, avanzando sobre otras, debatiendo grupalmente y acercándose, paulatinamente, a conceptos como recursos naturales, paisaje, espacio geográfico, medio ambiente, y otros que tengan directamente que ver con la problemática a estudiar. Este acercamiento seguramente será desigual en cada grupo y en cada alumno, y sobre todo, se irá completando al avanzar la escolaridad.

La transferencia de los conceptos logrados a otras problemáticas ambientales nos puede permitir su profundización. Con artículos periodísticos, con fotografías, con videos y con material bibliográfico, podemos lograr un acercamiento a otras situaciones que, comparadas con la estudiada en el área cercana a la escuela, nos pueden permitir la diferenciación de situaciones y la aplicación de los mismos conceptos a contextos diversos.

Como ya fue dicho, no deberíamos preocuparnos si nos quedan cuestiones abiertas o sin resolver: las problemáticas ambientales son uno de los aspectos

de la realidad social que más se nos va a tender a ramificar o, si lo queremos ver de otro modo, más puentes nos puede tender hacia otras cuestiones. Por ejemplo, los derrames petroleros nos pueden llevar en forma directa a trabajar cómo se explotan los hidrocarburos, la tradición de la transhumancia nos puede llevar a buscar en la historia cuándo los mapuches se transformaron en pastores...

Cada institución, cada grupo de docentes podrían acordar alrededor de qué cuestiones se proponen profundizar en cada año de la escolaridad, o qué encadenamiento de contenidos se proponen llevar adelante. Una vez puesto en marcha el proceso de investigación, de debate grupal, de reflexión y trabajo alrededor de una problemática real, en la que el grupo de alumnos está verdaderamente implicado, si conducimos y coordinamos este proceso siendo coherentes con los objetivos propuestos, y si ese proceso continúa año a año a lo largo del tránsito por la escuela primaria, seguramente lograremos aprendizajes significativos.

Los reclamos mapuches

Dice un dirigente mapuche:

“El mapuche no puede ser separado del elemento que le da vida que es su wajmapu (territorio). Porque desde el punto de vista de la cosmovisión mapuche, no es posible desintegrar la vida de su entorno natural, es decir, de todas las vidas que conforman el ecosistema. Para el mapuche la montaña tiene vida, el río tiene vida, un arroyo tiene vida, una piedra tiene vida, porque es parte de todas las fuerzas con las cuales el mapuche se comunica, a través del mapudugun, que significa “habla de la tierra”. El mapuche toma contacto con cada uno de esos poderes y de esas fuerzas. El mapuche vive y se desarrolla gracias a que esos otros elementos le dan vida. Hay una interdependencia que los mapuches no pueden romper: cuando el mapuche agrede a cualquiera de esas otras fuerzas, está desequilibrando su propia vida. En ese sentido, el mapuche es un elemento más, no es superior a la montaña, superior al río, superior al viento: todos los elementos son necesarios, imprescindibles, y ninguno es superior a otro. El mapuche tiene la obligación de defender ese equilibrio y lograr una relación armónica con todos estos elementos, usarlos para su bienestar, pero no con un criterio de acumulación y de riqueza. Por eso hoy, desde el punto de vista de la cosmovisión indígena, tenemos la obligación de pelear por ese ecosistema, por defenderlo. Por eso cuestionamos ese derecho que el estado se arroga de ser, por ejemplo, propietario de los recursos. Los mapuches, a partir de esta cosmovisión, de este pensamiento filosófico, sostenemos que no hay dueños. Nosotros cuestionamos, nos oponemos, nos rebelamos a este tipo de normativa que establece que los recursos naturales que están en nuestro territorio no nos pertenecen.

Este planteo comunitario, este planteo colectivo que los pueblos originarios hacemos cuestiona profundamente los principios individualistas y privatistas sobre

los que está edificada la sociedad blanca. Por eso es tan fuertemente resistido el derecho indígena, no quiere ser contemplado en la normativa jurídica porque habría que transformar todo el sistema jurídico. Y por eso es que sólo se los quiere reconocer a los pueblos indígenas en los aspectos culturales, como ellos dicen. Para ellos cultura es sinónimo de folklore.”⁸

Es interesante observar cómo la ancestral cosmovisión mapuche se vincula en forma directa, en las palabras de Jorge Nahuel, a su reclamo actual de territorios y de reconocimiento cultural en el sentido más amplio. Pero no es fácil, para un no mapuche, explicitar estas concepciones. No se trata de que no podamos abordar esta cuestión. Del mismo modo, no es lo mismo hacerlo en Ruca Choroy o en Junín de los Andes que en Neuquén Capital. Sin embargo, deberíamos tratar de acercarnos a esta problemática de la manera más directa posible, recurriendo, además de a los textos y a los artículos periodísticos, a las comunidades u organizaciones mapuches más cercanas, que nos permitan, a nosotros y a nuestros alumnos, tener una fuente directa de información, lo que sin duda enriquecerá cualitativamente nuestro trabajo áulico, sea cual sea el ángulo de abordaje o el recorte temático que adoptemos.

Un aspecto decisivo a tener en cuenta al abordar esta cuestión es el de la enseñanza de los valores. La cuestión mapuche, si la profundizamos, nos puede permitir trabajar fuertemente con nuestros alumnos -entre otros aspectos- la cuestión de la diversidad cultural, la aceptación de las diferencias, el respeto por el otro, la no discriminación.

