

# RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº24 - Mayo 2024

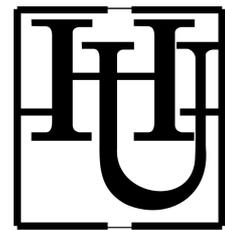


# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº 24 - Mayo 2024



APEHUN

Asociación de Profesores de  
la Enseñanza de la Historia de  
Universidades Nacionales

# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

N° 24  
Mayo 2024

**Reseñas** es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Formato digital  
ISSN 2796-9304

### COMITÉ ACADÉMICO

*Ivo Mattozzi*  
Libera Università di Bolzano

*Selva Guimarães Fonseca*  
Universidad Federal de Uberlândia

*Didier Cariou*  
Université de Bretagne Occidentale

*Antoni Santisteban*  
Universidad Autónoma de Barcelona

*Nelson Vásquez Lara*  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

*Sandra Rodríguez Ávila*  
Universidad Pedagógica Nacional

*Sebastián Plá*  
Universidad Nacional Autónoma de México

*Liliana Bravo Pemjan*  
Universidad Alberto Hurtado

*Sonia Regina Miranda*  
Universidad Federal de Juiz de Fora

*Augusta Valle Taimán*  
Pontificia Universidad Católica del Perú

*Beatriz Aisenberg*  
Universidad de Buenos Aires

*María Elina Tejerina*  
Universidad Nacional de Salta

*Marta Barbieri*  
Universidad Nacional de Tucumán

*Miguel Ángel Jara*  
Universidad Nacional del Comahue

*Isabelino Siede*  
Universidad Nacional de la Plata  
Universidad Nacional Patagonia Austral

*María Celeste Cerdá*  
Universidad Nacional de Córdoba

*Mariela Coudannes*  
Universidad Nacional del Litoral

*Sonia Bazán*  
Universidad Nacional de Mar del Plata

*María Paula González*  
Universidad Nacional de General Sarmiento

*Beatriz Angelini*  
Universidad Nacional de Río Cuarto

*Gisela Andrade*  
Universidad de Buenos Aires  
Universidad Nacional de Quilmes

### CONSEJO EDITORIAL

**Coordinadora**  
*Graciela Funes*  
Universidad Nacional del Comahue

**Gestión de recursos**  
*Cristina Angelini*  
Universidad Nacional de Río Cuarto

**Gestión de contenido**  
*Alcira Alurralde*  
Universidad Nacional de Tucumán  
*Susana Ferreyra*  
Universidad Nacional de Córdoba

**Edición y corrección de textos**  
*Carina Correa*

**Maquetación y edición**  
*Dolores González Montbrun*

**Gestión de redes y comunicación virtual**  
*Gerardo Añahual*

# Sumario

## I. PRESENTACIÓN DEL N° 24 de RESEÑAS.....7

## II. ARTÍCULOS

Enseñanzas y aprendizajes de la historia y las ciencias sociales, en Reseñas de Enseñanza de la Historia: un estudio de análisis documental.....12

**Graciela Funes y Jimena Rodríguez**

(Universidad Nacional del Comahue)

Formación docente para una educación inclusiva: el abordaje de las efemérides en una escuela especial.....25

**Silvina Andrea Miskovski y Arabela Ponzio**

(Universidad Nacional de Río Cuarto)

Las prácticas de formación docente en el profesorado de Historia: hacia la curricularización de la extensión universitaria en Salta.....37

**Ana María Choque, Carolina del Milagro Ochoa y Rosa Elena Aguirre**

(Universidad Nacional de Salta)

## III. DOSSIER: Interculturalidad, democracia y enseñanza de la historia

Coordinación: **Karina Carrizo** (Universidad Nacional de Salta) y **Verónica Peralta** (Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco)

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER: La interculturalidad como perspectiva de investigación y oportunidad en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.....55

**Karina Carrizo**

(Universidad Nacional de Salta)

Memorias y olvidos en el análisis de las contingencias narrativas sobre los pueblos originarios de Pampa Patagonia entre 1976 y 1983.....60

**Verónica Peralta**

(Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco)

Yachayninchej: políticas educativas curriculares para el reconocimiento de las historias y saberes de las comunidades del pueblo kolla en la provincia de Salta.....78

**Claudia Leal, Álvaro Guaymás, Adelaida Jerez, Adelina Donata López, Celso Copa, Natalia Tolaba, Yamila Cruz Bolívar, Ziomara Garzón**

(Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta)

Interculturalidad y enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario. Reflexiones a partir del proyecto interdisciplinar “Sembrando derechos, cosechando libertades”.....95

**Cintia Coronado y José Luis Vargas**

(SRTIC Colegio Secundario Rural mediado por TICs N°5240 de Salta)

#### IV. ENTREVISTA

Entrevista a Daniel Loncon: *La situación de la perspectiva Intercultural, a 40 años de Democracia*.....112

**Por Verónica Peralta**

(Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco)

#### V. RESEÑAS

*Reseña: Justicia por armar*. De Marisa Massone y Betina Akselrad.....116

**Por Manuel Muñiz**

(Universidad Nacional de Buenos Aires)

*Reseña: Las fuentes en la formación disciplinar de los estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana*. De Silvina Vecari. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria (UNL).....119

**Por María Laura Sabas**

(Universidad Nacional del Litoral)

# I. PRESENTACIÓN

# Presentación

“Cuando se nace libre, estudiar es el mayor acto de rebeldía”

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *RESEÑAS* N° 24 y, como siempre, publica con criterio de acceso abierto y de libre disponibilidad los contenidos científicos y académicos, ya que la producción de conocimientos es un bien público que se despliega en universidades, sistemas educativos, pueblos y comunidades.

Las 60 universidades públicas argentinas están movilizadas en defensa de la educación pública, amenazada por el gobierno de Javier Milei y Victoria Villarruel. Sus declaraciones y políticas desfinancian y atacan a instituciones tanto públicas como privadas con un caballito de batalla en las redes y los medios: en las aulas más que enseñar, se adoctrina. Queda claro que el enfoque oficial para pensarlas es fiscalista, ideológico y de desconocimiento, porque no saben qué sucede en las aulas de las universidades nacionales.

Estudiar en la universidad pública implica participar en una institución que está cogobernada por profesoras y profesores, estudiantes, graduadas y graduados y no docentes. El cogobierno, la gratuidad y la libertad de cátedra son valores desde la Reforma Universitaria de 1918 y el decreto de Juan Perón de 1949. Hay un sentido colectivo de la educación y todo lo referido al ámbito universitario tiene que ver con la dimensión de lo público. Quienes se suman al sistema universitario lo hacen por decisión y convicción. Se sabe que el camino será largo, exigente y esforzado, aun así nuestras universidades generan identificación, sentido de pertenencia y orgullo.

La crisis de financiamiento es de larga data en este país altamente empobrecido. En *Reseñas* N° 3 decíamos:

Al igual que la historia, las tramas de su enseñanza remiten a prácticas e ideologías; acciones y pensamientos; signos y lugares en movimientos estructurales y coyunturales. En el momento en que esta revista entra en

prensa, las Universidades Nacionales, nuestro lugar de trabajo, formación e investigación, pasan por uno de los momentos más difíciles de los últimos tiempos. A las dificultades de diferentes órdenes que cada una debe sortear en el espacio social en el que está inserta, se une ahora condicionamientos financieros tan fuertes que hacen tambalear su permanencia y llevan a resistencias a nivel nacional. Tal vez como nunca antes, la comunidad universitaria se ha puesto de pie para hacer saber que el deterioro ha tocado un piso, que no es posible seguir sosteniendo, con mínimo decoro, instituciones pensadas para la producción y la docencia al más alto nivel. Esperamos que sea posible aún reiniciar el camino, que esta crisis no sea terminal, que pueda ser utilizada para un relanzamiento de la Universidad como espacio de debate, de producción, de trasmisión. APEHUN se une al clamor de todos los universitarios del país. (Presentación, 2003, p. 10)

Esa crisis la sorteamos con debates para el fortalecimiento de la investigación científica y la de las ciencias sociales en particular; con una inserción en los problemas de las comunidades universitarias; con nuevas ofertas académicas, modificaciones de planes y programas de estudio y con nuevas universidades.

Como no compartimos las miradas decadentistas del gobierno actual y ante el ataque que nos toca enfrentar, la universidad hará lo único que puede hacer: abrir camino hacia adelante, luchar por su libertad que se construye y se conquista junto con su comunidad para que siga teniendo como norte la aspiración a la igualdad.

En la sección ARTÍCULOS, presentamos tres textos que provienen de la relación entre investigación, enseñanza y extensión y que tienen como hilo conductor la formación docente en historia y ciencias sociales.

*Enseñanzas y aprendizajes de la historia y las ciencias sociales, en Reseñas de Enseñanza de la Historia: un estudio de análisis documental* de **Graciela Funes y Jimena Rodríguez** de la Universidad Nacional del Comahue, investigan sobre Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro (2021-2024) y, en esta instancia, presentan un análisis documental de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* que se edita hace 20 años, para indagar sobre aquellos aspectos de la cultura contemporánea que permean de diferentes maneras las aulas de ciencias sociales e historia.

**Ana María Choque, Carolina Ochoa y Rosa Aguirre** de la Universidad Nacional de Salta presentan *Las prácticas de formación docente en el profesorado de historia: hacia la curricularización de la extensión universitaria en Salta* con el objetivo de reflexionar sobre las potencialidades de curricularizar la Extensión Universitaria en la Formación Docente. En este sentido, se recupera

una experiencia de extensión realizada en el marco de la materia Didáctica de la Historia y Práctica Docente, perteneciente al 5to año de la carrera de Profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de Salta. Dicho proyecto fue desarrollado en la localidad de Animaná, departamento de San Carlos.

**Silvina Andrea Miskovski** y **Arabela Ponzio**, Universidad Nacional de Río Cuarto, escriben *Formación docente para una educación inclusiva: el abordaje de las efemérides en una escuela especial*. Desde el área de formación docente del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se ha propuesto una experiencia de Práctica Sociocomunitaria en una institución educativa de la modalidad especial de la ciudad de Río Cuarto, para repensar las efemérides escolares desde abordajes significativos y a la vez accesibles mediante un trabajo colaborativo con otros profesorados de la universidad, como el de Geografía y Educación Especial.

El DOSSIER temático *Interculturalidad, democracia y enseñanza de la historia* es coordinado por **Karina Carrizo**, Universidad Nacional de Salta, y **Verónica Peralta**, Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco. **Karina Carrizo** lo presenta en *La Interculturalidad como perspectiva de investigación y oportunidad en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales* donde plantea en el marco de la implementación de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) su preocupación en la necesidad de pensarla tanto desde la investigación como de la formación de los profesorados.

*Memorias y Olvidos, en el análisis de las contingencias narrativas sobre los Pueblos originarios de Pampa Patagonia entre 1976 y 1983*, de **Verónica Peralta** de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, es un artículo que presenta un análisis de las narrativas de los libros y manuales de Ciencias Sociales e Historia editados y reeditados durante la última dictadura cívico-militar argentina, que hacen referencia a los Pueblos Originarios en relación a los relatos de la conquista del ‘desierto’ y otras temáticas del Pueblo Mapuche Tehuelche.

**Claudia Leal, Adelina Donata López, Álvaro Guaymás, Celso Copa, Natalia Tolaba, Yamila Cruz Bolívar y Ziomara Garzón** de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe Secretaría de Gestión Educativa Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta presentan *Yachayninchej: políticas educativas curriculares para el reconocimiento de las historias y saberes de las comunidades del pueblo kolla en la provincia de Salta*. El presente artículo se enmarca en el diseño e implementación de las políticas educativas de desarrollo curricular llevadas a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, a través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe.

En *Interculturalidad y enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario. Reflexiones a partir del proyecto interdisciplinar “Sembrando derechos, cosechando libertades”* de **Cintia Coronado** y **José Luis Vargas** se analiza la experiencia educativa llevada a cabo en el Colegio Secundario Rural Mediado por TIC (SRTIC) N° 5240 en la provincia de Salta. Dicha experiencia se centra en la implementación del proyecto interdisciplinar citado en el título, en el cual participaron asignaturas tales como Formación Ética y Ciudadana, Historia y Geografía.

En la Sección ENTREVISTAS, **Verónica Peralta** entrevista a **Daniel Leónidas Loncon**. Miembro del Pueblo Mapuche, integrante de la Cátedra Libre, Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes, tesista de la Carrera de Trabajo Social, UNPSJB.

La sección RESEÑAS nos propone la lectura de dos muy interesantes que corresponden a un libro y una Tesis de Maestría.

**Manuel Muñiz** de la Universidad Nacional de Buenos Aires escribe sobre *Justicia por armar*, de: Marisa Massone y Betina Akselrad. Buenos Aires: Punto de Encuentro, 2023.

**María Laura Sabas**, Universidad Nacional del Litoral, reseña la Tesis para obtener el grado académico de Magister en Docencia Universitaria: *Las fuentes en la formación disciplinar de los estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana* de Silvina Beatriz Vecari.

Desde el Consejo Editorial reafirmamos nuestra postura de defensa de la educación pública y de nuestras universidades.

**Consejo Editorial**

Mayo 2024

## II. ARTÍCULOS

# Enseñanzas y aprendizajes de la historia y las ciencias sociales en Reseñas de Enseñanza de la Historia: un estudio de análisis documental

Graciela Funes\*  
Jimena Rodríguez\*\*

\* Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
agfunes@hotmail.com

\*\* Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
3.jimenarodriguez@gmail.com

## Resumen

El artículo se inscribe en la investigación Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro (2021-2024). Un objetivo específico del proyecto refiere a vincular las dimensiones de los aprendizajes sociales e históricos y la cultura contemporánea. Para cumplimentar el mismo se ha obtenido información a partir de análisis bibliográficos y documentales; encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes de nivel primario, secundario y universitario, a docentes de esos niveles focalizando en temas, problemas y metodologías de abordaje de aspectos de la cultura contemporánea. En esta instancia, presentamos un análisis documental de la revista Reseñas de Enseñanza de la Historia que se edita hace 20 años, para analizar aquellos aspectos de la cultura contemporánea que permean de diferentes maneras las aulas de ciencias sociales e historia.

**Palabras clave:** enseñanza, aprendizaje, historia y ciencias sociales, revista Reseñas.

## *Teaching and learning history and social sciences in Reseñas de Enseñanza de la Historia: a documentary analysis study*

### **Abstract**

*The article is part of the research project Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro (2021-2024). A specific objective of the project is to link the dimensions of social and historical learning and contemporary culture. In order to fulfil this objective, information has been obtained from bibliographic and documentary analysis; surveys and in-depth interviews with students at primary, secondary and university levels, and with teachers at these levels, focusing on*

RESEÑAS N° 24  
AÑO 2024  
[pp. 12 – 24]  
Recibido: 30/03/2024  
Aceptado: 04/05/2024  
ISSN 2796-9304

*themes, problems and methodologies for approaching aspects of contemporary culture. In this instance we present a documentary analysis of the journal Reseñas de Enseñanza de la Historia, which has been published for 20 years, in order to analyse those aspects of contemporary culture that permeate in different ways the classrooms of social sciences and history.*

**Keywords:** *teaching, learning, history and social sciences, journal Reseñas.*

*“...La emancipación es un movimiento de transformación a través de la cual, especialmente las personas que se encuentran en las situaciones más difíciles, las posiciones más bajas de la sociedad, afirman que son iguales y capaces de pensar. Es una herramienta para la transformación del mundo... tiene la potencialidad de aparecer de maneras diversas. Esto es muy fuerte en las calles, en muchos movimientos sociales y educativos de América Latina...”*

Jacques Rancière, 2020

*“¡Aquí se piensa, también aquí se lucha, aquí se ama!!”*  
Amado Nervo

## **Introducción**

El escrito se organiza en cuatro partes: una breve presentación de la investigación, fundamentación de la selección de la fuente documental, el abordaje metodológico para la obtención de datos y la triangulación de los mismos y los aportes para este y otros estudios.

## Una investigación en didáctica de las ciencias sociales e historia en una universidad pública de Argentina

En primer lugar, y atendiendo a la compleja situación en la que transcurre Argentina al momento de escribir estas páginas<sup>1</sup>, nos interesa remarcar con énfasis la convicción de que la educación es un derecho y la educación histórica que circula en las instituciones escolares también es un derecho inalienable que tiene que ejercerse en libertad y pluralidad, en tanto las sociedades democráticas son plurales.

La investigación didáctica que se realiza en las universidades públicas genera conocimiento valioso para que en las aulas de historia y ciencias sociales se pueda pensar, debatir, argumentar aprendiendo prácticas democráticas. Pensar, dice Rancière (2020), es una herramienta para transformar el mundo y tiene la potencialidad de aparecer de maneras diversas y generar igualdad.

*Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y Cultura Contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro (2021-2024)* es una investigación holística (Guillén, 1986; Pagés, 2011) que mira a las ciencias sociales y la historia enseñadas en escuelas primarias, secundarias e instituciones de formación docente en las ciudades de Cipolletti y Neuquén capital, teniendo en cuenta las múltiples interacciones que se producen en el acto de enseñar y aprender en lugares y tiempos específicos.

La investigación se inscribe en una trama de estudios que se realizan en la Universidad Nacional del Comahue desde 1996 con el objetivo de contribuir a la construcción de una teoría comprensiva en didáctica de las ciencias sociales e historia (Funes, Salto y Muñoz, 2018). Se materializa en un presupuesto epistemológico donde investigación, enseñanzas y aprendizajes tienen que situarse en contexto (Freire, 1974), con una metodología de tipo cualitativa y descriptiva, con unidades de análisis que permiten profundizar en el conocimiento sobre la especificidad de realidades y prácticas de aprendizajes sociales e históricos vinculadas a la cultura contemporánea (Muñoz y Salto, 2021).

Un objetivo específico del proyecto refiere a vincular las dimensiones de los aprendizajes sociales e históricos y la cultura contemporánea. Para cumplimentar el mismo se han realizado: análisis bibliográficos y documentales; encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes de nivel primario, secundario y universitario, a docentes de esos niveles focalizando en temas, problemas y

---

<sup>1</sup> El gobierno de J. Milei y V. Villaroel desfinancia las universidades públicas, la ciencia y la cultura, promueve gestos de ataque a los Derechos Humanos y a las políticas de Memoria Verdad y Justicia a los que consideran como “adoctrinamiento”.

metodologías de abordaje de aspectos de la cultura contemporánea (Salto y Muñoz, 2022; Funes, Salto y Muñoz, 2023; Rodríguez y Rojas, 2024). En esta instancia, presentamos un análisis documental de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* que se edita hace 20 años, para analizar aquellos aspectos de la cultura contemporánea que permean de diferentes maneras las aulas de ciencias sociales e historia.

## **Reseñas de Enseñanza de la Historia**

*Reseñas de Enseñanza de la Historia* es la publicación académica de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) que se edita desde 2003. Lleva 20 años ininterrumpidos de presencia en los debates sobre la enseñanza de la historia. Al inicio, con una regularidad anual y una edición en papel, más tarde también en la red y en 2021 se presenta en el portal de revistas de la Universidad Nacional del Comahue, desde 2022 tiene una edición bianual *on-line*.

En la presentación de la *Reseñas* N° 23 (en noviembre de 2023, celebramos los 20 años), Liliana Aguiar, historiando este aniversario dice:

En 1999, cuando finaliza el siglo XX, docentes de Universidades Nacionales ponen las bases de APEHUN, red para el intercambio de proyectos, experiencias, investigaciones sobre la enseñanza de la historia.

2003. Cuatro años más tarde, la red ampliada, enriquecida en sucesivos encuentros, está lista para concretar un elemento más de aquel dispositivo: el nacimiento de su revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. El nombre dice mucho, pero puede confundir. No trata de reseñas de libros, artículos, películas. Busca articular un tema amplio y complejo. Promete (el nacimiento siempre es promesa) ofrecer a la reflexión de sus autores/ lectores/ evaluadores un espacio de intercambio para construir su propia reseña. (2023, p. 7)

Trajimos al presente la primera presentación de la revista para recordar con alegría

(...) la concreción de un anhelo, pero también un nuevo compromiso de doble carácter, con el Estado y, a la vez, con la sociedad. Con el Estado en su concepción más amplia como red de relaciones que sostiene la cohesión social, porque en esa red de relaciones la historia y su enseñanza cumple un papel –nunca neutro políticamente– que debe ser develado críticamente y debatido entre generaciones. Con la sociedad civil, porque en la transmisión

y legitimación del conocimiento histórico la Escuela desempeña un papel comprometido al incidir en la construcción/ reproducción de la memoria colectiva. (2023, p. 7)

En noviembre escribimos: “Nunca tan vigente la necesidad de reforzar aquel compromiso inicial” (2023, p. 8).

Cuatro meses más tarde, cuando los números de la pobreza y el hambre son más escandalosos, con tiempos violentos en un clima de miedo como rasgo fundamental de la política nacional, con signos que muestran cotidianamente la precariedad de las garantías democráticas y de los derechos humanos (Funes y Salto 2022; Funes y Muñoz, 2022) y que ahora se refuerzan con políticas de negacionismo y de un llamado “adoctrinamiento” en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, reforzamos el compromiso inicial, con la palabra de Joan Pagés, quien nos acompañó desde el primer número hasta su desaparición física en 2020:

En cualquier caso, tenemos delante un futuro esperanzador. La investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales... tiene un largo camino por recorrer. Los problemas educativos no van a desaparecer sino, al contrario, aparecerán nuevos problemas, nuevos retos, que exigirán más y mejor investigación. Parece que estamos condenados -dichosamente condenados- a seguir debatiendo los resultados de nuestras investigaciones futuras. Parece que si reflexionamos sobre nuestros problemas y los compartimos avanzamos un poquito en el camino para que los y las jóvenes puedan ver en la historia la herramienta que les va a permitir participar en la construcción consciente de su futuro. (Pagés Blanch, 2011, p. 58)

A lo largo de los 23 números editados, podemos mirar en las pantallas el parentesco en las temáticas de la investigación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia en todos los niveles del sistema educativo; la didáctica de la historia, su relación con la disciplina de referencia, con otras ciencias sociales y con las ciencias de la educación; las finalidades y tradiciones epistemológicas; la formación inicial y continua del profesorado. Temas centrales en la conformación de esta disciplina escolar.

La revista *Reseñas* tiene como objetivos:

- Dar a publicidad a trabajos de alta calidad científica y originalidad sobre el estado de la investigación y los avances logrados en la enseñanza de la historia, en Argentina, Latinoamérica y en los otros países del mundo.
- Promover intercambios de investigaciones, experiencias e informaciones entre docentes-investigadores e instituciones, para reflexionar

críticamente sobre los fundamentos y sentidos formativos de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

La publicación pone al alcance de estudiantes, profesores e investigadores, la presentación de cada número y cuatro secciones: artículos, dossier, entrevistas y reseñas con cobertura de estudios regionales, nacionales, latinoamericanos e internacionales.

### **El abordaje metodológico para el análisis de la fuente académica**

El presente trabajo es una investigación documental de tipo cualitativo que recurre al método de análisis de contenido (León & Pulido, 2023; Piovani, 2007, p. 290), el procedimiento metodológico del análisis documental se puede utilizar en las diversas etapas de una investigación y, en este caso, buscamos propiciar la elaboración de un marco conceptual y permitir la articulación de indicadores a partir de conceptos (Casasempere-Satorres; Vercher-Ferrándiz, 2020) para enfrentar la construcción teórica (Vargas Guillen, 1986).

En primer lugar, realizamos una lectura exhaustiva de las cinco partes de la revista que nos permitió un análisis cuantitativo de las mismas.

En la presentación de cada número, siempre hay alguna nota distintiva del contexto específico en el que se edita la publicación.

Los artículos están precedidos de un resumen en dos lenguas y de palabras clave.

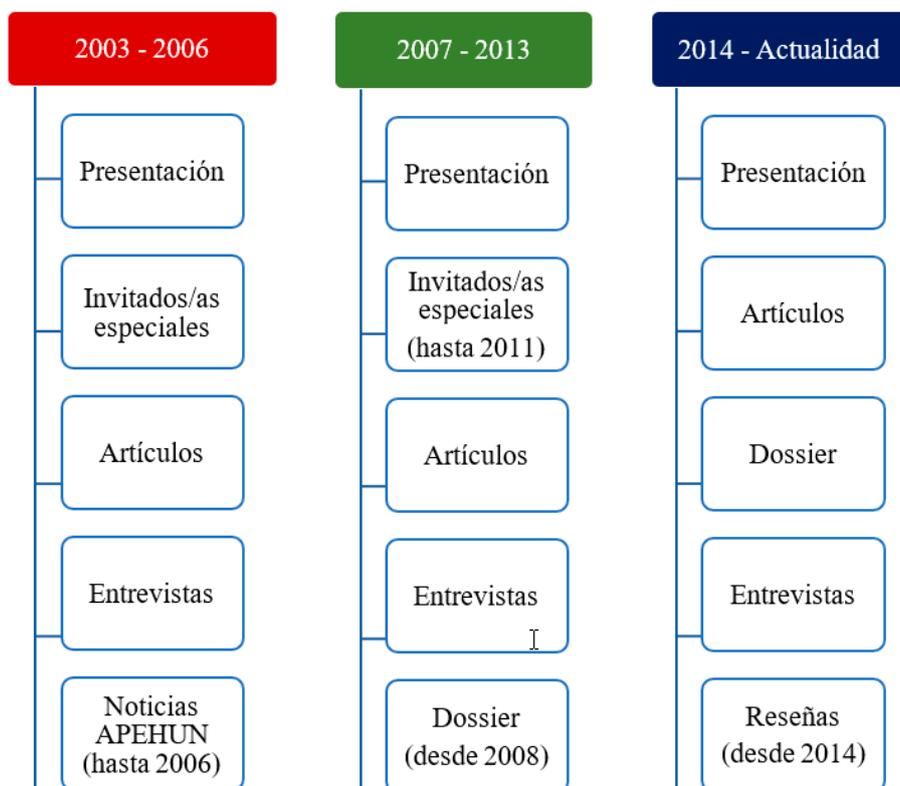
Los dossiers se articulan a partir de temáticas específicas que refieren a la enseñanza, el aprendizaje, procesos o eventos significativos de la historia, temáticas sociales miradas desde diversos ángulos y disciplinas sociales, entre otros.

Las entrevistas realizadas a profesoras y profesores reconocidos en el campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, historia, didáctica, pedagogía, antropología y otras, constituyen una fuente de información valiosa.

Al igual que las reseñas de textos de enseñanza de la historia y ciencias sociales, historia, ciencias sociales, educación; tesis de posgrado de la especialidad; jornadas y congresos.

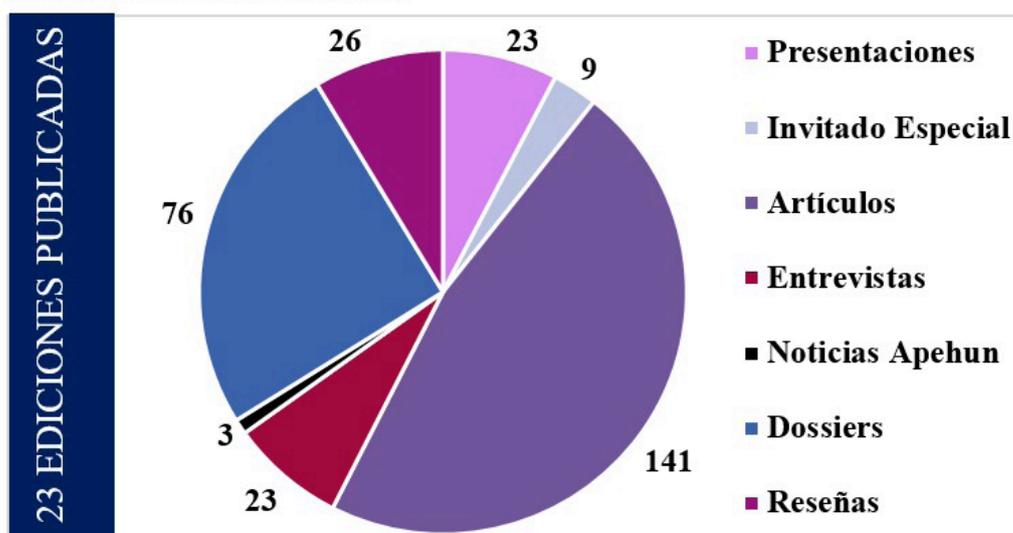
Como se observa en la siguiente cronología de las secciones, ha habido cambios en los dossiers y reseñas. En los primeros números, hubo un apartado de Autoras/es Invitados, que podemos significar como antecedente de los dossiers; y otro apartado de Noticias APEHUN, que antecede a las reseñas. Presentación, artículos y entrevista las encontramos en las 23 ediciones.

**Gráfico N°1 Cronología de las secciones**



El siguiente gráfico cuantifica la producción de las cinco secciones y muestra su importancia.

**Gráfico N°2 Resumen Secciones**









## Aportes para este estudio y para otras investigaciones

Este estudio nos da una mirada rica y compleja de lo que se investiga, enseña y aprende en las aulas de los distintos niveles de enseñanza y sus contextos. La formación docente y las prácticas de la enseñanza en el nivel universitario es una temática altamente valorizada presentando debates, experiencias y teorías que posibilitan la consolidación de marcos teóricos comprensivos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales.

El material nos permite triangular con lo analizado en las otras fuentes de la información abordadas en esta investigación como las encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores de los niveles primario, medio, terciario y universitario y los materiales documentales de enseñanza y aprendizaje que circulan en esas aulas.

Este análisis documental puede ser una fuente interesante para otros estudios sobre esta didáctica específica ya que ofrece una primera sistematización<sup>2</sup> de lo producido en estos primeros 20 años de *Reseñas de Enseñanza de la historia*.

Volviendo a las palabras del epígrafe, sostenemos que el trabajo colectivo y colaborativo de quienes hacemos la revista, pone su granito de arena en el movimiento de la emancipación, que afirma que igualdad y pensamiento tienen la potencialidad de presentarse de maneras diversas y recordando la máxima que citaba Joan Pagès decimos ¡Aquí se piensa, también aquí se lucha, aquí se ama!

## Referencias bibliográficas

- Aguiar, L., Funes, G. y Tejerina, M. (2003). Presentación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°1 Universitas, setiembre, pp. 5-7. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4010>
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2020). La formación docente y el pensamiento histórico en la revista *Reseñas Enseñanza de la Historia* (APEHUN). Miradas sobre una relación vinculante. En Cerda, C. y Campilia, M. (coord.) (2020). *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales* Compilación de trabajos presentados a la XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN, pp. 99-113. Universidad Nacional de Córdoba.

---

<sup>2</sup>Ver Anexo Cuadro de sistematización en la plataforma de Reseñas de Enseñanza de la Historia disponible en: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/cuadrosdesistematizacion>.

- Casasempere-Satorres, A. y Vercher-Ferrándiz, M. (2020). Bibliographic Documentary Analysis. Getting the Most Out of the Literature Review in Qualitative Research. *NTQR*, 4, pp. 247-257.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.
- Funes, G., Salto, V. y Muñoz, M. (2018). Formación, investigación y colectivos profesoraes. En Funes, G. y Jara, M. *Investigación y Prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos* (pp. 7-17). Neuquén: Educo.
- Funes, G. y Salto, V. (2022). Revisitando la enseñanza de la historia reciente: aporte de la investigación. *IV Jornadas Académicas HEAR: Historia de la educación argentina reciente: investigaciones y enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Funes, G. y Muñoz, M.E. (2022). Educación política y enseñanza de las ciencias sociales en la escuela elemental. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (35), e0002. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0002>
- Funes, G., Salto, V. y Muñoz, M. (2023). Pensar el sentido de la escuela contemporánea desde la investigación en didáctica de la historia y ciencias sociales. Lamelas, G. y Molina, G. (comp.). *Actas XII Jornadas de Investigación en Educación: problemáticas contemporáneas e investigación educativa: desigualdades, democratización y derechos*. Tomo II. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Funes, G., Alurralde, A., Angelini, M. y Ferreyra, S. (2023). Presentación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°23, noviembre, pp. 7-11. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas>
- León, E.E. y Pulido, C.C. (2023). *Narrativa gráfica en la enseñanza de las lenguas: investigación documental*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18588>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emece Editores.
- Nervo, A. (1916). Éxtasis. En *Elevación* (Nuevos poemas).
- Pagés, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales. *Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 9, pp. 41-61. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas>
- Ranciére, J. (2020). El capitalismo dejó de ser liberal es cada vez más autoritario. *Perfil*. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/periodismopuro/>

jacques-ranciere-el-capitalismo-dejo-de-ser-liberal-y-es-cada-vez-mas-autoritario.phtml

- Rodríguez, J. y Rojas, S. (2024). Indagar aprendizajes en la escuela primaria: el caso de estudiantes de 6° grado del colegio J.M. Brentana. *VIII Congreso Nacional y VII Internacional de Investigación Educativa. La investigación educativa en 40 años de democracia*. Mesa Temática N° 3. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.
- Rodríguez, J. y Funes, G. (2024). Qué nos dice la revista Reseñas de Enseñanza de la Historia acerca de la vinculación entre los aprendizajes sociales e históricos y la cultura contemporánea. *VIII Congreso Nacional y VII Internacional de Investigación Educativa. La investigación educativa en 40 años de democracia*. Mesa Temática N° 3. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.
- Salto, V. y Muñoz, M.E. (2022). Fundamentos metodológicos para la indagación de aprendizajes sociales e históricos en la formación inicial del profesorado en educación primaria e historia. *XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia UNSE*. Santiago del Estero.
- Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Souza Minayo, M. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*, 6(3), pp. 251-261. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73115348002>
- Vargas Guillén, G. (1986). De la enseñanza a la pedagogía. Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental. *Revista Colombiana de Educación*, 18, pp. 47-64.

# Formación docente para una educación inclusiva: el abordaje de las efemérides en una escuela especial

*Silvina Andrea Miskovski\**  
*Arabela Ponzio\*\**

## Resumen

Desde el área de formación docente del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto se ha propuesto una experiencia de Práctica Socio-comunitaria en una institución educativa de la modalidad especial de la ciudad de Río Cuarto. Se propuso repensar las efemérides escolares desde abordajes significativos y, a la vez, accesibles mediante un trabajo colaborativo con otros profesorados de la universidad, como el de Geografía y Educación Especial.

Esta experiencia permitió a los estudiantes del profesorado en Historia pensarse en su rol docente, así como aproximarse a la organización escolar, la utilización de los espacios, las prácticas de trabajo docente y los vínculos que sostienen a la comunidad escolar de la escuela especial.

**Palabras clave:** educación inclusiva, formación docente, prácticas socio comunitarias.

## Teacher training for inclusive education: addressing anniversaries in a special school

### Abstract

*This article contains guidelines generated from a research From the area of teaching training for teachers in History at the National University of Río Cuarto, a Socio-Community Practice experience has been proposed in a special educational institution in the city of Río Cuarto. It was proposed to rethink school anniversaries from meaningful and at the same time accessible approaches through collaborative work with other university teachers, such as Geography and Special Education.*

*This experience allowed the History teaching students to think about their teaching role as well as to approach school organization, the use of spaces, teaching work practices and the links that support the school community of the special school.*

**Keywords:** inclusive education, Teacher Training, Socio-community practices.

\*

Universidad Nacional  
de Río Cuarto, Córdoba,  
Argentina.  
msilvina75@gmail.com

\*\*

Universidad Nacional de Río  
Cuarto, Córdoba, Argentina.  
ponzioarabela@gmail.com

RESEÑAS N° 24

AÑO 2024

[pp. 25– 36]

Recibido: 15/3/2024

Aceptado: 17/4/2024

ISSN 2796-9304

## **Introducción**

Desde hace un tiempo, se ha planteado en nuestro país la necesidad de construir una educación inclusiva como derecho de todas las personas. Es por ello que desde las cátedras que están orientadas a la formación docente en la enseñanza de las disciplinas de Geografía, Educación Especial e Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se ha propuesto una experiencia de Práctica Socio-comunitaria (PSC) que aproxima a los estudiantes de las carreras a situaciones de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa secundaria de modalidad especial de la ciudad<sup>1</sup>. El punto de partida de este proyecto fue el de repensar las efemérides escolares para proponer abordajes significativos de las mismas y, a la vez, accesibles desde el punto de vista del Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA)<sup>2</sup>.