Distintos enfoques y distintas posturas son posibles. No se trata de enseñar una historia de “buenos” contra “malos”, pongamos a quien pongamos en esos roles. Pero lo que no deberíamos hacer (si se trata de abordar la cuestión mapuche como un problema de la realidad social) es, intentando una imposible “neutralidad”, quedarnos en la descripción de los instrumentos musicales, de los atuendos mapuches, en el aprendizaje de algunos términos aislados, y sustraernos de los conflictos actuales y pasados entre la sociedad blanca y la sociedad mapuche.

Algunos recortes posibles para este tema podrían ser:

- ✓ Tomar como eje la relación indígenas - huincas y desarrollarla cronológicamente, lo que nos va a llevar necesariamente, sea cual sea el punto de partida, a los distintos genocidios y etnocidios que el pueblo mapuche ha sufrido a lo largo de su historia, a los períodos de relativa convivencia que también existieron, y a la situación y a sus reclamos actuales. En todo el territorio provincial existen comunidades mapuches con las que podemos entrar en contacto, visitar, o pedirles que concurran a nuestro establecimiento para enriquecer el trabajo sobre este tema y particularizar sobre la problemática local. Y, aunque nuestra escuela no esté ubicada en una comunidad mapuche o cerca de ella, es muy probable que haya, en el establecimiento, alumnos o maestros mapuches, que

⁸ Entrevista a Jorge Nahuel, en “Neuquén para chicos y grandes”, pp. 70 y 71.

nos pueden hacer aportes, ellos o sus familias, para trabajar el tema.

- ✓ Poner el énfasis en los temas vinculados a la cosmovisión mapuche, a sus creencias, a su mundo espiritual, a sus rituales y a su vida cotidiana, en definitiva a su cultura, ayer y hoy, puede ser otro recorte posible. En caso de adoptar este enfoque es muy importante no entender la cultura en el sentido restringido mencionado antes, sino profundizar en la diferencia de concepciones entre la sociedad blanca y la sociedad mapuche, compararlas, enfatizar en su visión del hombre como parte de la tierra, lo que también, aunque con menos énfasis, puede ser vinculado a la cuestión del reclamo de territorios.
- ✓ Otro enfoque puede permitirnos ver las transformaciones de la sociedad mapuche desde los primeros habitantes del actual territorio neuquino, cazadores y recolectores, hasta su transformación, gracias a la aparición del caballo, en pastores que comerciaban enormes cantidades de ganado. O, si lo queremos enfocar desde el punto de vista de su organización “política”, ver la transformación de las sociedades igualitarias, donde los roles eran intercambiables, en jefaturas con cacicatos estables, algunos de ellos de enorme importancia hacia el siglo XIX como los de Sayhueque o Purrán, pasando por el largo proceso de araucanización que terminó homogeneizando a las distintas fracciones que habitaban nuestro actual territorio provincial. Visitar con nuestros alumnos los museos existentes en distintos lugares de la provincia, como el de Añelo, el de Caepe Malal, el de Piedra del Aguila, el de Neuquén Capital, nos pueden resultar de gran ayuda tanto para este recorte como para otros.

Del recorte que adoptemos depende cuáles serán los conceptos en los que tendremos que enfatizar, pero algunos como mapuche (gente de la tierra), wajmapu (territorio), genocidio, etnocidio, cultura, diversidad cultural, son esenciales para organizar la comprensión de cualquier recorte que hagamos.

Muchas veces, en Ciencias Sociales, se tienden a naturalizar los acontecimientos, es decir, a relatarlos como quien cuenta una tormenta, como un hecho natural, no realizado por hombres pertenecientes a sectores sociales con intereses e intencionalidades bien definidas.

Conflictos entre estado y sociedad, entre estado nacional y estado provincial

El concepto de estado es, quizás, uno de los más abstractos y difíciles de aprehender, incluso hasta la adolescencia. Pero en la escuela primaria podemos, aunque no lleguemos a una comprensión cabal del concepto en todas sus complejas dimensiones, ir realizando acercamientos que al niño le permitan, por lo menos, captar algunas de las funciones que el estado cumple, los distintos niveles del estado existentes, y los distintos tipos de relaciones que se establecen, según la época, entre el estado y distintos sectores de la sociedad.

Se suele definir al estado en algunos textos como “una organización política que administra los asuntos de una sociedad en un territorio determinado”. Si

Conviene no dar conceptos por comprendidos antes de asegurarnos que este proceso está, por lo menos, en marcha: por ejemplo, el término sociedad y otros específicos de las Ciencias Sociales muchas veces son mencionados sin detenernos en ellos, lo que puede dificultar enormemente nuestro trabajo.

preguntamos de quién es el estado, se nos responde “de todos, de toda la sociedad”. Y si preguntamos para qué sirve, se nos responderá “para administrar los asuntos públicos de la sociedad”.

Sin embargo, estas definiciones ocultan que en “la sociedad” hay sectores bien diferenciados. Que esos sectores sociales tienen posibilidades de acceso muy diferentes a determinados bienes y servicios, materiales y culturales. Y que la intervención del Estado tiene mucho que ver con el mantenimiento de esas desigualdades sociales.

Como dice Oscar Madoery, es imposible pensar al estado “como un actor pasivo, neutral y ajeno a las relaciones económicas y al accionar de las clases sociales. (...) El estado no es fuerte o débil en sí mismo, lo que posee o no fortaleza es aquel bloque social que resuelve favorablemente, en cada momento histórico, sus disputas con el resto de los sectores de la sociedad y que, a partir del control del aparato estatal logre articular un proyecto político determinado”⁹. La cuestión es, entonces, determinar qué sectores sociales, en cada momento histórico, controlan el aparato estatal, y qué relaciones de fuerza se establecen con el resto de la sociedad.

¿A quien le convenía, si no, trasladar en 1904 la Capital territorial de Chos Malal a Neuquén, más que los grandes exportadores porteños y a sus amigos instalados en el Territorio? Muchas veces, en Ciencias Sociales, se tienden a naturalizar los acontecimientos, es decir, a relatarlos como quien cuenta una tormenta, como un hecho natural, no realizado por hombres pertenecientes a sectores sociales con intereses e intencionalidades bien definidas. Decimos muchas veces: “La capital se trasladó...”, como si se hubiera trasladado sola, y ese se, en realidad, está ocultando quiénes trabajaron para el traslado, con qué intereses e intenciones.

Hacer el esfuerzo de evitar la naturalización de los hechos sociales tiene una enorme importancia, porque ayuda a los alumnos a no aceptar la realidad social que viven como quien acepta el viento o la lluvia, y a tratar de buscar, detrás de cada hecho social, el sujeto social protagonista de ese hecho y sus intenciones.

Volviendo al ejemplo anterior, solemos relatar el traslado de la capital territorial como si hubiera ocurrido sin conflicto alguno, y la investigación histórica ha demostrado ya que no fue así. Los habitantes de Chos Malal hicieron conocer su protesta, e incluso el primer gobernador del territorio, el Coronel Olascoaga, expresó su disidencia. Y este es otro punto central: así como hoy la realidad social está cruzada por múltiples conflictos de intereses, también en el pasado ocurrió así. Conflictos entre la Nación y los habitantes del Territorio, conflictos entre proyectos de desarrollo para el territorio que representaban intereses económicos distintos, conflictos entre trabajadores y empleadores... Por eso, es imprescindible, como ya fue dicho, evitar una visión fragmentada, vinculando permanentemente los hechos políticos con los económicos y los sociales.

Algunos recortes posibles podría ser:

✓ Trabajar cronológicamente la conformación del Estado Provincial, desde la

⁹ Oscar Madoery: “Estado y grupos económicos”, Buenos Aires, CEAL, 1990, pp. 16 y 17.

conformación del territorio, no tomando todos los hechos importantes, sino tomando sólo algunos acontecimientos nodales que resultaron decisivos en ese proceso: 1) Creación del Territorio Nacional de la Patagonia, y después el de Neuquén (1884), como producto del exterminio de la población originaria y con el objetivo de afirmar la soberanía del estado argentino sobre la patagonia, y extender las tierras ganaderas en función del modelo agroexportador vigente. 2) Traslado de la Capital desde Chos Malal a Neuquén (1904), en función de adaptar la ubicación de la capital del territorio a la orientación atlántica del modelo económico vigente, y de un negocio particular de los propietarios de las tierras de la Confluencia donde se instalaría la nueva capital, fuertemente vinculados al poder central de aquel entonces. 3) Provincialización del Territorio (1957), después de años de reclamos y de haber cumplido largamente los requisitos legales, cuyas consecuencias centrales fueron la elección de las autoridades por los habitantes del territorio, la existencia de fondos propios y el comienzo del cobro de regalías, lo que corta en parte la absoluta dependencia existente anteriormente respecto del poder central. 4) Constitución de un estado interventor y distribucionista, generador de obra pública y con fuerte participación directa en la economía provincial (fines de la década del 60).

- ✓ Partir de la historia local, de la vida cotidiana del lugar en los primeros tiempos, para ir reconstruyendo, a través de un trabajo de investigación en el que se puede recurrir a viejos vecinos del lugar, la historia de las instituciones locales, lo que nos llevará, si guiamos la investigación en ese sentido, a averiguar cuál era el status legal del territorio, cuál era su relación con el gobierno central, cuáles fueron los conflictos que se produjeron entre los vecinos y el estado Nacional que estaba a cargo del territorio a través del Gobernador, determinando así una periodización que permita a los alumnos comprender qué características tuvo el proceso de conformación del Estado provincial y municipal. Suelen existir en distintas localidades viejos pobladores que atesoran antiguas fotos y recortes, y que pueden contarnos sabrosas historias y anécdotas del lugar. Se han realizado, asimismo, experiencias de recopilación de esa valiosa información por parte de alumnos de tercer y cuarto grado con excelentes resultados.
- ✓ Trabajar alrededor del eje relación Nación-Territorio y Nación-Provincia, estableciendo permanentemente un paralelo entre lo que fue ocurriendo con la relación estado-sociedad en cada ámbito, los conflictos que se produjeron y todavía se producen, y cómo se modificó esa relación a lo largo del tiempo. Este recorte es un poco más complejo que los anteriores, pero, si el grupo lo permite, nos lleva a una trama explicativa más completa.
- ✓ El trabajo con la vida de personas representativas ya sea de la localidad, del Territorio o de la Provincia (y representativa puede ser muy bien la vida de un vendedor de diarios, de un soldado o de un Lonco mapuche) puede ayudarnos a complementar cualquiera de estos recortes, siempre que relacionemos permanentemente la historia de nuestro personaje individual con la historia de la sociedad en la que estuvo inserto. Por ejemplo, entre otras pueden resultar útiles e ilustrativas -además de las que logremos con nuestra investigación

local- las vidas de Don Jaime de Nevares, de Abel Chaneton, de José Manuel Olascoaga, que ilustran perfectamente distintas etapas de la vida social e institucional de Neuquén.