Uno de los desafíos que los docentes en formación deberán asumir es el de poder construir propuestas de enseñanza para todos los y las estudiantes de la escuela secundaria. Es por ello que se acordó con las y los colegas que formaron parte de las PSC realizar una intervención dentro de la institución Santo Tomás. De acuerdo al marco normativo que regula el sistema educativo en nuestro país, la enseñanza destinada a los estudiantes que pertenecen a la modalidad especial es una corresponsabilidad entre los profesores de las distintas disciplinas y los “equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran” (RCE 155/11, p. 13).

Pensamos que la formación de grado debe incluir, en sus programas, instancias concretas de reflexión y prácticas que enfrenten al futuro docente con la diversidad existente en las instituciones escolares dentro de la cual se encuentran estudiantes con situaciones de discapacidad en quienes se focalizará esta experiencia.

En primer lugar, referiremos a las efemérides escolares, su origen, sentidos y su vinculación con la enseñanza escolar de las ciencias sociales. En segundo lugar, haremos mención a los fundamentos de la etnografía educativa y, por último, desarrollaremos una descripción de la PSC con sus valoraciones.

---

<sup>1</sup> El Colegio Santo Tomás corresponde a una institución educativa de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto y de modalidad especial. En sus inicios, se manejó con la malla curricular de una escuela de nivel secundario, pero en la actualidad se rige por la malla curricular de una escuela de modalidad especial. Dada esta particularidad, en su historia, el colegio cuenta con un plantel docente que incluye no solo a profesores en Educación Especial, sino que también a profesores en Historia, Geografía, en Educación Física, psicopedagogos, asistentes sociales.

<sup>2</sup> El DUA propone el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que otorguen flexibilidad al currículum a los medios y a los materiales (Pastor et al., 2018). De esta manera, se atiende a la educación inclusiva en la medida que se diseñan acciones para eliminar o minimizar las barreras ya sea físicas o cognitivas que dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

## Las efemérides escolares

Este proyecto consiste en trabajar colaborativamente con el propósito de construir una propuesta de efeméride que se torne accesible a la comprensión de los estudiantes. El trabajo con efemérides se fundamenta entre otros aspectos en el lugar importante que ocupan en la vida cotidiana de las escuelas constituyéndose en un dispositivo de construcción identitaria.

Nuestro proyecto de PSC, en su fundamentación, plantea la problemática de que los actos escolares tensionan con las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales. Siguiendo a Carretero y Krieger (2010), sostenemos que existe una contradicción entre las efemérides entendidas como rituales forjadores de una identidad nacional y la enseñanza de las Ciencias Sociales. En la escuela decimonónica, cuya finalidad era la formación del ser nacional bajo una mirada romántica del Estado Nación, ambos dispositivos –actos escolares e Historia escolar– estaban asociados. Esta concordancia empieza a cambiar a fines del siglo XX en el contexto de la globalización y ante el detrimento de la autoridad de los Estados Nacionales, momento en que la historia como disciplina escolar se aproxima más al ideal ilustrado cuyo objeto de estudio pasa a ser la enseñanza historiográfica (Carretero y Krieger, 2010) y el análisis de la realidad social (Siede, 2010a).

En este marco, los sentidos y prácticas que se desarrollan en los actos escolares, muchas veces, se distancian de la enseñanza de las ciencias sociales que presentan un objeto de estudio que debe sostener las características del conocimiento social escolar, es decir, complejidad, multiperspectividad e historicidad, entre otras. Por lo tanto, creemos importante trabajar con nuestros colegas y estudiantes buscando propuestas que se conviertan en puente entre las efemérides y la enseñanza de las Ciencias Sociales para que nos permitan reflexionar sobre nuestra realidad actual resignificadas a la luz de algunas problemáticas, preocupaciones e ilusiones que hoy tenemos como sociedad.

Probablemente esto signifique volver al sentido primigenio de las mismas que estaba dado por la celebración y conmemoración de aspectos que eran significativos para una comunidad (Siede, 2010b). Esto no significa que se abandone la idea de construcción identitaria nacional, pero sí que esta sea pensada, a diferencia de la mirada patriótica nacionalista, desde la diversidad existente.

En cuanto a los rituales, para Isabelino Siede (2007), siguen presentes en las conmemoraciones escolares, pero como gestos molestos o anodinos –hacer silencio, pararse derechos– de manera que solo se rigidiza su expresión hueca. No se trata de discutir si es conveniente reivindicar o no los rituales, sino de considerar qué rituales se pueden vincular con el sentido actual de las

efemérides y tienen mayor asidero en las subjetividades contemporáneas. Ante esto, el autor se pregunta ¿No podríamos generar rituales que simbolicen la inclusión y el reconocimiento de las diferencias? (p. 227).

## **Etnografía educativa**

La investigación etnográfica de procesos educativos tiene una larga trayectoria en nuestro país y, si bien bajo algunas ópticas se la piensa como la simple utilización de métodos cualitativos, en este caso, partimos de la importancia de retomar la impronta de la Antropología, en cuanto recupera la intención de documentar y analizar la diversidad de lo humano, buscando la desnaturalización y descotidianización de lo propio, así como a la familiarización de lo ajeno a través del análisis de la contextualidad de las prácticas sociales y la significación que les atribuyen sus protagonistas (Cerletti, 2017). En este marco, en la PSC se trabajó sobre las experiencias de los estudiantes en su trayectoria educativa para identificar aspectos vinculados al sentido común, prejuicios y emotividad en relación a las efemérides y, por otra parte, se solicitó que pudieran realizar anticipaciones de sentido (Achilli, 2005), es decir, conceptualizaciones que orientaran el trabajo de campo. En segundo lugar, siguiendo a Yuni y Urbano (2005), se presentaron los lineamientos para realizar las observaciones y entrevistas para conocer y comprender el funcionamiento de una escuela secundaria especial desde la óptica de directivos, equipo técnico y docentes.

Según Rockwell (2009), la etnografía educativa brinda la posibilidad de describir los procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas, integrar conocimientos locales de diversos actores que intervienen en el proceso educativo, abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos y acercarse al saber docente. En relación a este último aspecto, creemos central para las PSC que los estudiantes puedan identificar el quehacer de los docentes, dado por el entrecruzamiento entre su formación profesional, su biografía y la realidad institucional en la que se desenvuelven.

## **Descripción de la experiencia de Práctica Socio-comunitaria**

Se propuso realizar observaciones en actos escolares, así como entrevistas a diferentes miembros de la institución para poder acceder a información del contexto y a los sentidos que los actores tienen sobre las efemérides escolares.

## **Las observaciones**

Se observaron los actos del 9 de julio, fecha en que se conmemora la declaración de independencia de las Provincias del Río de la Plata y del 17 de agosto, en que se conmemora el aniversario de la muerte del Gral. San Martín. En el primero de ellos, los estudiantes describen el desarrollo en una parte formal que incluyó la presencia de símbolos y rituales clásicos como el reunirse en torno a la bandera de ceremonias, cantar el himno y palabras alusivas. Luego, se describen actividades recreativas que incluyeron juegos típicos de la época, actividades en la huerta del colegio, compartir un desayuno con las familias, bailar el pericón nacional con lo que se dio por finalizado el acto.

Nuestros estudiantes realizaron un registro descriptivo de la dinámica del acto destacando el amplio espacio físico del que se dispone en la escuela y el constante acompañamiento de los estudiantes por parte de los docentes, aunque nada dicen en sus anotaciones acerca de la posición del colegio ante el acto y desde qué perspectiva es considerada la efeméride. Podemos inferir que se mantiene cierta tradición decimonónica en cuanto al ritual, las palabras alusivas, la actuación de algunos estudiantes en bailar una danza tradicional que coexiste con actividades que son significativas para la comunidad como por ejemplo cosechar en la huerta.

En un taller de socialización que se hizo con los integrantes de esta práctica socio-comunitaria, posterior a las actividades de entrevista y observación de los actos, un elemento que se remarcó fue que los estudiantes de la institución escolar no permanecían quietos a la hora de la parte formal del acto. Ante nuestra consulta de por qué creían que esto pasaba, nuestros estudiantes respondieron que esa parte se hizo muy larga. Podemos inferir que el análisis no se ha guiado por cuestiones teóricas, historiográficas sino más bien por una cuestión de forma y disposición del espacio físico. Ante la repregunta sobre qué les pareció el planteo del acto, qué significados pudieron advertir, un estudiante respondió que la parte formal o conceptual del acto del 9 de julio no fue muy distinta a lo que vivió en su colegio secundario.

En cuanto a la efeméride del 17 de agosto, dos estudiantes, una del profesorado en Historia y otra del profesorado en Geografía, observaron su desarrollo. Según los registros, el acto fue breve, comenzó sobre el cierre de la jornada escolar y transcurrió en el interior de un aula pequeña. Se describe que, en primera instancia, se presentó la bandera, el himno, así como las palabras alusivas leídas por los mismos estudiantes acerca de qué se estaba conmemorando y quién fue San Martín. Según los observadores, los docentes de la institución insistieron en que el acto debía ser llevado adelante por los mismos estudiantes, quienes habían pensado en la propuesta.

En una segunda instancia, se utilizaron dos videos con imágenes y audio, realizados por los propios estudiantes de la escuela especial. Uno de ellos contenía datos sobre personajes que fueron importantes en ese momento, resaltando la participación de varias mujeres. El segundo, trataba sobre curiosidades del Gral. José de San Martín. Los observadores comentaron que los videos fueron muy originales y advirtieron la importancia del material audiovisual a la hora de captar la atención de los estudiantes, mucho más que los discursos y las palabras escritas.

En el taller de socialización posterior a la observación del acto se comentó que el mismo fue breve, pero con una participación activa de los estudiantes, aunque la parte formal se percibió como muy tradicional.

El trabajo de campo en la institución escolar se presentó como una oportunidad enriquecedora para la formación de los estudiantes de los profesorado, ya que implicó un primer acercamiento a un escenario puntual –una escuela especial– y al desarrollo de las efemérides en la misma. Los observadores centraron sus descripciones en la organización de los espacios –el frecuente uso del amplio espacio verde del que dispone la escuela, frente al pequeño espacio edilicio donde están las aulas y el SUM– y los vínculos entre docentes y estudiantes a los que calificaron como estrechos, amigables, de confianza. Estos aspectos contrastaron con sus experiencias previas y las observadas en otras escuelas de nivel. En cambio, en relación al desarrollo del acto, sintieron similitudes en los aspectos protocolares de los mismos, aunque poco pudieron analizar respecto al contenido y posicionamiento historiográfico de las efemérides, no logrando realizar una articulación entre la teoría presentada en las cátedras, talleres previos y la práctica observada en el campo.

## **Las entrevistas**

Los estudiantes agrupados a partir de distintas carreras realizaron un guion de entrevista semiestructurada destinada a la directora del colegio Santo Tomás, al equipo técnico y a una de las docentes encargada de organizar el acto del 12 de octubre. El mismo indaga acerca de la trayectoria profesional de los entrevistados; su experiencia en el campo educativo y en la institución en particular; la historia de la institución, su funcionamiento, así como pautas de accesibilidad en torno a la conmemoración de efemérides, sus contenidos y sentidos. Nos detenemos a analizar el último de los aspectos.

La directora destacó que las efemérides tienen como objetivo construir la identidad personal en relación con la identidad nacional y mundial a partir de un trabajo colaborativo que involucre a los estudiantes y docentes de

distintas áreas. Planteó que la mayor dificultad que se presenta es de carácter organizativo, por la disponibilidad horaria de los docentes. La accesibilidad de las efemérides es pensada por ella, desde el centrarse en aspectos de la vida cotidiana de los próceres buscando no infantilizar aunque no se aborden aspectos del contexto histórico.

Una integrante del equipo técnico mencionó que se realizan dos instancias en los actos: una formal que se trata de recortar al máximo en el tiempo y otra no formal que adquiere la modalidad taller en donde se suele dar participación a las familias.

En otra entrevista, una docente comentó que se han producido cambios en cómo se construyen los actos, hoy se trabaja de manera interdisciplinaria, con una mayor participación de los estudiantes, preparando los bailes o leyendo las glosas. Destaca que es importante flexibilizar lo protocolar en cuanto a la disposición y atención de los estudiantes, minimizando los tiempos dedicados a los rituales. Las efemérides para esta docente deben constituir un espacio para aprender y conocer la propia historia.

De las entrevistas, se puede observar que el foco está puesto en la cuestión organizativa de los actos y poco se reflexiona sobre sus sentidos. Aunque en una de ellas los entrevistadores buscaron profundizar sobre este aspecto, las respuestas no dieron cuenta de su posicionamiento. Podemos inferir que para los actores involucrados, la innovación en las efemérides pasa por la construcción colectiva del acto, acortar el tiempo destinado a los rituales y el trabajo extendido en torno a las actividades recreativas.

### **Diseño de la efeméride para el día de la diversidad cultural**

Para el diseño de la efeméride, se partió de una instancia de discusión entre estudiantes y profesores que integran la PSC sobre los sentidos y modalidad que la misma podría adoptar. Teniendo en cuenta las observaciones y entrevistas realizadas, se delinearon dos aspectos principales: por un lado, que él mismo debía tomar la modalidad de taller y por otro, que se debía trabajar sobre la identidad como eje central, en este caso en relación a la diversidad cultural.

En relación a la modalidad taller, se pensó en iniciar la jornada con un trabajo al interior de cada curso acompañados por su docente y con la colaboración de los estudiantes de la universidad. Para el momento formal, se propuso que las palabras alusivas se dieran como cierre de la jornada y que las mismas sean producto del trabajo realizado previamente.

En cuanto al eje temático, los docentes de la institución ya habían propuesto abordar la bandera de la wiphala, tomando un color por curso, asociado a un

tópico en particular. Los estudiantes de la PSC trabajaron interdisciplinariamente abocados a pensar las actividades para cada año de acuerdo a lo que resultara significativo y accesible. De acuerdo a las observaciones previas sobre la forma de trabajar, se pensaron actividades más concretas para los primeros ciclos – que involucraron el reconocimiento del nombre propio y de sus actividades en la huerta escolar– y para los estudiantes más avanzados, se propuso vincular sus gustos personales con sus expectativas a futuro como medio para repensar su identidad.

El desarrollo de la efeméride tuvo una duración de tres horas y media y contó con tres momentos, uno de trabajo por cursos en formato taller, un segundo momento protocolar y, por último, uno recreativo para dar cierre a la jornada.

En el primer momento, cada curso trabajó con su docente con la colaboración de estudiantes y docentes de la UNRC, en torno a un color de la bandera. De acuerdo a las dinámicas planteadas, algunas actividades se desarrollaron al aire libre –juegos, huerta, cuidado de árboles– y otras en el interior de cada curso. Cada grupo finalizó la jornada con la elaboración de afiches para ser presentados en el momento protocolar del acto.

El momento protocolar inició a las 10:51 en el salón de usos múltiples con el ingreso de las banderas argentina y de la wiphala, un breve discurso de un sacerdote que también es docente de la institución, a modo de reflexión sobre el día de la diversidad cultural. Luego de entonar el Himno Nacional Argentino y del retiro de las banderas de ceremonia, se procedió a visualizar un video. El mismo trataba sobre las motivaciones y avances que posibilitaron los viajes de Colón, mencionando la falta de respeto a los aborígenes que implicó la conquista. Al terminar el video, dos profesores procedieron a exponer otras reflexiones sobre el día de la diversidad cultural. A partir de ese momento, se habilitó la participación de los estudiantes, cada grupo fue pasando al frente acompañado por los docentes y estudiantes de la universidad para contar lo trabajado de acuerdo al color a través de afiches que contenían palabras claves e imágenes.

Los estudiantes del profesorado de Historia tuvieron una participación activa en la planificación y puesta en marcha de la efeméride. Sin embargo, se pudo observar cierta inseguridad a la hora de planificar, teniendo dificultades para concretar los contenidos específicos en una propuesta de enseñanza para los estudiantes destinatarios. Creemos que esto responde a varios motivos, por un lado, que existía un condicionamiento respecto al abordaje de la temática que restringió la posibilidad de una propuesta propia y original, y por otro que, depositaban mayor peso a los saberes específicos vinculados a la presentación de contenidos y al manejo de la dinámica grupal de los estudiantes de la escuela

especial de quienes se estaban formando en el Profesorado de Educación Especial, y por último, que al ser estudiantes de un 3er año del profesorado aún están en proceso de lograr apropiarse de los contenidos vistos en su formación – desde una perspectiva academicista– y construir, a partir de ellos, conocimiento a ser enseñado. Estas dificultades pudieron ser superadas a través del trabajo colaborativo más extendido en algunos grupos, con instancias de revisión y asesoramiento de los docentes responsables. En el momento de la puesta en práctica de las actividades, lograron desenvolverse desde un rol activo. Por último, en el momento protocolar, de puesta en común, cuando cada uno debía acompañar a su grupo a mostrar y comentar sus producciones, volvieron a mostrar algunas inseguridades para fomentar la participación, cuestión que creemos debe trabajarse en mayor profundidad.

En cuanto a las apreciaciones que los propios estudiantes del profesorado en Historia pudieron realizar sobre el acto del 12 de octubre, valoraron positivamente el trabajo áulico bajo la modalidad taller que permitió la reflexión y el trabajo activo sobre valores como la diversidad, solidaridad y compañerismo. Destacaron el trabajo interdisciplinario entre compañeros de las tres carreras y el compartir experiencias con los docentes de la institución a los que reconocieron como futuros colegas. Sin embargo, la parte formal fue percibida como muy tradicional, con una mirada que impactó por apelar al “encuentro de culturas”, discurso atribuido al carácter católico de la institución. Tanto las palabras alusivas como el video que se proyectó no hacían mención a los aspectos negativos de la conquista y se centraban en la figura de Cristóbal Colón. El ritual fue percibido como monótono y tradicional porque se apelaba al silencio, al orden, a la quietud, lo que evocó en algunos de los estudiantes universitarios el recuerdo de sus vivencias escolares pasadas.