Algunos conceptos que nos van a resultar claves para acercar a los alumnos al proceso de conformación del estado provincial van a ser los de país, provincia y localidad, que a los alumnos suelen resultarles difíciles de diferenciar en sus relaciones de inclusión. Otro concepto que resultará central es el de Territorio Nacional, para determinar claramente las dos grandes etapas en la conformación del estado provincial. Ya mencionado, el concepto que preside todo el trabajo es el de estado, al que podremos lograr sólo acercamientos parciales, más relacionados con sus funciones que con el concepto en sí. Conviene no dar conceptos por comprendidos antes de asegurarnos que este proceso está, por lo menos, en marcha: por ejemplo, el término sociedad y otros específicos de las Ciencias Sociales muchas veces son mencionados sin detenernos en ellos, lo que puede dificultar enormemente nuestro trabajo.

Problemáticas derivadas del poblamiento y las actividades productivas

Como ya dijimos, no podemos tratar separadamente las problemáticas políticas de las económicas, de las sociales, ni de las formas de pensar de los sujetos sociales en cada momento histórico, aunque por momentos debemos poner más el énfasis en un aspecto que en otro. Por eso, trabajar las actividades económicas de nuestra provincia nos va a llevar, necesariamente, al proceso de constitución de una sociedad abierta y cosmopolita, integrada en un importante porcentaje por migrantes internos y externos que llegaron en busca de una vida mejor. Y que fueron, a través de este proceso de poblamiento, dando origen a los pueblos y ciudades de nuestra provincia. Ver las actividades económicas también nos llevará a introducirnos en las distintas intervenciones que fue teniendo el estado nacional y después el provincial, instalando el Ferrocarril del Sur primero (1902), construyendo el Dique Ballester (1910), comenzando a explotar el petróleo en Plaza Huincul (1918), luego construyendo el puente carretero sobre el Río Neuquén (1932), mucho después (a partir de 1966) construyendo la represa de El Chocón, intervenciones que resultaron decisivas para determinar las características de nuestras actividades económicas.

En definitiva, los recortes posibles son variados, con múltiples ramificaciones, y todos de una gran riqueza, a condición de que construyamos una trama explicativa que sea coherente con nuestros propósitos y con el eje conceptual sobre el que elegimos enfatizar.

Algunas posibilidades podrían ser:

- ✓ Trabajar alguna o algunas actividades económicas (comenzando, preferentemente, por aquella que predomina en el ámbito de nuestro

establecimiento) y profundizar en ellas, estableciendo todas las interrelaciones que a los alumnos les permitan comprender la compleja trama de causalidades que determinan sus características y su circuito productivo. Podemos trabajar, por ejemplo, la explotación petrolera, utilizando algunas preguntas problematizadoras como “¿Por qué hay tantos trabajadores petroleros desocupados en Cutral Có?” o “¿Por qué hay derrames de petróleo?” (esta última nos lleva también a la problemática ambiental) para trabajar las características de esta actividad extractiva, su historia, su actualidad, el surgimiento de Plaza Huinul, Cutral Có y Rincón de los Sauces, la forma de vivir de los trabajadores petroleros, el carácter no renovable de este recurso, la privatización de YPF, las diferencias de la YPF estatal con la YPF privada... Podemos realizar investigaciones que nos permitan profundizar en las características del trabajo en determinada actividad económica, e incluso invitar al aula a algún padre que desarrolle su trabajo en la actividad que estamos estudiando, que haya participado en la construcción de una represa y vivido en la villa temporaria.

- ✓ Recorrer en forma cronológica el proceso de poblamiento del territorio neuquino, y alrededor de él ir trabajando las distintas actividades económicas que lo fueron determinando y lo esencial de sus problemáticas, sin profundizar demasiado en ellas. Este recorte pone el énfasis en la cuestión de la población, pudiendo trabajar además los desplazamientos que determinaron la desigual ocupación del territorio en distintos períodos históricos. Tomemos, por ejemplo, la época en que la población del Territorio se concentraba en el noroeste, se dedicaba a la ganadería, y era de origen mayoritariamente chileno:

“¿Por qué tantos chilenos en Neuquén?”

Después de las campañas militares, muy pocas tierras se entregaron a propietarios privados, quienes, en su mayoría, ni siquiera vinieron a ocuparlas. Así fue que, echados los indígenas, y siendo mínima la cantidad de pobladores blancos argentinos, la mayor parte del Territorio quedó prácticamente vacío. Para esta misma época, en Chile, había miles de campesinos muy pobres trabajando en la agricultura. Viendo la posibilidad de ocupar un pedazo de tierra y mejorar su situación, muchos de ellos cruzaron de este lado y se dedicaron a la crianza. Estaban cerca de su país; allí llevaban sus animales para vender, y compraban los productos que necesitaban para vivir. Durante los primeros años, además, no había casi controles en la frontera, ni policía o autoridades del gobierno argentino que los intentaran sacar de los terrenos que ocupaban. Era tan escasa la población del territorio, que, al principio, los estancieros necesitaban a los migrantes chilenos para realizar los trabajos. Sin embargo, los trataban de desagradecidos porque inscribían a sus hijos en los Registros Civiles de Chile y mantenían muchas de las tradiciones de su país.

De lo que se trata, en definitiva, es tener muy claro que no vamos a poder enseñar todo. Y que lo decisivo, en este sentido, es la potencia explicativa y la significatividad que tengan el conjunto de recortes que efectuemos a lo largo del año.

¹⁰ “Neuquén para chicos y grandes, pp. 108 y 110.

Siendo los chilenos, en los primeros años, mayoría entre los habitantes del Territorio de Neuquén, fue muy grande la influencia de sus costumbres en el conjunto de la población. Así, en el campo la gente comía comidas típicas de Chile, como el ñaco (harina de trigo tostada), cochayuyo (alga marina que usaban para hacer guisos), latas de choros (marisco del Océano Pacífico) y otras. En fiestas como la de San Sebastián (patrón en Chile de los agricultores y, en nuestro territorio, de los crianceros), se juntaban productores neuquinos y compradores chilenos, se tomaba mucho vino y se bailaba la cueca, música típica del país vecino"¹⁰

El ejemplo nos puede permitir vincular el carácter especulativo que tuvo, en muchos casos, la ocupación del territorio de la patagonia luego de la expulsión de los pueblos originarios, con la escasa población blanca del Territorio de Neuquén, la débil presencia estatal, y la oportunidad que esto significó para que muchos pobladores chilenos (bajo ese nombre debemos contar también a los mapuches que regresaban) se trasladaran a Neuquén a criar ganado para continuar con la antigua práctica de venderlo en Chile. Y, al mismo tiempo, nos puede permitir rastrear las influencias culturales chilenas que, hasta hoy, existen en nuestra provincia.

El trabajo con gráficos y cuadros para las estadísticas es muy pertinente en este tipo de recorte y, además, promoverá en nuestros alumnos la competencia en la lectura y construcción de esta clase de herramientas. Otra variante rica podría ser investigar, a través de encuestas y entrevistas -tomando un universo pequeño como pueden ser las familias de nuestro grado o una manzana de nuestra ciudad- el origen de los migrantes en nuestra localidad, el porcentaje de ellos en relación al total, el porqué de su llegada a Neuquén y el momento en que lo hicieron, investigación que se integraría perfectamente con la de la historia de nuestra localidad propuesta anteriormente, y que seguramente derivaría, al momento de sacar las conclusiones y procesar los datos, en establecer relaciones con las características de las actividades productivas y de la relación estado-sociedad en ese momento y lugar.

Hay una serie de conceptos que debemos tener muy en cuenta al trabajar estas cuestiones, como el de recursos naturales renovables y no renovables, la diferencia entre trabajo y actividad económica, las características diferenciadas de las actividades primarias, secundarias y terciarias, las consecuencias negativas que sufren las provincias y países que sólo tienen actividades económicas primarias, el concepto de migrante, y seguramente otros que tendrán que ver con la actividad económica que trabajemos, como pueden ser estanciero, criancero trashumante, veranada, invernada si trabajamos ganadería.

De lo que se trata, en definitiva, es de tener muy claro que no vamos a poder enseñar todo. Y que lo decisivo, en este sentido, es la potencia explicativa y la significatividad que tengan el conjunto de recortes que efectuemos a lo largo del

año. Estos determinarán, a través del entrecruzamiento de los hechos que se fueron trabajando, la conformación paulatina de estructuras de pensamiento cada vez más complejas en nuestros alumnos que les vayan permitiendo adentrarse en algunos de los grandes problemas de la sociedad en que viven, no para aceptarlos pasivamente sino para comprenderlos y, a partir de allí pensar, entre todos, en cómo hacer aportes para resolverlos.

Consideraciones sobre “Neuquén para chicos y grandes”

Por todas las consideraciones desarrolladas anteriormente, “Neuquén para chicos y grandes” no fue pensado como un clásico manual. Tradicionalmente, los temas en la mayor parte de los libros de texto de Ciencias Sociales están “ordenados” en forma cronológica, o por temas: primero las características físicas, después las actividades económicas, después la población... es decir, en forma fragmentaria, sin establecer relaciones entre un tema y otro. En la realidad social, sin embargo, ocurre todo lo contrario. Es por eso que el criterio organizador del libro son los problemas de la realidad social actual. Es a partir de ellos que se desarrollan todos los temas, en la medida en que son pertinentes para explicar la problemática planteada. Algunas cuestiones van a aparecer en un capítulo y van a reaparecer en otro, como la problemática de los crianceros trashumantes, que se desarrolla en el capítulo 1 en función del problema de la degradación del suelo por sobrepastoreo, y luego reaparece en el 4 para explicar la crisis que significó para ellos, hacia 1930, el cierre de la frontera comercial con Chile. La idea es que cada docente organice los contenidos que están presentados en el libro en función de su propia planificación, en el orden que las inquietudes del grupo y su decisión personal decidan, y no que su planificación siga, necesariamente, el orden en que están presentados los contenidos en el libro.

Tampoco hay un ordenamiento estrictamente cronológico en los temas históricos. Por lo general, se parte del presente para volver a él, para poner la información histórica al servicio de entender el presente de nuestra provincia. Por eso, ninguno de los temas queda “cerrado”, y es lógico que así sea: ninguno de los problemas planteados está resuelto en la realidad, y en buena medida depende de nosotros como miembros de la sociedad cuál sea esa solución (o no).