Al finalizar el primer año de la PSC, se les solicitó a los estudiantes del profesorado en Historia que realizaran apreciaciones sobre las distintas instancias en las que participaron. Rescataron las instancias de reflexión en los talleres, en especial el referido a las efemérides porque les permitió recuperar una perspectiva crítica acerca de las mismas. Al repensar sus propias experiencias, los estudiantes destacaron cómo impactaba negativamente en la subjetividad la asignación de roles de los sectores subalternos en los actos escolares como consecuencia de una representación asumida desde la cultura dominante. Esto evidenció la necesidad de construir un escenario de revalorización de la otredad donde representarla en un acto no sea motivo de vergüenza, sino una forma de visibilizar actores sociales que la historia oficial tiende a negar.

Por otra parte, valoraron el trabajo de campo como algo enriquecedor porque les permitió entender la institución a partir de los propios términos de sus actores, el trabajo docente como aquel que excede a la enseñanza de las

disciplinas y las complejidades de la escuela. Además, señalaron que esta PSC implicó un acercamiento a una institución desde un lugar diferente “no como estudiante tampoco como docente, pero alguien que se está formando para serlo” destacando la importancia de transitar las escuelas en ese proceso.

Como aspecto a transformar o mejorar de la PSC, los estudiantes manifestaron la necesidad de profundizar los momentos de trabajo conjunto con los compañeros de otras carreras y el deseo de realizar intervenciones más prolongadas en el contexto áulico.

## **Conclusión**

Esta PSC se orientó a brindar a nuestros estudiantes una experiencia concreta de acercamiento a situaciones educativas en las que se debió contemplar las capacidades y potencialidades diversas de cada estudiante a partir de un trabajo colaborativo con otras y otros docentes.

Esta tarea implica poner en cuestión prácticas aprehendidas por nuestros estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria y, en tal sentido, se propuso un trabajo de campo que tomó los principios de la etnografía educativa con el objetivo de desnaturalizar y descotidianizar lo propio, así como familiarizar lo ajeno a través del análisis del contexto y de las prácticas sociales que se desarrollan en la escuela especial.

Así, los estudiantes a través del acercamiento a la institución lograron aproximarse a la organización escolar, la utilización de los espacios, las prácticas de trabajo docente, los vínculos que la sostienen.

El trabajo en torno a una efeméride escolar, “Día del Respeto por la Diversidad Cultural”, ofreció la oportunidad de pensarla como un dispositivo a partir del cual aproximarse al concepto de identidad tratando de revalorizar la diversidad que compone la comunidad educativa. En cuanto a las actividades, se diseñaron colaborativamente en formato taller entre los docentes de la institución y los estudiantes de los profesorados participantes de la PSC.

Cabe destacar que tanto en el diseño como en el desarrollo de estas actividades los estudiantes de Historia y Geografía dependieron de los conocimientos de los estudiantes de Educación Especial, privilegiando los aspectos organizativos. Esta cuestión nos hace pensar en la necesidad de mayor tiempo de trabajo de reflexión y socialización entre los estudiantes de los profesorados.

La intervención de nuestros estudiantes en las actividades desarrolladas en el acto en colaboración con los docentes de la escuela especial los ayudó a pensarse en el rol docente. Sin embargo, el intenso trabajo en el diseño y desarrollo del acto tendió a dejar de lado la reflexión conjunta acerca de los

sentidos que la institución daba a las efemérides escolares que osciló entre la tradición decimonónica y algunos intentos de resignificarlas a la luz de lo valioso para la comunidad educativa.

A partir de estos elementos, pensamos para el año 2024 focalizar en algunos aspectos que colaborarán con la formación docente como ser reflexionar más profundamente sobre los sentidos de las efemérides, capitalizar el saber académico para construir saberes escolares, posicionarse en el rol docente articulando la teoría y la práctica en un contexto real.

### Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Carretero, M. y Krieger M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En: Carretero, M. y Castorina, J.A. *La construcción del conocimiento Histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 55-76). Paidós.
- Cerletti, L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, 49, pp. 123-148.
- Consejo Federal de Educación Argentino (2011). Resolución N° 155. Recuperado de: <https://normasnacionales.files.wordpress.com/2012/01/00-r-cfe-0155-11-educacion-especial.pdf>
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2018). *DUA Diseño Universal para el Aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018*. Edelvives.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Siede, I. (2007). *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (2010b). Entrevista a Isabelino Siede. *12(ntes) Digital para el día a día en la escuela*. Número 8 año 2, pp. 6-7. Recuperado de: [https://issuu.com/riovictoria/docs/12ntes\\_digital-8](https://issuu.com/riovictoria/docs/12ntes_digital-8)

**Miskovski y Ponzio.** *Formación docente para una educación inclusiva: el abordaje de las efemérides en una escuela especial*

Siede, I. (Coord.) (2010a). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Brujas.

# Las prácticas de formación docente en el profesorado de Historia: hacia la curricularización de la extensión universitaria en Salta

Ana María Choque\*  
 Carolina del Milagro Ochoa\*\*  
 Rosa Elena Aguirre\*\*\*

\*

Universidad Nacional de Salta. Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativía, Argentina. choqueanamarca77@gmail.com

\*\*

Universidad Nacional de Salta. Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativía, Argentina. ochoacarolina.011@gmail.com

\*\*\*

Universidad Nacional de Salta, Argentina. rosyaguirre87@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las potencialidades de curricularizar la Extensión Universitaria en la Formación Docente. En este sentido, se recupera una experiencia de extensión realizada en el marco de la materia Didáctica de la Historia y Práctica Docente, perteneciente al quinto año de la carrera de Profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de Salta. Dicho proyecto fue desarrollado en la localidad de Animaná, departamento de San Carlos.

Esta experiencia permitió aproximar a los practicantes a diferentes contextos educativos del interior de la provincia y al quehacer de la tarea docente, asimismo a una actualización en el abordaje histórico de los movimientos sociales en la localidad.

**Palabras clave:** extensión, curricularización, formación docente, historia.

**Teacher training practices in History teachers: towards the curricularization of the university extension in Salta**

## Abstract

*The objective of this work is to reflect on the potential of curricularizing University Extension in Teacher Training. In this sense, an extension experience carried out within the framework of the Didactics of History and Teaching Practice subject is recovered, belonging to the fifth year of the History Teaching career, at the National University of Salta, said project was developed in the town of Animaná, department of San Carlos.*

*This experience allowed the practitioners to get closer to different educational contexts in the interior of the province and to the task of teaching, as well as an update on the historical approach to social movements in the locality.*

**Keywords:** *extensión, curricularization, teacher training, history.*

RESEÑAS N° 24

AÑO 2024

[pp. 37–53]

Recibido: 6/11/2023

Aceptado: 8/4/2024

ISSN 2796-9304

## **Contextualización**

La extensión universitaria se presenta como una línea de trabajo que viene cobrando fuerza en las universidades nacionales, en el caso de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), nos interesa mencionar algunos de los objetivos de la agenda de la Política de Extensión de la actual gestión rectoral: el de atender los consensos explicitados en los acuerdos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con la Integración de las funciones **docencia – investigación – extensión**. En ese sentido, se busca priorizar los siguientes ejes:

- Curricularización y formación en extensión universitaria
- Promoción y defensa de los derechos humanos
- Compromiso y defensa de los derechos humanos
- Compromiso con los objetivos de la agenda 2030 de la ONU
- Contribuir a las políticas públicas
- Defensa de la educación pública como derecho humano
- Internacionalización de la extensión universitaria<sup>1</sup>

En base a estos ejes, la Secretaría de Extensión viene trabajando en la promoción y difusión de proyectos y programas de extensión, como así también de la creación de Centros de Extensión Universitaria (CEUNSa)<sup>2</sup>, en los diferentes departamentos de la provincia de Salta, con la finalidad de coordinar y fortalecer la integración de la UNSa en las redes sociales e institucionales de la región, promover la formación de grupos de trabajo interdisciplinarios y atender los requerimientos de cooperación formulados por grupos sociales e instituciones. Esto marca un camino de proyección posible para la formación en extensión universitaria en la provincia, en vinculación de la universidad con la comunidad local.

El extensionismo buscó resguardo en el interior de algunas facultades que comenzaron a desarrollar sus propios proyectos con los escasos recursos disponibles. La mayoría creó secretarías de extensión o de vinculación y cooperación con el medio, estas han desarrollado actividades de extensión para incentivar la formación integral de los futuros profesionales.

La propuesta que se logra materializar para este abordaje, se inscribe en un proyecto de Extensión Universitaria dependiente de dicha secretaría, denominado Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria: los Movimientos Sociales en Animaná, Res. DR 0542/21, Exped. N° 17.585/21.

---

<sup>1</sup> Informe sobre Plan de Gestión de la Secretaría de Extensión Universitaria, presentado en el Consejo Superior, Universidad Nacional de Salta, noviembre de 2022.

<sup>2</sup> Actualmente la Secretaría de extensión de la UNSa cuenta con 16 CEUNSa distribuidos en los barrios de Salta- Capital y en Interior de la Provincia. Para mayor información: <https://www.unsa.edu.ar/index.php/extension/>

Además, se enmarca en la cátedra Didáctica de la Historia y Práctica Docente materia de 5to año del Profesorado en Historia, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades, UNSa.

El proyecto nace de una necesidad concreta identificada en una experiencia previa de extensión llevada a cabo en el año 2019 por la cátedra Didáctica de la Historia y Práctica Docente, el Instituto de Estudio e Investigación Histórica de la Facultad de Humanidades- UNSa (I.E.I.His) y el Proyecto CIUNSa N° 2376: *“Enseñar Historia en Escuelas Secundarias de Salta- Salta. De los contenidos curriculares a situaciones de enseñanza en el aula”*. La misma tuvo como destinatarios colegios secundarios de Salta capital y localidades del interior de la provincia (San Carlos y por cuestiones imprevistas se llegó hasta una localidad cercana: Animaná). La modalidad de intervención en ellos fueron talleres en conmemoración de los 50 años del Cordobazo. Se buscó reflexionar sobre el sentido de la historia, el quehacer del historiador y las herramientas que aporta para la comprensión del presente<sup>3</sup>. Fue en esa experiencia donde la reflexión por los movimientos sociales interpela al equipo y emergió la demanda de la comunidad, por acercarnos al movimiento social acaecido en la localidad, denominado “El Animanazo”<sup>4</sup>. La mayor parte del equipo de trabajo de aquel entonces pretendió atender a tal demanda por medio de la presentación de un proyecto de Extensión para dar formalidad e institucionalidad a la actividad. Si bien el proyecto debía de desarrollarse durante el 2020, el proceso de pandemia COVID-2019 de público conocimiento permitió concretar el pleno funcionamiento de la propuesta recién en el periodo lectivo 2022.

---

<sup>3</sup> Por demandas de las instituciones educativas, se instala una muestra específica sobre la oferta académica de la Universidad Nacional de Salta: facultades, carreras, sistema de becas, períodos de preinscripción, etc.

<sup>4</sup> El Animanazo podría enmarcarse dentro de un ciclo de insurrecciones iniciadas en Argentina desde 1969 con los reconocidos “azos”. De manera particular, este fue un conflicto campesino ligado a la producción vitivinícola. Desde la década de 1960 y los inicios de los 70, la cuestión de los trabajadores relacionados con el azúcar, vitivinícola en Salta y la producción rural en general expresó diferentes tipos de protestas porque las reivindicaciones que brindaba el estatuto del peón rural –dado durante el peronismo– ya no se las consideraba y la situación social de esos sectores se tornó extremadamente grave. Esta situación fue denunciada por la Federación Única de Sindicatos Trabajadores Campesinos Argentinos (FUSTCA). El representante de la filial en Salta era Felipe Burgos. Se hicieron los reclamos ante las diferentes organizaciones internacionales.

Para el caso en particular del Animanazo, en julio de 1972, el accionar o movilización tuvo su expresión en el departamento de San Carlos, concretamente en el municipio de Animaná por la falta de pago de los salarios a los trabajadores de la Bodegas y Viñedos Animaná de Michel Torino Hnos. y Cía. Se lleva a cabo la movilización que adopta la forma de huelga de brazos caídos, ollas populares y asamblea popular. Todo esto provoca la detención de los dirigentes Pablo Ríos e Inocencio Ramírez acusados de instigar la huelga. Se realiza un acampe total en la plaza de Animaná y luego una marcha hasta Cafayate para reclamar por las detenciones, las condiciones laborales, la falta de pago. La decisión es quedarse en la Plaza en calidad de detenidos hasta que no se resuelva el conflicto. Participa toda la población.

En ese año, la cátedra atravesaba un contexto diferente, debido a las condiciones que dejaba la pandemia, esto afectó no solo a la universidad, sino también a la localidad. Tras la pandemia, Animaná estaba en el marco de los 50 años del Animaná, lo cual dio una impronta mayor a la propuesta, en el sentido de impulsar con matices más fuertes, signados por el aniversario del movimiento social y lo que esto significaba para la comunidad.

En esta experiencia, se abordó la construcción de la demanda social y cultural de la extensión universitaria que nos permitió además llegar a Animaná a partir de dos referentes locales de la carrera de historia, lo cual facilita este tipo de propuestas.

A raíz de un cambio de gestión de la UNSa y al interior de la materia de Didáctica de la Historia y Práctica Docente, se crearon nuevas propuestas, una de ellas fue la incorporación a uno de los ejes del programa del ciclo lectivo 2022, el nuevo dispositivo, la curricularización de la extensión, bajo el formato “Experiencias Docentes en extensión universitaria” en la cual se proponía compartir una instancia de trabajo en otros contextos, durante el primer cuatrimestre.

Las actividades llevadas a cabo en esta nueva experiencia de formación vienen a tratar de salvaguardar uno de los principios básicos de la formación universitaria, atendiendo a los problemas locales y regionales, asimismo desde el campo específico de la Didáctica de la Historia y Práctica Docente, se buscó actualizar el abordaje histórico de los movimientos sociales en la localidad de Animaná, a fin de contribuir a la formación de docentes y estudiantes desde una perspectiva crítica y participativa.

La propuesta se llevó adelante a través de muestras itinerantes que consistieron en la preparación de recursos audiovisuales, registros fotográficos, diarios, fuentes orales, entre otros, para acercar a la comunidad en general el trabajo de indagación y exploración que el equipo realizó previamente para el montaje de las muestras y en aras de revitalización de la historia del pueblo. Consistía en recuperar elementos sustantivos de la historia de la localidad junto a sus actores a través de la preparación didáctica de los estudiantes del profesorado de historia, promoviendo una historia no enciclopedista, por lo tanto, en un aprendizaje y des-aprendizaje constante para todos los miembros del equipo.

### **Encuadre teórico y metodológico**

“Desde la Reforma de 1918, la extensión supuso un pilar en la relación universidad sociedad, fomentando el trabajo de docentes y estudiantes conscientes de las problemáticas circundantes en su comunidad” (Senger,

López y De Marco, 2018, pp. 43-44), de esta manera, la extensión se articula directamente con la formación que proveen las universidades nacionales. Sin embargo, se la ha atendido desde los espacios de educación no formal, centrándose en experiencias lineales en relación a la construcción del vínculo de la universidad con la comunidad local, concibiendo a la misma como meros receptores y, a quienes participan de ellas, como meros transmisores. Esto ha llevado a replantear los enfoques que se inscriben en esta concepción asimétrica, por lo cual, el trabajo en extensión invita desde un enfoque participativo a:

(..) un proceso permanente de acción-reflexión-acción que el sujeto hace desde su práctica social, junto a los demás. Práctica en la que también se encuentra el extensionista, pero no ya como el que enseña y dirige, sino para acompañar, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitar, para guiar, para aprender juntos, para construir juntos. (Barrientos, 2015, p. 3)

La curricularización de la extensión supone, según Loustaunau y Rivero (2016) “incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior -docencia, investigación y extensión” (p. 40).

De esta manera, la curricularización se nos presenta en el contexto salteño como una oportunidad de integrar la formación en extensión universitaria a la formación integral de los actores educativos, docentes, estudiantes, entre otros, y promover una cultura de extensión con sentido crítico-participativo. Las nuevas condiciones curriculares, adecuadas a un modelo de universidad integrada a la comunidad, suponen desafíos para los docentes, porque requieren revisar marcos teóricos, enfoques metodológicos y el sentido de la propia práctica docente, en tanto esta articula efectivamente la investigación y la extensión (Loustaunau y Rivero, 2016).

Por otro lado, el dispositivo de formación involucra un proceso de construcción singular, hablar de dispositivo para Souto (2019) implica ubicarnos en el plano de la acción en un campo del quehacer humano, en el que un artificio se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento, maestría para ser puesto en práctica.

La formación docente requiere repensar, redefinir las formas en las que están contruidos los dispositivos de formación que promuevan prácticas críticas reflexivas en los estudiantes del profesorado en Historia, permitiéndoles construir, a su vez, nuevas formas de enseñar Historia en las aulas donde han de desempeñarse en un futuro cercano.

Los objetivos<sup>5</sup> que rigen al dispositivo se inscriben en:

- Propiciar la formación de profesores que eduquen para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable.
- Reflexionar sobre la tarea de enseñar y aprender historia.
- Posicionarse críticamente ante el conocimiento histórico para una enseñanza dirigida al desarrollo del pensamiento histórico en los adolescentes.
- Elaborar una secuencia didáctica coherente desde el posicionamiento disciplinar y didáctico asumidos.
- Asumir la enseñanza de la Historia como una construcción metodológica tendiente a lograr propuestas innovadoras y reelaboraciones constantes.
- Reconocer e integrar aportes teóricos provenientes de diversas disciplinas a la práctica docente.
- Propiciar la formación de docentes que eduquen para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable.
- Favorecer la capacidad de autorreflexión y autoevaluación del profesorado.

Si bien se han alcanzado muchos de estos objetivos, consideramos que la formación no es acabada, sino que, desde la experiencia del año 2022, hemos contribuido en dar ese paso inicial, en la bisagra que se inscribe un practicante del último año del profesorado.