En cada página de libro hay dos clases de texto: en la columna principal, que sigue el hilo de la problemática planteada en el título del capítulo, está lo esencial de los contenidos a trabajar en segundo ciclo de la escuela primaria. A los costados, y en páginas recuadradas especialmente con líneas de puntos, hay información complementaria, fuentes históricas, entrevistas o temas colaterales al que trata el texto principal, que pueden ser abordados con grupos o con alumnos más

Tradicionalmente, los temas en la mayor parte de los libros de texto de Ciencias Sociales están “ordenados” en forma cronológica, o por temas: primero las características físicas, después las actividades económicas, después la población... es decir, en forma fragmentaria, sin establecer relaciones entre un tema y otro.

avanzados.

¿Y si los chicos leen y comprenden poco?

Es muy frecuente que los chicos, en cuarto grado, no tengan todavía el entrenamiento necesario para abordar textos expositivos. Por ello, suelen presentarse dificultades para la comprensión lectora, falta de concentración e inclusive, una lectura vacilante centrada en la decodificación.

Desde el área de lengua, seguramente trabajaremos con distintas estrategias para mejorar la técnica lectora y la comprensión. A partir de cuarto grado, los chicos ya están capacitados para desarrollar habilidades que les permitan captar la estructura interna de los textos, y así poder comprender y recordar la información que estos les proveen. De nosotros depende acercarlos instrucciones precisas que les permitan desarrollar sus técnicas de comprensión lectora.

“Neuquén para chicos y grandes” contiene, mayoritariamente, textos de tipo expositivo, que son aquellos que brindan información, explicaciones, incluyen narraciones y también conclusiones. Si ayudamos a los chicos a abordarlos correctamente, estaremos dando un paso enorme para vencer las dificultades antes mencionadas.

Algunos de los textos expositivos más usados en el libro son:

Argumentación	El autor presenta información y
Descripción	presenta su punto de vista
	Definición
	al respecto
	División clasificatoria
	Comparación
Secuencia	Seriados o proceso
	Causa - efecto
	Problema-solución

Cada uno de ellos tiene una estructura interna diferente. Conocerlas en primer lugar los docentes, hacérselas conocer a los chicos, y realizar una práctica continua con estas estructuras nos puede permitir que la lectura en el aula sea cada vez más productiva.

Tomemos, por ejemplo, una definición contenida en el libro:

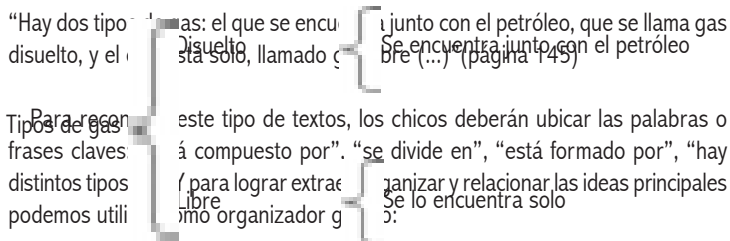
“(...) hay quienes directamente están excluidos de las actividades económicas: son los desempleados, es decir quienes a pesar de buscarlo, no consiguen un empleo” (Página 104)

Reconocer una definición les puede permitir a los chicos compararla con otras,

caracterizar sus rasgos, establecer relaciones, y transferir a situaciones concretas esa definición.

Hay un sinnúmero de actividades posibles para ayudar a los alumnos cuando recién se están iniciando en la comprensión de este tipo de textos. Entre ellas, un recurso posible es acercarles diferentes organizadores gráficos para los distintos clases de textos expositivos -que les permitirán diferenciar las ideas principales de las secundarias, y relacionarlas entre sí-, proponiéndoles distintas actividades en base a la interpretación del organizador presentado. Se trata de un trabajo que -para que rinda frutos- hay que realizar en forma sistemática. Aunque en un principio trabajemos textos cortos, y sea el docente quien seleccione el texto y presente el organizador gráfico, los alumnos incorporarán crecientemente esta estrategia por sus propios medios.

Otro tipo de texto expositivo es la división clasificatoria.



DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LA YPF ESTATAL Y LA YPF PRIVADA

YPF ESTATAL	YPF PRIVADA
<ul style="list-style-type: none"> - Propiedad del estado Nacional - Ganancias para el estado - Estabilidad laboral y beneficios sociales para los obreros y empleados 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiedad de empresarios privados, mayoritariamente extranjeros - Ganancias para los empresarios - Inestabilidad laboral y menores beneficios sociales para los obreros y empleados
Exploración, explotación, refinamiento y comercialización del petróleo.	

Tomemos ahora la comparación que se hace en el texto, por ejemplo, entre las características de un Territorio Nacional y de una Provincia (pagina 79), o de las características de la YPF estatal y de la YPF privada (página 140).

Un organizador gráfico posible para trabajar comparaciones podría ser:

“Neuquén para chicos y grandes” plantea una gran cantidad de situaciones donde se trabajan causas y efectos de un determinada problemática social. También, textos que plantean problemas y sus posibles soluciones.

Por ejemplo, en la página 24, se detallan las soluciones posibles para resolver el problema de la degradación el suelo por sobrepastoreo. Un organizador gráfico para ayudar a comprender este tipo de estructuras de problema-solución, podría ser:

PROBLEMA	SOLUCIONES POSIBLES
Degradación del suelo por sobrepastoreo	<p>Asesoramiento, ayuda económica y mejores precios para los productos de los pequeños crianceros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo entre el estado, los estancieros y los pequeños crianceros respecto del tránsito de ganado - Desarrollo de aguadas artificiales - Rotación de los campos de pastoreo - Plantación de hierbas, arbustos y árboles

Otras actividades posibles con el libro son las lecturas párrafo a párrafo; las lecturas exploratorias trabajando con los títulos, subtítulos, palabras destacadas e ilustraciones; entrar al mundo del texto leyendo en principio el docente y los alumnos dibujando lo que imaginan a partir de esa lectura, para después producir sus propios textos; el señalamiento de ideas principales; cuestionarios que no refieran automáticamente a un párrafo del texto permitiendo la reflexión y la búsqueda; la elaboración por parte de los alumnos de preguntas al texto; comentarios grupales acerca de los textos leídos, trabajo específico con el vocabulario, entre otras muchas.

En este sentido, el libro contiene una variedad de modelos textuales de circulación social. Artículos periodísticos, fuentes históricas, entrevistas, textos literarios, entre otros, serán trabajados, cada uno, con sus particularidades de estilos y tramas. El trabajo con la especificidad de cada uno de los tipos de textos, así como ejemplificamos recién para los textos expositivos, es una de las claves para permitirles a los chicos interpretar a toda clase de lecturas.

Entonces, ¿cómo comenzar con “Neuquén para chicos y grandes”? Para aprender a leer, aunque parezca una obviedad, hay que leer y leer. Avanzaremos progresivamente realizando en una primera instancia lecturas y comentarios grupales con fuerte intervención docente para asegurar la comprensión, tratando de generar una creciente autonomía de los chicos frente a la actividad lectora.

Con un trabajo sistemático, al avanzar el año seguramente advertiremos que las dificultades de comprensión lectora son menores, y la preocupación de los alumnos comenzará a estar más centrada, entonces, en los interrogantes y las reflexiones acerca de las problemáticas sociales que plantea el libro. Sin darse cuenta, los chicos se encontrarán debatiendo los problemas sociales de nuestra provincia en lugar de estar preocupados por descifrar y repetir lo que dice el texto.

Se trata de una apuesta a abrir caminos, a nuestra propia capacidad y a la capacidad de los chicos para intentar “desescolarizar” los viejos contenidos del área. Pero además de imprescindible, hacer esto es verdaderamente posible.

¿El texto no es “muy elevado” para los chicos?

La trama del texto principal es esencialmente narrativa y busca permanentemente que los datos estén al servicio de encontrar explicaciones a los fenómenos sociales, precisamente para ayudar a la lectura y comprensión. Intercalados en medio de la narración suelen aparecer los conceptos relacionados con la problemática que se está trabajando, que requerirán, ellos sí, de una elaboración más detenida. Asimismo, las fotografías, esquemas, mapas y gráficos intentan estar al servicio de una elaboración más completa de los problemas que se trabajan.

Es probable que no logremos que nuestros alumnos definan en forma completa conceptos complejos como actividades económicas, sociedad, o estado, pero seguramente lograrán darnos ejemplos acerca de ellos y podrán avanzar en su construcción a lo largo de la escolaridad. Es imprescindible, de todas maneras, abordarlos si lo que queremos es explicar la realidad social.

Se trata de una apuesta a abrir caminos, a nuestra propia capacidad y a la capacidad de los chicos para intentar “desescolarizar” los viejos contenidos

del área. Además de imprescindible, hacer esto es verdaderamente posible. De lo que se trata es de trabajar confiando en la inteligencia de los chicos para utilizar las herramientas que nos brindan las Ciencias Sociales, para interpretar la realidad, y para pararse frente a ella como sujetos activos y no como simples espectadores.

Alguna bibliografía comentada sobre Neuquén

Una bibliografía bastante completa sobre Neuquén se puede encontrar en las últimas páginas de “Neuquén para chicos y grandes”. Lo que se ofrece aquí son algunos materiales básicos y generales (algunos de ellos de reciente aparición) que pueden resultar útiles al docente para profundizar sus conocimientos sobre nuestra provincia. Se mencionan únicamente libros que tratan problemáticas generales y a los que, en general, se puede tener un relativamente fácil acceso en librerías o bibliotecas de la ciudad de Neuquén.

- ✓ Bandieri, Susana, Favaro Orietta, Morinelli Marta (Editoras). “Historia de Neuquén”, Buenos Aires, Plus Ultra, 1993. Se trata de un material cuyas investigaciones en general han avanzado en los años transcurridos desde su edición, pero que continúa siendo una base imprescindible, por la diversidad y profundidad de los aspectos que abarca, para el conocimiento de la historia provincial.
- ✓ De Jong, Gerardo (Coordinador). Atlas de la Provincia de Neuquén, Neuquén, Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades, U.N.Co., 1982. Se trata del único atlas completo -aunque ya desactualizado- de nuestra provincia, que, por otra parte, se encuentra en casi todas las bibliotecas escolares.
- ✓ Favaro, Orietta (Editora) y otros. “Neuquén, la construcción de un orden estatal”. Neuquén, CEHEPYC, 1999. Trata sobre el proceso de coformación y las características del estado provincial, intentando integrar los aspectos político, económico y social.
- ✓ Colantuono, María Rosa (coordinadora). “Neuquén, una geografía abierta”, Neuquén, Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades, U.N. Co., 1995. Es el único material geográfico que abarca, con cierto grado de generalidad y sencillez, el conjunto de problemáticas espaciales de la provincia, desde la perspectiva de una geografía crítica.
- ✓ Gentile María Beatriz, Rafart Gabriel, Bohoslavsky Ernesto (compiladores).