### **Primera experiencia de curricularización de la extensión: ¿Extensión o dispositivo de formación?**

Partiendo de la noción de que un dispositivo de formación en un proceso de construcción singular que adquiere significados particulares en función al campo de acción en el que se desarrolla, nos lleva a replantearnos si la extensión como tal ¿es un dispositivo de formación o forma parte de él?

En este sentido, entendemos que las acciones de extensión universitaria, involucran la formación de un sujeto extensionista capaz de introducir transformaciones en su realidad sociocultural, así también como de formar a otros sujetos que aparecen en el discurso como destinatarios. Por lo tanto, pretendemos destacar la influencia formativa de la extensión en tanto espacio en el que puede circular un conocimiento crítico, resignificado a la luz de las problemáticas particulares de sus destinatarios, en donde además, el o la

---

<sup>5</sup> Tomado del programa de Didáctica de la Historia y Práctica Docente 2022, Aprobado por RES: H. N°686/22, Escuela de la Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

extensionista asume tareas de análisis del entorno de intervención, construye planificaciones para operar, concibe un dispositivo como alternativa a la clase escolar, proyecta estrategias de coparticipación, diseña formas de enseñanza (Coscarelli, 2006).

De este modo, si todo dispositivo en términos de Souto (2019) dispone, resuelve, decide, es decir, ejerce en este sentido un poder, pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro, podemos considerar a la extensión como un dispositivo de formación que adquiere características propias de acuerdo al tiempo y espacio en que se desarrolla.

En este caso concreto, la cátedra llevó a cabo una instancia de trabajo de extensión universitaria, bajo el Proyecto Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria: los Movimientos Sociales en Animaná. Las temáticas y el formato fueron definidas, discutidas, consensuadas entre los miembros del proyecto de extensión, adscriptos y practicantes.

A nivel metodológico-didáctico, en un primer momento, se llevaron a cabo etapas de trabajo producto de actividades sostenidas de indagación, exploración y diseño de planes de trabajo en grupos entre extensionistas y adscriptos, este espacio generó instancias de diálogo y socialización de los documentos bibliográficos y experienciales, entre otros, como así también se gestionó la diagramación, planificación, búsqueda, identificación y selección de los contenidos que se abordarían desde perspectivas múltiples. A su vez, se establecieron las estrategias didácticas junto a los recursos didácticos o materiales didácticos en función de la problemática histórica referida a los enfrentamientos sociales ocurridos en 1972 en la localidad de Animaná, Salta.

En un segundo momento, en el primer cuatrimestre, se desarrollaron una serie de talleres que estuvieron a cargo del equipo de adscriptos de la materia en conjunto con los extensionistas, para el abordaje y la problematización en cuanto al contenido emergente *50 años del Animanazo* y la utilización de diversos recursos didácticos, a los fines de cumplimentar los objetivos del proyecto. Para ello, se designó una hora de clase para el avance de los mismos en la que con una población de 10 estudiantes practicantes iniciales realizaron las instancias de taller, desarrollando actividades de extensión que se encontraban contempladas dentro del programa de la materia. Los mismos mostraron una recepción positiva y participativa en cada una de las propuestas desplegadas por la cátedra. A continuación, adjuntamos el cuadro 1. Miembros, organización y desarrollo de la extensión, donde se trata de sistematizar algunos caminos recorridos en el desarrollo de la curricularización de la extensión de esta experiencia, que seguramente quedan reducidos solo a los fines de poder dar una visibilidad mayor al proceso y desarrollo del proyecto.

**Cuadro 1.**

**Miembros, organización y desarrollo de la extensión**

MIEMBROS DEL EQUIPO DE TRABAJO Y ACTUACIÓN					
Docente responsable	Adscriptos docentes	Adscriptos estudiantes	Extensionistas	Practicantes	Referentes locales
<p>Docente a cargo de la materia, dirección y coordinación general del proyecto de extensión y del equipo de trabajo.</p> <p>Cantidad: 1 (uno)</p>	<p>Profesoras en Historia y en Ciencias de la Educación.</p> <p>Diseño, planificación y desarrollo de talleres. Miembros activos de la puesta en escena del proyecto en territorio</p> <p>Cantidad: 5 (cinco)</p>	<p>Estudiantes del profesorado en Historia.</p> <p>Diseño, planificación y desarrollo de talleres.</p> <p>Miembros activos de la puesta en escena del proyecto en territorio.</p> <p>Cantidad: 8 (ocho)</p>	<p>Estudiantes del profesorado en Historia, miembros del proyecto de extensión, ex practicantes 2019.</p> <p>Licenciado en Ciencias de la Comunicación.</p> <p>Cantidad: 14 (catorce)</p>	<p>Estudiantes del Profesorado en Historia, cursantes de la materia Didáctica de la Historia y Práctica Docente 2022.</p> <p>Cantidad: 8 (ocho)</p>	<p>Estudiantes de la Didáctica de la Historia y Práctica docente 2022, pertenecientes a la localidad de Animaná.</p> <p>Cantidad: 2 (dos)</p>
<p><b>ANTESALA DE LA PUESTA EN ESCENA</b> (marzo a junio 2022)</p> <p>Talleres desarrollados por los diferentes miembros del equipo a los practicantes 2022</p>					
<p><b>Eje 1: Hacia nuevas formas de enseñar historia en el nivel medio:</b> trastienda de la elaboración, recorte y selección de contenidos para las muestras itinerantes</p>					
<p>Taller 1: Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria. Historia- Memoria, Historias locales en colegios secundarios de Salta: a propósito de los Movimientos Sociales en Animaná</p>					
<p>Taller 2: El efecto del contenido en el aula. Entre el ser y no ser docente</p>					
<p>Taller 3: La planificación: elementos básicos</p>					
<p>Taller 4: Re-visitando la pregunta ¿Qué y para qué enseñar historia?</p>					
<p>Taller 5: Historia y memoria en la enseñanza de la historia reciente en el nivel medio</p>					

<p><b>Eje 2: La forma es contenido:</b> la cocina de la elaboración de recursos didácticos para las muestras itinerantes</p>
<p>Taller 6: Visita al museo de la UNSa</p>
<p>Taller 7: Elaboración de Guion de museo para la muestra itinerante</p>
<p>Taller 8: Recursos didácticos para las muestras itinerantes: testimonios orales</p>
<p>Taller 9: Recursos didácticos para las muestras itinerantes: el video educativo y la infografía</p>
<p>Taller 10: Recursos didácticos para las muestras itinerantes: la prensa escrita como fuente histórica</p>
<p>Taller 11: Recursos didácticos para las muestras itinerantes: la imagen como fuente histórica</p>
<p>Taller 12: Recursos didácticos para las muestras itinerantes: temas de canciones y gamificaciones</p>
<p><b>PUESTA EN ESCENA-Trabajo de Campo</b> (junio 2022. Localidad de Animaná) Muestra Itinerante: <b>“Imágenes del Animanazo”</b></p>
<p>-<b>Mesa 1:</b> ¿Qué sucedía en algunos lugares de América latina en los 60´y 70´? Los “AZOS” en Argentina ¿Y el Animanazo?</p> <p>-<b>Mesa 2:</b> Historia y memoria: Las voces del Animanazo (Testimonios orales)</p> <p>-<b>Mesa 3:</b> Los rostros del Animanazo El Animanazo en primera persona. Memorias de un pueblo (Fotografías Históricas)</p> <p>-<b>Mesa 4:</b> Sabías qué...</p>
<p><b>Radio Abierta: “A 50 años del Animanazo”</b> Plaza Pública de Animaná Entrevistas exclusivas Trabajo en conjunto con “Clío Dialoga” (Programa de radio sobre Historia en la UNSa. 93. 9)</p>
<p><b>CIERRE DEL PROYECTO</b></p>
<p>-Agosto 2022: Coloquio de la Experiencia de Extensión Universitaria. -Diciembre 2022: Workshop “Dispositivo de Formación y Contextos, las huellas de la práctica docente inicial en el profesorado de historia”.</p>

La estrategia construida en el seno del proyecto fue en el diseño y desarrollo de talleres, estos entendidos, en palabras de González Cúberes (1991), como un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer, como el lugar para la participación y el aprendizaje. En los talleres, se eliminan las jerarquías docentes, la relación docente-alumno se encuentra en una tarea común de cogestión, se cambian las relaciones competitivas por la producción conjunta. Este formato fue propicio para el trabajo con muestras itinerantes, da cuenta de una construcción metodológica de la Didáctica de la Historia debido a su pertinencia en el campo disciplinar, recuperando antecedentes de trabajo con la museología crítica. Recuperar esto permitió a los estudiantes del profesorado en Historia construir, por un lado, una estrategia de trabajo adecuada y pertinente para llevar la historia a las aulas y a la comunidad local en general, y por el otro, desplegar sus capacidades como investigadores, docentes y extensionistas.

### **Potencialidades de curricularizar la extensión**

La curricularización de la extensión se potencia en función a los fines que persiga quien lo incluya dentro de los programas curriculares de las diversas asignaturas, por lo tanto, responde a un momento y espacio determinado, identificando al grupo de estudiantes con los que ha de trabajar, y las características de la materia disciplinar, para concebir las limitaciones y potencialidades que tiene esta para la formación. En este proceso riguroso de revisión, es importante también identificar si la demanda social que se pretende cubrir se corresponde con las actuaciones que puede realizar el equipo, anclándose en una mirada situacional, contextualizada y con perspectiva de intervención.

El perfil del egresado del Profesorado en Historia contempla en su plan de estudios vigente (Plan de estudios, 2000), formar egresados “comprometidos con el medio social a través de las tareas de docencia, extensión y transferencia”, asimismo, “reflexivos, críticos, productores de conocimiento y responsables frente a las transformaciones y demandas sociales”, es así que consideramos que la curricularización de la extensión puede otorgar estas herramientas a través de las **aproximaciones al contexto real de inmersión profesional** y contribuir a **fortalecer el perfil profesional del Profesor en Historia desde una perspectiva crítica.**

No podemos hablar de cambios y transformaciones en la formación si continuamos sosteniendo prácticas lineales, enciclopédicas, inscriptas en lógicas predominantemente positivistas, donde la competitividad de la

academia hace que nos olvidemos de las bases de nuestra formación, es así que la curricularización de la extensión es un medio potable para cimentar nuevos caminos sensibles, que representen una función sustantiva para la formación, visibilizando la realidad que atraviesa cada una de nuestras prácticas, salir de la cerrazón de los libros y la exacerbada necesidad de cumplir con formatos parametrizados por una realidad ficticia.

La formación en el profesorado de Historia es un caso muy interesante para analizar, sin embargo, es algo a lo que nos dedicaremos en otro momento, pero tiene que ver con los rasgos de la definición que estructuran el plan de estudios, el desarrollo de las asignaturas y su vinculación con la comunidad.

Como hemos sostenido en párrafos precedentes, la extensión era vista solo como una mera transferencia de los saberes que la universidad, la academia, construía en las cuatro paredes que la contienen. Sin embargo esta no era más que una visión reduccionista de la extensión, de la misma manera, la enseñanza durante mucho tiempo se sostuvo como un camino lleno de recetas, las cuales, al cumplirlas, obtienes un producto, esto permitió continuar legitimando prácticas sin sentido en la formación.

Por lo tanto, las limitaciones de la curricularización serían replicar formatos y buscar resultados inscriptos en predicciones o prescripciones y esto depende, en gran medida, del equipo que organiza y dirige tales dispositivos de formación, pues, quizás no serían dispositivos, sino meras indicaciones técnicas aisladas del contexto, en una especie de aplicacionismo imperante.

Otra potencialidad que tiene la curricularización en base a nuestra experiencia, se refiere a la posibilidad de que los **estudiantes construyan, desde la docencia, nuevas formas de enseñanza, desde el diseño de actividades como la utilización de recursos innovadores situados**, porque otorga un anclaje temporal y espacial a los practicantes, contemplando la heterogeneidad de los estudiantes y construyendo dinámicas y prácticas relevantes, promoviendo así aprendizajes significativos, entendiendo este como proceso a través del cual una nueva información se relaciona de forma no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende (Moreira, Caballero y Rodríguez, 1997, p. 21)

Nos servimos así de la extensión para la construcción de un dispositivo de formación que se constituye y se reconfigura constantemente en función a las necesidades identificadas por el equipo en general, esto nos permite correr nos de la mirada tradicional sobre la cual reproducimos métodos y técnicas, pues más bien implica una producción situada, atravesada y flexible, enmarcada dentro de una prematura aproximación de curricularización de la extensión en la Universidad Nacional de Salta.

Cabe destacar que en jornadas<sup>6</sup> previas hemos indagado sobre los desafíos que la curricularización de la extensión en el nivel superior, profundizando entre los deseos y carencias que se presentan a la hora de su implementación y continuidad.

### **Desafíos en los dispositivos de formación en el diseño y la ejecución en la práctica docente**

Uno de los desafíos a los cuales el equipo debió enfrentarse tiene que ver con **la perspectiva de enseñanza tradicional signada en las aulas universitarias**, lo que influye en la concepción que los practicantes tenían sobre este tipo de propuestas, como así también que el diseño sea coherente y relevante para la demanda social a la cual buscábamos responder.

La experiencia tuvo como reto pensar nuevas formas de enseñar historia desde la curricularización de la extensión. Una de las claves de la materia didáctica de la historia y práctica docente es que las prácticas iniciales sean experiencias únicas en donde los practicantes puedan iniciar a interpelar las formas de enseñar historia en las aulas. En la propuesta del 2022, se trabajó con un contenido que corresponde a la historia reciente en Salta: con la problemática de historia-memoria. En este sentido, María Paula González (2017), sostiene que los *saberes históricos escolares* son específicos situados, que están en diálogos con los saberes académicos. Estos combinan conocimiento y valores, donde confluyen herramientas intelectuales y emocionales, donde dialogan y se combinan saberes de muy diversas procedencias. Allí impactan variables temporales y contextuales, donde se entreteje algo nuevo y singular en una trama en la que participan objetivos, fuentes, destinatarios, contexto de desenvolvimientos, formas y autores. Además de contenidos dominantes los “contenidos emergentes nos abren la posibilidad” de realizar una reflexión sobre la historia como disciplina académica (González, 2016).

Otro desafío que se nos presentó con el grupo de practicantes fue la inexperiencia en proyectos de extensión lo que llevó al equipo a trabajar teóricamente sobre los principios de la extensión universitaria y su importancia para la formación universitaria. Es decir, los estudiantes tenían muy bien ejercitada y anclada la investigación histórica, en menor medida la docencia a partir de las adscripciones en las diferentes materias de la carrera, más no así la extensión, que se presentaba como algo totalmente nuevo para ellos.

---

<sup>6</sup> Ponencia presentada en el marco de las XX Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia UNSa. denominada: *La curricularización de la extensión, entre lo deseado y lo posible, una mirada desde las experiencias didácticas.*

Respecto a la asignatura Didáctica de la Historia y Práctica Docente, la carrera solo cuenta con un espacio de formación de prácticas de educación formal centradas en el nivel medio, es decir, es la única que en el plan de estudios contempla la intervención educativa en entornos formales, las cuales se venían desarrollando solo en el nivel medio. Si bien no podemos negar el trabajo que vienen realizando muchas de las cátedras, no se ha logrado hasta el momento que los estudiantes que llegan a la práctica docente la tengan incorporada como parte de su formación integral.

### **Las experiencias desde las voces de los practicantes**

La valoración que realizan los estudiantes de esta experiencia<sup>7</sup> es muy positiva como proceso de reflexión realizado a lo largo del cursado de la materia, concretamente posterior a la actividad de extensión, aludiendo a los desafíos que debieron superar en tanto preparación y revisión de las prácticas que venían desarrollando en su cursado. De esta manera, se logra concebir este tramo como una antesala para el desarrollo de sus prácticas futuras, lo que nos permite observar una fragmentación en tanto y en cuanto la visión que se tienen de las prácticas es solo inscripta en lo que se debe o se puede aprender en las instituciones del nivel secundario.

Asimismo, evidenciamos una aproximación al desafío que lleva a los/las docentes incorporar la renovación historiográfica a las aulas, lo cual supone un arduo trabajo de construcción de recursos didácticos que fuesen innovadores, acercando el conocimiento histórico desde nuevos lugares, pudiendo poco a poco avanzar hacia la definición de estrategias apropiadas que no se agotan en la experiencia. De esta manera, hacen referencia a las diversas estrategias que tuvieron que recurrir apoyados por recursos audiovisuales, imágenes, canciones, testimonios, infografías, portadas de diarios, y un ¿sabías que? (que aportase datos curiosos) capaces de desarmar las visiones decimonónicas de la Historia.

La propuesta de curricularización de la extensión sumergió a los practicantes en la incertidumbre por el tipo de trabajo; comenzaron a cuestionarse acerca del tiempo que demanda al docente la reflexión, planificación y desarrollo de contenidos. Les pareció significativa en sus reflexiones desarrolladas, la

---

<sup>7</sup> Recuperamos las voces de los practicantes iniciales 2022 por medio del registro durante todas las instancias de cursado (registro llevado a cabo por adscriptas de la materia), por la grabación y regrabación autorizada del Primer Coloquio oral que se desarrolló apenas finalizada la etapa de extensión universitaria (Primer Cuatrimestre). Y por último, la ponencia escrita y oral trabajada de manera conjunta por los practicantes en el cierre de la materia durante el Workshop: *Dispositivo de formación y contextos, las huellas de la práctica docente inicial en el profesorado de Historia*.

pregunta disparadora de Anijovich y Mora (2009) en cuanto a la reflexión de “¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación?” Durante el segundo cuatrimestre, tal incertidumbre repercutió de manera favorable a la hora de encarar sus prácticas docentes, brindando herramientas claves para posicionarse de manera más naturalizadas frente a la cotidianidad de las aulas.

Los cursantes del 2022 destacan también el aspecto de emotividad y su influencia en la Educación y Aprendizaje que lograron vivenciar en este tipo de experiencias. Sostienen que los centros educativos deben ser espacios abiertos al diálogo, a la participación, a la creatividad y a la diversidad, para ello es fundamental que la escuela sea un entorno propicio para la construcción de una sana vida emocional en la que el estudiantado pueda expresar sus emociones, tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes de respeto hacia las emociones de los otros, que sean esos “centros emocionalmente inteligentes” (Royo, 2013). En última instancia, ellos afirman que en el/la docente, los sentimientos y emociones, pensamientos, reflexión, vivencias y experiencias se trasladan, implícita o explícitamente, al aula. La propuesta de extensión les permitió adquirir una sensibilización y comprensión de que “el conocimiento también pasa por el cuerpo”, por nuestras emociones, sentimientos y formas de ser.

## **Reflexiones finales**

En este camino de reflexión teórica sobre la extensión universitaria al cual nos sumergimos hace un año, podemos vislumbrar que hay grandes avances en materia de difusión y promoción de la extensión en las universidades, a la cual la UNSa llega quizás un poco atrasada debido a la dificultad de articular el sentido de la extensión, investigación y docencia como pilares fundamentales de la formación universitaria, otorgando centralidad a la investigación y docencia. Esto desde los equipos de cátedra.

Nos encontramos en un contexto propicio donde la curricularización y formación en Extensión Universitaria como práctica social de los conocimientos recibidos y la adquisición de nuevos conocimientos para la formación profesional, corresponde a unos de los primeros ejes de la agenda de la política de la Secretaría de Extensión Universitaria en la UNSa desde el 2022.

Las investigaciones y experiencias que vienen realizando las otras universidades<sup>8</sup> nos permiten enriquecer la mirada y significar el potencial que tiene la extensión una vez articulada en la formación integral de la educación superior, en particular desde la experiencia descripta y analizada, en el Profesorado de Historia.

Poner en tensión la extensión como dispositivo de formación o como parte del dispositivo nos ha permitido introducirnos en la bisagra de la continuidad de esta apertura iniciada en el año 2022, ¿cuáles son los nuevos desafíos que aquejan al equipo? Creemos firmemente que los dispositivos de formación solo se construyen en el seno de un contexto particular, por lo tanto, utilizar muestras itinerantes a pesar de su funcionalidad para la formación de los practicantes de Historia no debe ser vista como una técnica a ser replicada, sino más bien, debe redefinirse bajo nuevas formas y, por qué no, la construcción de sus propias estrategias de intervención, esto nos lleva a seguir reflexionando hasta qué punto la extensión puede ser incorporada en la currícula bajo la ausencia de la alerta epistemológica que deben tener los equipos de trabajos.

No podemos seguir sosteniendo aplicacionismos, necesitamos urgentemente poder definir nuevas formas de enseñanza atendiendo a la realidad de la cual formamos parte, entendiendo que la extensión universitaria no cumple la función de ser solamente transmisora, “iluminando” a la población, cuando logremos trascender esta lógica de pensamiento, podremos potenciar la extensión dentro de cada asignatura y promover en nuestros estudiantes en el pensamiento crítico, que les permita hacer una lectura de la realidad compleja, con, para y desde la comunidad local.

Esto quiere decir que no se pretende que los practicantes finalicen la materia sabiendo hacer muestras itinerantes o talleres, sino que se nutran de herramientas teóricas y prácticas para redefinir las propias a partir de la experiencia desarrollada en la extensión.

Finalmente, a partir de la reflexión y revisión de su intervención didáctica en Animaná, han podido evidenciar estos cambios, como sostiene Ferry, es necesario el tiempo, el espacio y la vinculación con la realidad para poder formarse, reconociendo cada movimiento que hayan transitado desde el antes, con el inicio de la cursada, el durante, con su participación en la extensión curricularizar y el después con sus intervenciones áulicas en la educación formal.

---

<sup>8</sup> En el caso de la Universidad Nacional de Jujuy ya tienen constituidos equipos de trabajo abocados a la extensión universitaria, para ello pueden leer algunos de los trabajos consultados de Marcelo López: *Extensión en el Nivel Superior Experiencia desarrollada en la FHYCS-UNJU* (2005) y *Aportes metodológicos para una línea sobre práctica y residencia como servicio de extensión universitaria* (2013), de mismo autor.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Aique Grupo Editor.
- Barrientos, M. (2015). *¿Qué enfoques fundamentan las prácticas de extensión? Material preparado para el Taller*, organizado por la Prosecretaría de Extensión de la FCQ.
- Coscarelli, M.R y Picco, S. (2006). Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: Aportes para la reflexión. *Memoria Académica. Escenarios* (11), pp. 35-44. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8543/pr.8543.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pdf)
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formador de Formadores*. Serie los documentos.
- González Cúberes, M.T y Capizzano de Copalbo, B. (1991). *El taller de los talleres: Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Estrada.
- González, M.P. (2016). Cambios en la Enseñanza de la Historia: una mirada desde los contenidos. Ponencia presentada en *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. APEHUN. Mar del Plata.
- González, M.P. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo Andino*, N° 53, pp. 45-57. Universidad de Tarapaca. Recuperado de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75801/CONICET\\_Digital\\_Nro.cfc9e77d-843c-464c-9665-8d4ce5e1fafe\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75801/CONICET_Digital_Nro.cfc9e77d-843c-464c-9665-8d4ce5e1fafe_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- López, M.L. (2013). Aportes metodológicos para una línea sobre práctica y residencia como servicio de extensión universitaria. *Ponta Grossa*, volume 9, número 1. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>
- López, M.L. (2005). *Extensión en el Nivel Superior Experiencia desarrollada en la FHYCS-UNJU*. Editorial UNJU.
- Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Revista Masquedós*, N° 1, Año 1, pp. 37-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, pp. 19-44. Traducción de Ma Luz Rodríguez Palmero. Burgos, España.

- Royo, M. (2013a). Centros emocionalmente inteligentes. Darder, P. (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 45-67). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Senger, M.V., López, A. y De Marco, N. (2018). Conversaciones acerca de la situacionalidad, retos y horizontes de las trayectorias formativas de las personas con discapacidad en la universidad. *Actas de las terceras jornadas internacionales: sociedad, Estado y universidad*, volumen 6.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 16, Núm. 16. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3856/4276>

# **III. DOSSIER: INTERCULTURALIDAD, DEMOCRACIA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**COORDINACIÓN:**

**Karina Carrizo (Universidad Nacional de Salta)**

**Verónica Peralta (Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco)**

## PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

# La Interculturalidad como perspectiva de investigación y oportunidad en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

*Karina Carrizo\**

\*

Karina Carrizo.  
Universidad Nacional  
de Salta, Argentina.  
karinacar19@yahoo.com.ar

Los pueblos indígenas que habitaron y habitan nuestro país constituyen una parte central de nuestra historia y configuran un territorio diverso en constante disputa. Sus formas de organización social y el desarrollo de acciones colectivas van perfilando su capacidad de gestión política frente al Estado como sujetos de derecho y agentes de transformación. En las últimas décadas, se hicieron visibles sus demandas, petitorios, proyectos y propuestas de trabajo para superar problemáticas históricas a causa de la vulneración de sus derechos en torno a territorio, condiciones de vida, educación, salud.

Desde el plano jurídico, la reforma de la Constitución Argentina de 1994, mediante el artículo 75, inciso 17, reconoce la preexistencia étnica y cultural y garantiza “el respeto a su identidad, educación bilingüe e intercultural, personería jurídica de sus comunidades, posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan (...)”. Sin embargo, en el plano educativo que nos preocupa, recién en el año 2006, cuando se modifica la Ley Federal de Educación por la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206, se incluye por primera vez, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una de las ocho modalidades del sistema educativo.

La EIB es una de las modalidades en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad.

En el marco de implementación de la EIB, se hace necesario pensar en la formación de los profesores.

En nivel inicial y primario, se comenzaron a incorporar espacios, no siempre curriculares y/o sistemáticos, en muchos casos optativos, destinados al abordaje de la interculturalidad en la educación. En el caso del profesorado de Historia, en la Universidades aún no se han movilizado los planes de estudios en este sentido, salvo en aquellas situadas en provincias con mayor diversidad cultural y presencia de Pueblos Indígenas. En ellas, el surgimiento de espacios curriculares como talleres, ateneos, seminarios u optativas, le dan el primer giro a la formación profesoral en Historia.

Con ese objetivo, desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) también se viene insistiendo sobre el fortalecimiento de los Derechos Humanos en los planes de estudios de todas las carreras, Acuerdo Plenario N° 1169-22, donde una de las líneas es la interculturalidad en la educación superior universitaria como deuda con los Pueblos Indígenas.

Debemos señalar que, desde la investigación, los estudios sobre este tema vienen desarrollando líneas referidas a:

- derechos e interculturalidad desde una perspectiva crítica que analiza el modelo educativo desarrollado en nuestro país, en comparación con otros modelos en América Latina y las políticas que, desde el Estado, se generaron para garantizar el acceso a la educación de los pueblos indígenas.
- la implementación de políticas estatales dirigidas a los pueblos, universales, focalizadas, de compensación y entre estas, la implementación de la educación intercultural bilingüe como modalidad; las acciones sostenidas en el tiempo se han generado en las estructuras ministeriales para garantizar la EIB.
- investigaciones desde la académica en pos de revisar las perspectivas historiográficas y el conocimiento en torno a temas como la construcción del Estado, la política territorial en relación con los pueblos indígenas durante los siglos XIX y XX, su relación-tensión con las propuestas editoriales y la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de una Historia con perspectiva intercultural.
- temas, problemas y propuestas en relación con la formación de un profesorado, para cada nivel, con perspectiva intercultural; la formación específica y necesaria para maestras y maestros bilingües; la delimitación de roles de maestras y maestros bilingües con el horizonte puesto en espacios curriculares para la revitalización de la cultura y la lengua.

En este caso, si bien la formación del profesorado de Historia aún no avanzó sobre la interculturalidad como objetivo formativo, viene mostrando que es una preocupación de las materias cuyo núcleo central es la enseñanza de la Historia.

Este dossier recupera esas líneas y debates, entendiendo que en la enseñanza de la Historia, la perspectiva intercultural es un tema pendiente de tratamiento, un área vacante. Pretende ser una invitación a leerse desde una perspectiva histórica y crítica.

La ley N° 1420 de educación común, gratuita y obligatoria, sancionada en 1884, tuvo como intencionalidad tender a la igualdad y homogeneización de una población diversa, con un fuerte componente poblacional indígena asociados a la “barbarie” y una población inmigrante más diversa aún, pero asociada a la civilización. Fue pensada desde un principio de universalidad y asimilación de la diversidad para generar una población con una “historia común”, lengua y territorio también comunes. La escuela cumplió la misión que proyectaron por un lado, Juan Bautista Alberdi en sus *Bases y puntos de partida para la Organización política de la República Argentina*, cuando postulaba que, para alcanzar la unidad federal, era necesario un país “culto”, educado,

Lo cierto es que Francia es unitaria, por la misma razón que hace existir a la Unión de Norte América: por la riqueza, por la población, la practicabilidad del territorio y la cultura de sus habitantes, que son la base de todo gobierno general. Nosotros somos incapaces de federación y de unidad perfectas, porque somos pobres, incultos y pocos. (Alberdi: biblioteca-antologica.org Cap. XIX, p. 60)

En ese mismo sentido, Domingo Faustino Sarmiento, Julio Argentino Roca, Nicolás Avellaneda, completarán las acciones para dominar al indio, expandir el territorio y poblar la argentina estimulando la inmigración europea.

Analizar la expansión territorial de Roca, en el marco de la constitución del Estado, apelando al concepto de genocidio, le da a la historiografía la posibilidad de analizar ese proceso histórico desde otra categoría de análisis. A la didáctica de la historia le significa la oportunidad de visitar un contenido escolar enseñado, una historia aprendida por generaciones que gestionan su presente y su relación con un “otro indígena” desde aquella identidad colectiva aprendida en la escuela. Le permite analizar los libros de textos editados antes y después de los años 90, desde la enunciación del contenido como “conquista al desierto”, el cuestionamiento del indio visto como un problema y las políticas del Estado para con la población indígena. Será interesante leer en esta clave el trabajo de Verónica Peralta y la entrevista que le realiza a Daniel Loncón, mapuche y militante por los derechos de los pueblos indígenas en relación con el territorio, la identidad y la propiedad comunitaria. Él forma parte de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Chubut. Desde ese espacio, reafirma la idea de genocidio fundante en

la construcción del Estado argentino, a partir de la denominada “conquista al desierto” y la resignificación de otros procesos históricos como la última dictadura militar argentina. En la base de su planteo, está presente la necesidad de pensar la diversidad cultural desde la oportunidad y la valoración.

Desde la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, nos muestran la dinámica de trabajo del equipo, con maestros/as indígenas y no indígenas, equipos directivos de las escuelas, referentes comunitarios, líderes/as territoriales. En el artículo se visualiza el proceso de revisión de los diseños curriculares provinciales, la revitalización de conocimientos ancestrales y su lengua, el trabajo en torno a la selección de esos contenidos y la construcción participativa de diseños interculturales para los niveles de educación inicial y primaria. La concreción de ambos diseños curriculares es el fruto de un largo trabajo itinerante, con traslado a territorio, acompañado de instancias de formación y producción. Marca los años de organización y lucha de los pueblos indígenas por el acceso a una educación intercultural con el propósito de rescatar y fortalecer la identidad, su lengua, sus prácticas territoriales, sus formas de organización. Este artículo permitirá desplegar la mirada sobre la política de Estado que hizo posible esta coordinación, la conformación del equipo por profesionales indígenas y no indígenas, el impacto de su trabajo territorial y la “co-construcción” de los nuevos diseños. Una política de Estado que debería continuar y que hoy está en peligro de desfinanciamiento.

El artículo de Rocío Coronado y José Luis Vargas nos invita a leer un relato de experiencia docente de profesores de Historia en colegios mediados por las TIC que trabajan en contextos interculturales con comunidades wichi y kolla. Se trata del desarrollo de proyectos interdisciplinarios con perspectiva intercultural para la enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque de derechos, en virtud de la diversidad cultural del estudiantado. Aún con la ausencia de espacios de formación en la carrera que les permita un mayor y mejor desempeño en territorios interculturales, resulta una experiencia valiosa, siendo una invitación a pensar otros proyectos y otras intervenciones territoriales. Desde el plano metodológico, permite reconocer procesos reflexivos de análisis y autoevaluación al interior del equipo de trabajo, poniendo el foco en las propias prácticas docentes y se perfila como oportunidad para generar vínculos con otras experiencias áulicas.

Estos trabajos y otros que, desde la Historia, la Educación y otras disciplinas se realizan, nos permiten reconocer temas y problemáticas necesarios de continuar trabajando:

- el desarrollo de investigaciones y trabajos de extensión universitaria, multidisciplinares en su conformación, con presencia de referentes

y autoridades territoriales para la revitalización de conocimientos ancestrales indígenas, con el horizonte puesto en la revisión y construcción de nuevos diseños curriculares que los incorporen en los diferentes niveles educativos,

- en esa misma línea, la transformación de la formación inicial y permanente del profesorado con perspectiva intercultural,
- la generación de políticas estatales que propicien la EIB no como una modalidad más en espacios rurales y/o con presencia de estudiantes indígenas, sino como una perspectiva real en la educación general de niños, niñas y jóvenes no indígenas, con el objetivo de desactivar el racismo que pervive en la sociedad.

Por último, reafirmar que todo tratamiento, intervención, política que se realice en torno a los pueblos indígenas debe ser construida mediante procesos de consulta libre previa e informada, en un trato respetuoso de los procesos organizativos y territoriales para un mejor diseño de proyectos, programas y acciones institucionales y estatales.

# Memorias y olvidos, en el análisis de las contingencias narrativas sobre los pueblos originarios de Pampa Patagonia entre 1976 y 1983

Verónica Peralta\*

## Resumen

El artículo presenta un análisis de las narrativas de los libros y manuales de Ciencias sociales e historia editados y reeditados durante la última dictadura cívico-militar argentina, que hacen referencia a los Pueblos Originarios en relación a los relatos de la conquista del “desierto” y otras temáticas del Pueblo Mapuche Tehuelche.

El punto de partida será trabajar con las narrativas de los libros y manuales, entrevistas, revistas y objetos de época de estudio y finalmente con las redes sociales, las que fueron utilizadas para recordar, tergiversar y olvidar a los pueblos originarios, posibilitando, a su vez, vincular a la historia con el presente y reforzar determinados estereotipos que derivaron en la discriminación por origen étnico.

**Palabras clave:** manuales y libros escolares, dictadura, conquista del ‘desierto’, discriminación.

## *Memories and Forgetfulness, in the analysis of narrative contingencies about the indigenous peoples of Pampa Patagonia between 1976 and 1983*

### Abstract

*The article presents an analysis of the narratives of social sciences and history books and manuals edited and re-edited during the last Argentine civic-military dictatorship, referring to Indigenous Peoples and their relationship with the stories of the ‘desert’ conquest and other themes of the Mapuche Tehuelche People.*

*The starting point will be to work with the narratives from books and manuals, interviews, magazines, and study period objects, and finally with social media, which were used to remember, distort, and forget Indigenous peoples, thus enabling linking history with the present and reinforcing certain stereotypes that led to ethnic origin discrimination.*

**Keywords:** manuals and school books, dictatorship, conquest of the ‘desert’, discrimination.

\*

Universidad Nacional  
de la Patagonia  
Austral (Argentina).  
veronicaperalta153@gmail.com

RESEÑAS N° 24

AÑO 2024

[pp. 60– 77]

Recibido: 15/1/2024

Aceptado: 22/4/2024

ISSN 2796-9304

## Introducción

El presente trabajo analiza las narrativas de los libros y manuales de ciencias sociales e historia editados y reeditados durante la última dictadura cívico-militar argentina, que hacen referencia a los Pueblos Originarios en relación a los relatos de la conquista del “desierto”<sup>1</sup> entre otras temáticas del Pueblo Nación Mapuche Tehuelche.

El punto de partida será trabajar con fuentes como los libros y manuales, cuyos relatos posibilitaron vincular la conquista del ‘desierto’ con el presente, en menor medida con entrevistas, objetos de época y redes sociales, que narran a su manera formas de recordar, tergiversar y olvidar a los pueblos originarios en el presente, y reforzar determinados estereotipos que derivaron en la discriminación por origen étnico.