“Historias de sangre, locura y amor (Neuquén 1900-1950)”, General Roca, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.N.Co. , 2000. Se trata de un material que nos acerca otros protagonistas de la historia de Neuquén: los ladrones de ganado, las prostitutas, los borrachos, y toda clase de delincuentes. Por esa vía, nos muestra un costado generalmente desconocido de la historia y de la vida cotidiana de nuestra provincia.

- ✓ Fernandez, César A. (Editor). “Cuentan los mapuches”. Buenos Aires, Ediciones Nuevo Siglo, 1999. Se trata de una antología realizada a partir de fuentes consideradas originales. Algunos de los relatos son “Caleuche. La chalupa de las ánimas del lago Lácar”, “Por qué don Francisco Moereno debía haber muerto”, o “La ciudad encantada del Lanín”.
- ✓ Lator, Carlos Aníbal ; Arias, Cecilia Inés; Cabrera, Marta Cristina; Baráñano, María Cristina; Alarcón, María Teresa. “San Eduardo. Volver en la memoria”. Neuquén, Dirección General de Cultura, 1998. Se trata de los resultados de una investigación realizada por docentes de Chos Malal, integrantes del Centro de Estudios Regionales Chos Malal, sobre la mina San Eduardo, sobre sus trabajadores, sus luchas, y su cierre definitivo en 1960. Nos aporta una completa visión de la vida cotidiana en un enclave minero a mediados del siglo XX.
- ✓ Maurice, Nicole; Solinis, Germán; Delavaud, Anne Collin (coordinadores). “Estado, espacio y sociedad en el Neuquén”, París, CREDAL, ARCI, 1995. Se trata de una serie de artículos sobre el espacio geográfico neuquino, que tratan temas variados tales como “Los aprovechamientos hidroenergéticos: medio ambiente, desarrollo y ordenamiento ambiental”, o “El proceso de urbanización en la provincia de Neuquén”.
- ✓ Blanco, Graciela; Gentile, María Beatriz; Quintar, Juan . “Neuquén, 40 años de vida institucional 1958-1998”, Neuquén, CEHIR-COPAIDE, 1998. Se trata de una historia a partir de la provincialización, que intenta combinar los aspectos políticos con los económicos y sociales, llegando en su relato hasta los años noventa. Contiene, además, interesantes datos estadísticos.
- ✓ Masés, Enrique; Frapiccini, Alina; Rafart, Gabriel; Lvovich, Daniel . “El mundo del trabajo: Neuquén 1884-1930”, Neuquén, GEHISO, 1994. Se trata del primer tomo de las investigaciones realizadas por los integrantes del grupo de Estudio de Historia Social de la U.N.Co., en que se intenta mostrar una visión de la sociedad neuquina en el período mencionado desde los trabajadores, sus condiciones de vida, sus necesidades y sus luchas.

- ✓ Masés Enrique Hugo , Rafart Carlos Gabriel , Lvovich Daniel, Quintar Juan Claudio . “El mundo del trabajo en Neuquén, 1930-1970”, Neuquén, Educo, 1998. Segundo tomo de la investigación mencionada antes, nos acerca una visión más cercana en el tiempo (hasta los años 70), otras situaciones como la organización de los trabajadores durante y después del peronismo, y otros protagonistas como los trabajadores frutícolas.
- ✓ Mandrini, Raúl y Ortelli, Sara. “Volver al país de los araucanos”, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1992. Material de lectura entretenida y con muchas fuentes históricas, nos cuenta la forma de vida, las costumbres y las creencias de los mapuches que ocuparon, a lo largo del siglo XIX, la provincia de Neuquén, La Pampa y una parte de la provincia de Buenos Aires.
- ✓ Curruhuinca-Roux. “Las matanzas del Neuquén. Crónicas mapuches”. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984. Es una versión muy documentada de las distintas instancias -“encerronas”, las llama el material- a través de las cuales los blancos fueron cometiendo el genocidio y etnocidio del pueblo mapuche. Una versión opuesta a la historia tradicional, en este caso escrita por un mapuche y un investigador blanco.

Bibliografía utilizada

Las citas incluídas en el texto fueron extraídas de:

- laies, Gustavo y Segal, Analía: «Las ciencias sociales en la escuela primaria: una mirada hacia atrás y hacia adelante», en: Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (compiladores). «Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones», Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Alderoqui, Silvia y otros: «Enseñanza de las Ciencias Sociales. Documento Curricular». Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Transformación de la Formación Docente, 1994.

Otra bibliografía utilizada:

- Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (compiladores). «Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas». Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Alderoqui, Silvia y otros. «Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales». Buenos Aires, AZ editora, 1997.
- Finocchio, Silvia. «Enseñar Ciencias Sociales», Buenos Aires, Troquel, 1993.
- Muth K. Denise (Comp.). «El texto expositivo: estrategias para su comprensión». Buenos Aires, Aique, 1990.
- Jolibert, Josette y grupo de docentes de ECOUEN. «Formar niños productores de textos». Buenos Aires, Ediciones Dolmen, 1994.

-

Este libro se terminó de imprimir en Artes Gráficas Limay,
Santa Cruz 384, Neuquén (Capital), en febrero de 2001.