Los manuales y libros son uno de los objetos de la memoria escolar que cuentan la manera en que los discursos del poder ingresaron al aula, a partir de los cuales se construyeron determinados saberes que permanecen en el presente.

Los relatos redactados durante la última dictadura –que abarcó desde el golpe de Estado el 24 de marzo de 1976 al 30 de octubre de 1983, con el retorno a la democracia– que instauró un genocidio<sup>2</sup> con irreparables secuelas para la sociedad argentina con formas de ser y pensar según determinados idearios impuestos de argentinidad, cuya época se caracterizó por las celebraciones del Centenario de la Conquista del “desierto”<sup>3</sup> en 1979. El aniversario fue celebrado por las autoridades con actos de recordación junto a discursos épicos (Pérez, 2022) denominando a la Conquista como: “gesta militar, hazaña estatal, proeza fundacional, epopeya nacional”, como parte de la construcción del Estado nación que en 1880 buscaba el desarrollo económico, pero también la unidad del territorio nacional, su anexión y las riquezas que poseían<sup>4</sup> las poblaciones originarias de Pampa Patagonia, como tesis esencial.

---

<sup>1</sup> Desierto será entrecomillado, por considerar el concepto en los términos que refiere Walter Delrio (2011), al plantear que la metáfora del desierto no se refería tanto a la ausencia de población, sino a la ausencia de lo que era concebido como civilización, p. 34.

<sup>2</sup> Genocidio se define en el marco de la *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*, año 1948, en su art. 2, abarca un amplio proceso cuyas características impusieron un sistema de terror, aniquilamiento y represión enmarcado en un proyecto socio-político-económico que se puso en marcha, con el secuestro en campos de concentración, junto a la desaparición forzada de personas, el desmembramiento de los lazos sociales, el robo de niñas/os, etc.

<sup>3</sup> Se define a la Conquista del Desierto (1879-1885) como una campaña de exterminio, anexión territorial y sometimiento de las poblaciones sobre los territorios de la Pampa y la Patagonia, p. 34.

<sup>4</sup> En referencia a las riquezas que poseía Ñancuche Nahuelquir, en zona de la meseta de Cushamen (pp. 48-50).

En el contexto de interrupción democrática es que se editaron los manuales y libros de Ciencias Sociales e Historia, junto a un diverso material (no escolar) y de publicación popular, como objetos y revistas en homenaje a la conquista del “desierto”, constituyendo de esa manera un compilado de elementos que evidenciaría la celebración del exterminio de miles de indígenas, reforzando discursos que repercutieron en el aula vinculando dos genocidios<sup>5</sup>: el indígena de 1879-85 y el de la última dictadura cívico-militar de 1976-83.

La bibliografía que se destinó a las escuelas y fue usada para la enseñanza, agravó las representaciones existentes, las cuales subsisten en tiempo presente<sup>6</sup>: manuales y libros utilizados a partir del año 76, con títulos y subtítulos en rojo o negrita remarcan al “indio como un problema” lo que explicaría los motivos de la conquista asesina y que al salvaje malón se lo debía exterminar por ser una amenaza para la sociedad blanca y un obstáculo al progreso del país.

De manera similar, se reflexionó que quienes amenazaron el orden establecido en los años 70, tendrían un final equivalente, el mismo Estado en tiempos distintos responde de la manera más atroz, la eliminación de quienes amenazaban el desarrollo económico del país, a finales del siglo XIX como en la segunda mitad del siglo XX.

### **Entre lo metodológico y el marco teórico**

Para el análisis se recolectaron diferentes fuentes, de bibliotecas públicas y privadas, a la venta en Internet y en librerías de usados, estas últimas carecen del estatus de archivo oficial, documentación compilada y digitalizada de manera personal, se recuperan algunas entrevistas de docentes y de público en general (quienes cursaron la escuela en época de dictadura).

Respecto de los manuales y libros editados o reeditados entre 1976-1983, se revisó la impresión que coincida con la última dictadura, y que aborden contenidos conceptuales como: pueblos originarios de Pampa Patagonia, Mapuche Tehuelche, la conquista del “desierto”, dirigidos a escuelas Primarias y Secundarias, junto a material de circulación general que trata sobre la conquista del “desierto”, conformarán el corpus que será analizado.

Finalmente, se trabaja con objetos de recordación que circularon en dictadura: monedas, estampillas, sobre el centenario de la conquista. Y una selección de publicaciones en redes sociales cuyas representaciones emergen en el tiempo presente y reproducen visiones, lo que da cuenta de una continuidad que refuerza la discriminación por origen étnico. De este modo, se conectan los

<sup>5</sup> Ver Nagy (2017, p. 58) y Lenton (2018, p. 47) sobre el genocidio indígena.

<sup>6</sup> Al respecto se analizan datos del INADI. Mapa de la Discriminación-Chubut, 2015, pp. 20-21.

periodos: 1879-1979-presente, con testimonios sobre los pueblos originarios con determinados sesgos de discriminación lo que conlleva a la exacerbación del racismo.

Estas fuentes son revisadas desde diferentes aportes como los del filósofo francés Paul Ricoeur, quien, a través de sus trabajos sobre *La memoria, la historia y el olvido* (2013), *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica* (2015), *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción* (2008), indagan, entre otras temáticas, los excesos de memoria y los excesos de olvido, el relevamiento archivístico y su proceso escriturario, una hermenéutica que busca la interpretación y comprensión de los libros y bibliografía editada en ese contexto, como así también se analizan algunas redes sociales.

Identificar esas narrativas en los manuales –las que hablan en pasado sobre los pueblos originarios, las que consideran al indio como un problema, las que celebran el genocidio indígena como una epopeya, y a la conquista del “desierto” como gesta– permite dar cuenta de la interpretación y comprensión de lo narrado, resignificarlas como herencia de otros tiempos en este presente, porque construyeron saberes que forjaron pensamientos estigmatizantes respecto de los pueblos originarios que habitan Argentina.

### **Lo narrado: manuales y libros de Ciencias Sociales e Historia**

Estas narrativas del pasado invitan a delimitar caminos educativos alternativos para la escuela del presente, una escuela que requiere diversas visiones que ayuden a la reflexión intercultural y a fortalecer los valores democráticos.

Por lo que repensar el pasado a la luz del presente admite nuevas conclusiones en virtud a que las y los destinatarios de las construcciones didáctico-pedagógicas durante la última dictadura fueron estudiantes que aprendieron esos saberes que los manuales invitaban a leer, a trabajar en las aulas, a aprender, ellas/os devinieron a su vez en agentes multiplicadores de la tesis que reproducía las ediciones citadas.

Como lo dice en entrevista una docente jubilada, quien cuenta lo aprendido y sus reflexiones en las maneras de pensar en el presente,

(...) no perdono al Estado argentino de los 70 por haberme hecho odiar a pueblos tan nobles como son los originarios, que teniendo apenas 8, 9 años me alegraba cuando leía el manual que decía que el ejército asesinaba al malón porque nos atacaba a nosotros “los blancos”, claro... luego de

que les sacaron sus tierras y no paraban de asesinarlos... imperdonable. (Entrevista a Docentes, N° 23)<sup>7</sup>

La docente entrevistada narra en primer lugar los recuerdos de aquellas lecturas del manual de 5to a 7mo grado para después, con el paso del tiempo, resignificarlas y ser consciente del avasallamiento al indígena: al decir “claro... luego de que les sacaron sus tierras y no paraban de asesinarlos... imperdonable”, las razones por lo que fueron asesinados, por su alegría ante el asesinato de un pueblo, por el genocidio indígena que se llevó a cabo durante el gobierno de Avellaneda-Roca.

Permite entender que existe un correlato durante la última dictadura cívico-militar con aquel pasado de 1879-85, por sus similares connotaciones de inhumanidad y demás atrocidades cometidas, contra lo que los gobiernos de turnos consideraron indeseable para una Argentina que se buscaba construir. Por lo que entiendo que las fuentes seleccionadas testimonian y vinculan ese pasado con el presente, y los manuales escolares son parte de ese nexo que desde los inicios del sistema educativo argentino se consideraron como los recursos de mayor poder ideológico para la formación de una determinada ciudadanía aspiracional. Como lo plantea Linares (2010), al decir que los libros de lectura nacidos bajo la supervisión del Estado respondieron a la ideología del nuevo orden, para implantar los valores con que se querían configurar a la ciudadanía del futuro, como también la idea de implementar planes editoriales con determinado contenido para transmitir y formar a la población a partir del trabajo escolar (p. 47).

De Volder y Salinas (2011) mencionan que los manuales son uno de los elementos centrales de la cultura escolar contemporánea y, como tales, el resultado de una serie muy numerosa de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales, por lo que representan un apoyo del saber y un instrumento del poder (pp. 1-3). Si bien analizan la cultura escolar contemporánea, refuerzan las intenciones de los libros y manuales, los que fueron editados o reeditados en la última dictadura y considerados la historia oficial, con claras narrativas y rotunda animadversión hacia el indigenismo, junto a una profusa impresión buscaron fundar una ciudadanía acorde a los valores considerados aceptados y construir un perfil ciudadano apto para sostener la hegemonía estatal. En consonancia con ello es pertinente lo dicho por Diana Maffía (2011), “lo que quisieron hacer de nosotros”<sup>8</sup> (p. 12),

---

<sup>7</sup> Entrevistas realizadas a docentes y otras personas, que transitaron por la escuela como estudiantes en tiempos de la última dictadura. Material propio, inédito.

<sup>8</sup> Diana Maffía prologa el libro del autor Invernizzi, H. *Los libros son tuyos*.

buscando moldear de esa manera las diferencias sociales que persisten en el presente.

Solo a modo de ejemplo, se seleccionan fotografías de libros y manuales cuyo interés está puesto no solo en las tapas sino también en los contenidos. Es decir, el objeto de análisis es doble, las tapas y los contenidos como una continuidad, el adelanto de los contenidos muchas veces son sus tapas y contratapas.

Los Manuales del alumno Bonaerense y Kapelusz, de 5to y 7mo grado de Educación Primaria, editados en 1978 y 1982, en donde el manual se caracteriza por contener las diferentes áreas de conocimiento escolar (Cs. Sociales, Lengua, Matemática y Cs. Naturales). Mientras que los libros se especializan en una sola área, la historia, en este caso. Se selecciona de 3er año de Educación Secundaria, Editorial Stella, Troquel, Kapelusz, dos de 1981 y uno de 1982.

En el caso de los manuales de Primaria, se observan los contenidos en su interior, como la fotografía de Calfucurá, o del libro de Secundaria que toma a Pincen, junto a sus formas de redacción al repetir a lo largo del tiempo el sustantivo “*indio*” unido al adjetivo “*problema*” en negrita o rojo, denota abusos de memoria, pero también abusos de olvido. Su insistencia denotaba el conflicto permanente contra los pueblos originarios de Pampa Patagonia, esa repetitividad editada en la última dictadura reforzó las representación que permanece entre la actualidad.

Destacando la tensión que plantea Ricoeur (2013) cuando analiza los conceptos de memoria y olvido, y se repiensen las imágenes que siguen, como piezas de archivo o museo con escenas de los pueblos originarios, las mismas fueron usadas en libros y manuales para explicar la política llevada a cabo por el poder de turno, convirtiéndolas en historia oficial. Junto a la redacción de relatos que acompañen para que todo el corpus pedagógico tuviera coherencia y dejando de lado otros relatos puestos en valor en los últimos años, la visión de los mismos pueblos originarios.

Pero durante los largos años del terrorismo de Estado, las bibliotecas escolares se encontraron con numerosos ejemplares que cumplían con los cánones que los gestores de la dictadura más sangrienta buscaban, por lo que describieron con total liviandad lo ocurrido durante la conquista del “desierto” cuyas formas de actuar fueron equivalentes a la perpetración de un genocidio. Fue un pasado que volvía a ese presente, con algunas características diferentes, pero con igual desprecio por la vida humana.

Algunas páginas elegidas de los Manuales para Escuela Primaria rescatan, por un lado, la fotografía de Calfucurá, quien se encuentra en una oficina vestido con traje: camisa blanca, chaleco negro y corbata, se observa el fuerte contraste de colores. A él se lo ve presto a escribir a máquina, el pie de foto

dice: Calfucurá, “el soberano absoluto de las pampas”, como se hacía llamar, defendió bravamente su territorio al ser invadido por el hombre blanco (AGN) (Manual del alumno Kapelusz 5, 1982, p. 153).

Esta fotografía revela que el proceso civilizatorio que llevó a cabo la conquista del “desierto” arrojó resultados positivos, ya que aquel bravo mapuche que recorría y defendía las pampas se encuentra gracias a la avanzada civilizatoria y asimilacionista, trabajando en una oficina. Por sí sola la imagen da cuenta de lo que se quiso enseñar, claramente esta fuente fotográfica permite la construcción del conocimiento histórico, pero también narra los olvidos de violencias sistemáticas, saqueos territoriales, traslados forzosos, encierros en campos de concentración, todo lo que callaron u olvidaron los manuales, lo gritan sus imágenes.

Para reforzar la idea dice que “defendió bravamente su territorio”, pero claramente no alcanzó, además admitiendo que fue “invadido por el hombre blanco”. Este juego de palabras infame por sus contradicciones, era para ser enseñados a infancias de 5to grado.

Imágenes y narrativas se conjugan en asociaciones que producen efectos que están revestidos de estatus epistémicos, por lo que son saberes legitimados. Estos datos que se mencionan dan cuenta de las representaciones que fueron reforzadas para comprender que “los indios” fueron y serán seres indeseables que deben ser eliminados para la grandeza y bienestar nacional.

Didi-Huberman (2004) propone analizar los puntos de contacto entre imagen y conocimiento. El manual y el libro escolar ha reunido a ambos: obras de arte, fotografías, títulos y narrativas diversas que buscaron enseñar y reforzar, tanto representaciones ya existentes como otras nuevas es el caso de la fotografía tomada a Calfucurá, la que refleja lo que ha logrado el Estado una vez que conquistó el “desierto”.

Cabe aclarar que son los contenidos del diseño curricular los que abarcaron la última dictadura cívico-militar hasta los años 90 cuando se renueva, dice De Amézola (2008)

A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 se inició una profunda reforma en la educación argentina, cuyas bases se habían establecido en la década de 1880 y sólo se habían modificado desde entonces en aspectos superficiales. [...] Estas modificaciones suponían también la renovación de los contenidos de todas las asignaturas, cuya desactualización estaba fuera de toda duda. (pp. 47-48)

Lo que no significa que las visiones de los Pueblos Originarios hayan cambiado, lo cierto es que en época de dictadura se consolidaron estas visiones, con varias celebraciones de la conquista en su centenario en 1979,

reforzando las representaciones que ya se tenía del indígena, como salvajes “indios” maloneros a civilizar, publicar una fotografía de Calfucurá en situación “civilizada” según los enfoques decimonónicos, o la repetitiva explicación de las campañas de Rosas o de los generales de Roca, todo fue justificado en la búsqueda del bien común.

Así se fue modelando la mirada que tenía que guiar a la sociedad a un futuro promisorio; donde se encontraba, por un lado lo que debía ser eliminado [los salvajes maloneros] y, por otro lado, lo que debía cuidarse [ciudadanos blancos y civilizados]. Inclusive, quedaba demostrado que se podía pasar de una condición a la otra [de salvaje a civilizado], por lo menos las/os que sobrevivían como es el caso de Calfucurá; siendo la fotografía la prueba o la fuente que posibilita y otorga sentido a ello.

Este trabajo de rescate de la memoria busca ahondar en las formas de comunicar que aquellas generaciones escolarizadas debían aprender, con excesos de memoria, pero también con abusos de olvidos.



*Nota. Fotografías personales de los Manuales del Área de Ciencias Sociales.*

Respecto de los libros, se seleccionaron dos con tapas y contenidos representados por la obra de arte del artista uruguayo Juan Manuel Blanes, “Ocupación militar del Río Negro en la expedición al mando del General Julio

A. Roca”, o también llamada de manera abreviada “La Conquista del Desierto” de 1889.

El primero es el libro de Historia 3 de Drago de 1981. Tapa y p. 134.

El segundo es el libro de Ibáñez de Historia de 3° año de 1982, junto a la pintura del argentino Ángel Della Valle, “La vuelta del malón” de 1892. Se suman fotografías de la Casa Rosada, una trinchera, un cohete. Tapa y p. 151.

El tercer libro es de Historia 3, reeditado en España en 1981, tiene una fotografía del puerto de Buenos Aires. Tapa y pp. 151-152.



*Nota. Fotografías personales de Libros de historia.*

En este caso, las pinturas y la fotografía son los medios usados que adelantan lo que se va a tratar. Otras imágenes tienen sentidos diversos vinculados a la carrera espacial y al puerto, pero coinciden en el progreso, con el presente y el futuro, lo que refleja los ideales generacionales vinculados a los gestores de la última dictadura.

Con estas obras de arte, se refuerza y define el estereotipo colonial de “indio”, como salvaje y carente de racionalidad y en lucha permanente con los civilizados blancos. Respecto de los contenidos, la visión se consolida e identifica con los temas con títulos que describen: “Problema del indio”, “Lucha contra los indígenas”, entre otros, lo que se reitera en la mayoría de las ediciones analizadas. Por consiguiente, cabe pensar cómo la pedagogía creyó que debía proceder para promover el conocimiento y el papel que con ello juega la representación del mundo (Feldman, 2004, p. 76).

Múltiples lecturas se pueden realizar de los títulos y subtítulos que acompañaron la escolarización, desde considerar al indio como problema o en lucha permanente, junto a las imágenes, pie de imagen, copetes, tapas/contratapas; en el caso de las imágenes del archivo histórico, las que están revestidas de estatuto epistémico fueron la vía de acceso al conocimiento, ya que tienen la capacidad de fijar y transmitir saberes, valores y emociones, en una operatoria que vincula la dimensión simbólica con la epistémica (MEN, 2021, p. 16).

No fueron los únicos elementos que contribuyeron a reforzar esas miradas. A continuación, se analizan objetos de recordación que, de igual modo, colaboraron en fortalecer las representaciones actuales en las formas de ser y pensar las relaciones interculturales.

### **Fuentes para recordar**

Al cumplirse el centenario de la Conquista del “desierto”, entre el 6 y el 10 de noviembre de 1979 aparecieron diversos elementos y actividades que no solo dieron cuenta de la visión de época, sino que la fortalecieron.

Algunos ejemplos fueron la tarea realizada por la Academia Nacional de Historia que, con el auspicio del gobierno de la última dictadura cívico-militar, organizó en Gral. Roca, provincia de Río Negro, el Congreso en homenaje al centenario de la conquista. Dicho evento arrojó un compendio historiográfico donde se exaltó lo ocurrido en Pampa Patagonia, cuya edición en 1980, formaría parte de la historia oficial. Los artículos publicados relatan las hazañas de la conquista, en términos de sus autores.

De allí se infiere que los abusos de memoria son de entrada abusos de olvido, por el carácter y dimensión selectivo del relato y porque siempre se puede narrar de otro modo. Cuando la historia es la oficial, es la versión autorizada, impuesta y conmemorada, el relato como recurso se convierte en trampa, porque cuando el poder impone un relato canónico, se utiliza aquí una forma ladina de olvido, que proviene de desposeer a las y los actores sociales de su poder originario, el de narrarse a sí mismos. Este desposeimiento va acompañado de la complicidad, de la oscura voluntad de no informar, de no investigar, lo que entraña un acto de negligencia, de omisión o imprudencia (Ricoeur, 2013, pp. 572-577).



*Nota. Se agradece la fotografía tomada por la Dra. Ivanoff.*

El gobierno nacional impuso el olvido con una visión única de esa narrativa, y con ello borró lo brutal de la avanzada militar contra los pueblos indígenas, imponiendo el olvido de quienes resistieron y subsistieron. Categorizándolos de salvajes indios, las/os deshumanizaron, por creerse ser los “protectores del ser nacional”, institucionalizaron y perpetuaron la base del imaginario social argentino respecto del indigenismo.

De igual modo circuló una revista que recordaba el centenario, fue el caso de la denominada “AUTOCLUB”, con fecha de edición abril de 1979, con una tirada de 635.000 ejemplares distribuida a lo largo y ancho de Argentina. La temática se centró en esta ocasión, sobre el “Centenario de la conquista del desierto”, como título principal. En las hojas centrales, el título que sobresale es: “Historia de malones y cautivos. A 100 años de una epopeya nacional”. Allí se puede observar que a ese título lo complementa maquinaria para siembra y ganado vacuno (dibujados), vinculado a la Argentina Moderna y el modelo agroexportador, al pie de la imagen su redactor Molinari (1979) escribe sobre la epopeya gloriosa al cumplirse el siglo de la campaña victoriosa, conquista militar cuyo final fue el sometimiento definitivo (según Molinari) de las indomables tribus del desierto.



*Nota. Fotografía personal.*

Otros subtítulos que se comparten profundizan la temática como, “Pánico en la frontera”, “La guerra termina”. Fue una revista triunfalista publicada en ocasión de los 100 años de la conquista del “desierto”, donde de manera contundente se la pensó como una epopeya nacional que colocó a Argentina en el mercado mundial/capitalista como el granero del mundo.

Pero ¿qué implicó para la sociedad este mensaje desde una revista de interés general, no editado para la escuela y que llega al público a través de un medio

de comunicación vinculado a vehículos/autos?, ¿qué alcance podría tener en época de dictadura? Lo cierto es que la revista sumada a los demás dispositivos creados para tal fin, fueron el soporte ideológico que utilizó a su favor la última dictadura para vanagloriar con este “triumfo” militar para generar empatía e inclinar voluntades que agradecerían el aniquilamiento de cientos de indígenas de Pampa Patagonia y a sus gestores, los de la generación del 80. La revista fue un buen recurso por la simplicidad de su redacción, junto a las imágenes que la ilustran lo que le restó críticas de sus lectores, por ser solo ilustrativa, generaría algún tipo de empatía<sup>9</sup>.

Al igual que las estampillas, las monedas acuñadas por el Estado y la particular moneda grabada por la petrolera denominada Lafkin reforzarían, a mi criterio, las representaciones sociales respecto de la imagen que se logró construir de los Pueblos Originarios, y se unirían asimismo tiempos históricos, que van desde la conquista del desierto, se fortalecen las visiones durante la última dictadura y tendrá su correlato en el tiempo presente. Estos objetos condensan sentidos respecto de un mismo acontecimiento histórico, siendo la obra de Blanes creada en 1889 la que permitió primero representar lo ocurrido, para luego celebrar el Centenario en 1979, en dictadura, con los objetos que se observan a continuación<sup>10</sup>.



*Nota. Fotografías personales. La estampilla fue tomada de la web.*

La moneda de Comodoro Rivadavia, Chubut, fue acuñada por la empresa petrolera inglesa Hughes-Lufkin<sup>11</sup>, ayudó a imponer una visión de apreciación hacia la conquista del “desierto”. La moneda en su cara dice “COMODORO RIVADAVIA HUGHES-LUFKIN”, en su reverso “1879-1979 CENTENARIO DE LA CONQUISTA DEL DESIERTO”.

<sup>9</sup> Se tomó la idea de Colección de libros del MEN (2021). Leer imágenes en la p. 20.

<sup>10</sup> Al respecto, es importante ver El gesto y el archivo: la fotografía y la anamnesis argentina de Masotta (2016).

<sup>11</sup> La estampilla fue descargada de Internet. La moneda acuñada por la empresa de petróleo es de propiedad de la Dra. Graciela Ciselli, directora del Museo “Lupat” de Comodoro Rivadavia. Asimismo, agradezco enormemente la gentileza por compartir reflexiones e imágenes a la Dra. Sonia Ivanoff y a Daniel Loncon.

La estampilla impresa en dictadura reproduce la reiterada obra de Blanes en ocasión del centenario de la conquista, esta lógica que se va conjugando no es casual, las obras que tienen imágenes sobre seres humanos desde tiempos muy antiguos fueron usadas para generar veneración, amor, temor, repulsión, etc. Su construcción cultural, a partir de la sensibilidad de las personas varió entre sociedades y tiempos históricos, pero el propósito siempre fue consolidar, a través de las imágenes, una historia oficial que legitimara el orden imperante y la institución de la nación (Sasson, 2021).

Por lo que, a lo largo del tiempo y la territorialidad, se evidenciaron las acciones concretas e ideológicas que realizó el gobierno dictatorial para exaltar, en la edición de libros y manuales de Ciencias Sociales e Historia para la escuela, en bibliografía diversa y objetos de recordación de circulación popular la celebración del centenario de la conquista, dando cuenta de su beneplácito apoyo a aquellas campañas militares que aniquilaron a los pueblos originarios.

Es decir, que el montaje simbólico y concreto avaló la campaña contra el “indio”, tanto en libros para la escuela como en la vigencia de discursos que reforzaron estereotipos y discriminación de raigambre racistas por origen étnico, las que fueron llevadas a acciones concretas a lo largo del tiempo junto a la violación de los derechos humanos, la continua violencia hacia las comunidades originarias, manifiestas en publicaciones como comprobación de permanencias y continuidades de antiguos paradigmas.

### **Retornar al pasado, los discursos que vinculan**

En las últimas décadas, se observó la exacerbación de discursos en contra de diversas comunidades originarias, principalmente contra del pueblo Mapuche. Para dar cuenta de ello, se seleccionan tres redes sociales que ofrecen elementos con representaciones que se instalaron de manera más concreta en la última dictadura militar, como en los manuales y libros mencionados, las monedas, estampillas, la edición de diversa bibliografía de tirada popular, y de la academia de Historia.

Se pueden leer frases como: “Laburo como una negra mapuche” (SIC), “Manden a Roca de nuevo y fue”, según expresa Sayago (2017), son representaciones compartidas colectivamente y que no son estáticas, ya que están sometidas a dinámicas de persuasión, consenso y resistencia (p. 347). Esos discursos buscan la interacción con quienes los leen, así se entienden las redes sociales, la intención es que quienes tienen visiones similares sumen en esa misma línea con posteos.

El posteo de Facebook, la famosa DJ (disc jockey, deejay), era entrevistada y unas de las preguntas era responder si era o no millonaria, respondió apelando a la frase: “Laburo como una negra mapuche”, de gran repercusión por esos días no sólo en las redes sociales, sino en los medios de comunicación televisivos, donde la invitaban a dar cuenta de la frase.

Es decir que ser “negra mapuche”, implica trabajar a destajo, de sol a sol, quedando soslayada por la contundencia racial cierto sesgo positivo por lo hacendoso, a la vez encierra varios argumentos como ser: la impronta del color negro como característica negativa, unido al nombre de un pueblo indígena, denota discriminación por origen étnico. En contraste, las imágenes de la mujer que denotan éxito, riqueza, diversión, cierto ideal de *status*, lo que hace que determinados sectores de la sociedad acepten dicha visión y la compartan, por lo menos quienes siguen esas redes sociales.

Facebook	Instagram
 <p>Veronica Peralta 31 ene. a las 20:55</p> <p>Alejandra Chazarreta ▶ Grupo de Diversidad Cultural Indígena Americana – Abya Yala 3 feb. a las 22:13</p> <p>Hay q reeducar. Y que lea/estudie sobre la ancestral y actual cultura mapuche.</p> <p>Esta mujer que no sé de donde salió y que aparece en los canales argentinos, lo mínimo que podría haber hecho es acercarse a la Comunidad Mapuche a pedir disculpas!! Es una tipa que ni siquiera sé su nombre !!</p> <p>ABCDIARIO.COM.AR "Laburo como una negra mapuche" dijo la DJ Pulí Demaría y despertó la polémica - ...</p> <p>5 Me gusta • 3 comentarios • 1 vez compartido</p>	 <p>Comentarios</p> <p>alex_19_ander Manden a roca de nuevo y fue 1 h Responder</p> <p>mirta_guz_74 Vamos a tener que volver a la época de Rosas y la conquista del desierto !! Con estos vagos delincuentes 6 h 3 Me gusta Responder</p> <p>cristiansinodinos Hdp queman la bandera .hay que prenderlos.fuego a ellos 2 h Responder</p> <p>deluca.mirta Que falta no hace JULIO A ROCA!!! Ya les iba a dar a estos originarios de Chile venir a tomar tierras, 1 h Responder</p> <p>gustyblanco Sigan votando al frente</p> <p>Comentarios</p> <p>jimmymacgaw Jaja argentina es el único país donde unos simios con palos y rocas son más poderosos que el estado! 6 h 3 Me gusta Responder</p> <p>diego.alejandro.raccone Esa toma tierra es una manipulación absurda de máximo k y el país no existe justicia .. son una banda de chorros 6 h 2 Me gusta Responder</p> <p>miriamfalcon031 Traidores a la Patria los funcionarios que dejan tomar tierra de la Nación Argentina. Por personas que se dicen mapuches recibiendo subsidios del estado. Y no reconocen la bandera y el himno Nacional. 24 min Responder</p> <p>polloibarradiáz Hay 7na solución. Y esa es meterles balas. Muerto el perro muerta la rabia</p>
<p>Imágenes y pie de imágenes de Facebook, entrevista realizada en un diario digital y una nota televisada. Febrero, 2020.</p>	<p>Comentarios a raíz de la toma de tierras en la Provincia de Buenos Aires. Octubre, 2020.</p>

*Nota. Publicaciones de redes sociales son capturas personales.*

Las representaciones respecto del indígena se fortalecen por formaciones discursivas como las que son comunicadas en las redes sociales, que los siguen describiendo como pueblos del pasado, que viven en la ruralidad, en estado de salvajismo.

Los posteos de Instagram dicen

Jaja argentina es el único país donde unos simios con palos y rocas son más poderosos que el estado!, Hay 7na solución. Y esa es meterles balas.

Muerto el perro muerta la rabia, Manden a roca de nuevo y fue, Vamos a tener que volver a la época de Rosas y la conquista del desierto!! Con estos vagos delincuentes, Que falta no hace JULIO A Roca!!! Ya les iba a dar a estos originarios de Chile venir a tomar tierras. [SIC]

Estas expresiones se refuerzan por su repetición, buscando convertirse en verdades, una frase muy extendida como errónea por la preexistencia de los pueblos originarios a la formación de los Estados, es la afirmación de que los Mapuche provienen de Chile, o de la falta que hace un Rosas, Roca, Videla para una solución final. Estos comentarios persiguen adhesiones, esa es la lógica de publicar en redes sociales, tener más seguidores/as, conseguir *views* y convertirlas en “virales”<sup>12</sup>. Estas frases publicadas no son negacionistas de los genocidios, por el contrario, reclaman que Roca y Videla vuelvan y concluyan con lo que iniciaron en el siglo XIX y XX.

Para revertir las miradas estigmatizantes y discriminatorias, se debe fortalecer a las ciudadanías escolarizadas, es decir interculturalizar a partir del sistema educativo, lo que va a permitir entramar derechos y abrazar la diversidad e igualdad. En términos de UNICEF.ORG, la educación intercultural crítica es esencial para construir una sociedad plural, basada en la equidad, donde las/os estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Se puede afirmar que esa tarea aún está pendiente.

## **Conclusiones preliminares**

Los manuales y libros para la escuela que se editaron y reeditaron durante la última dictadura militar, y que hagan referencia a contenidos conceptuales sobre la conquista del “desierto” y los pueblos originarios de Pampa Patagonia, muestran una narrativa hegemónica. Es decir, estos discursos del siglo XIX que aparentaban estar olvidados y habían perdido la vigencia fueron recuperados para reforzar una única forma de ver a los pueblos originarios. Contribuyendo a construir una deseada identidad nacional.

La bibliografía escolar tratada como objetos de la memoria permite la reflexión y la contingencia de diálogos pedagógicos necesarios. Al ser la herramienta didáctica por excelencia, pudo instalar un relato eficaz que unió tiempos y espacios, reforzando formas de ser y pensar, donde se naturalizó una historia relacionada con cierta supremacía o menosprecio racial y se excluyeron otras.

---

<sup>12</sup> Tener más seguidores/as, conseguir “review” (vistas a lo publicado) y convertirlas en “virales” (con gran poder de repetición), son las lógicas de las Redes Sociales.

Es así como revisar relaciones entre pasado(s) y presente permite aportar nuevas reflexiones con perspectiva intercultural, la que es respetuosa de las poblaciones distintas, propias de la diversidad argentina. Afirmación que se refleja en la Resolución CFE N° 119/10, de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que entiende a la interculturalidad a partir de la complejidad que presenta Argentina que rebosa heterogeneidad lingüística y cultural. Poner en práctica esta resolución en el ámbito educativo es, sin dudas, buscar una sociedad más justa.

El presente análisis se encuentra en el relevamiento de los libros de escuela de las últimas dos décadas, en busca de cambios y continuidades, junto a la reescritura de una narrativa que logre recuperar para el aula contenidos para fortalecer la formación intercultural de las generaciones presentes y futuras.

### **Referencias bibliográficas**

- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 7, pp. 47-55. Universitat de Barcelona. Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/3241/324127627005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127627005.pdf)
- Delrio, W. (2011). *Del no-evento al genocidio: Pueblos originarios y políticas de estado en Argentina*. Miño y Dávila. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/59525?show=full>
- De-Volder, C. & Salinas, W. (2011). La colección Historia de los textos escolares argentinos de la Biblioteca del Docente. *Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros Biblioteca Nacional*. Buenos Aires, Argentina.
- Didi-Huberman, G. & Miracle, M. (2004). *Imágenes pese a todo: memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educ. Soc.* 25(86). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100006>
- Invernizzi, H. (2011). *Los libros son tuyos*. Eudeba.
- Lenton, D. (2018). De genocidio en genocidio. Notas sobre el registro de la represión a la militancia indígena. *Revista de Estudios sobre Genocidio*, Año 9, volumen 13, noviembre. Buenos Aires.
- Linares, M.C. (2006). El control de la lectura: Las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1941). *XIV Jornadas Argentinas de Historia*

- de la Educación*, 9 al 11 de agosto de 2006. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13234/ev.13234.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13234/ev.13234.pdf)
- Masotta, C. (2016). El gesto y el archivo: la fotografía y la anamnesis argentina. *Photo & Documento*, núm. 1, pp. 1-13. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91201>
- Meyer, A. (17/08/2022). El genocidio indígena de la «Campaña del Desierto» llegó a los tribunales argentinos. *Agencia Presentes*. Recuperado de: <https://agenciapresentes.org/2022/08/17/el-genocidio-indigena-de-la-campana-del-desierto-llego-a-los-tribunales-argentinos/>
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2021). *Interculturalidad*. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007583.pdf>
- Naciones Unidas (1948). La Convención para la Prevención y la Sanción del delito de genocidio, 1948-2018. Recuperado de: <https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Appeal-Ratification-Genocide-FactSheet-SP.PDF>
- Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), pp. 55-78.
- Naturaleza de Derechos (11/09/2022). Texto de la denuncia por Genocidio de los Pueblos Originarios en la Campaña del Desierto. Recuperado de: <https://naturaleza.ar/contenido/1059/denuncia-por-genocidio-de-los-pueblos-originarios-en-la-campana-del-desierto>
- Onelli, C. (2007). *Trepando los Andes. Un naturalista en la Patagonia argentina (1903)*. Continente.
- Pérez, P. (2022). Malón de ausencia: historia hegemónica y relatos en disputa en torno a la “Conquista del desierto”. *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, 9(1), pp. 111-131.
- Pichumil, F. y Nagy, M. (2016). *Cultura, historia y presente del pueblo mapuche y mapuche-tehuelche en Río Negro, Chubut y Buenos Aires*. MEyDN.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Prometeo.
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. FCE.
- Ricoeur, P. (2015). *El conflicto de las interpretaciones*. Ensayos de hermenéutica. FCE.
- Salamanca Villamizar, C. y Ramos, A. (comp.). (2023). *Genocidios indígenas en*

*América Latina.* Rosario: UNR Editora.

Sasson, D. (2021). Análisis crítico de la obra *Los conquistadores del desierto* de Juan Manuel Blanes. *Jornadas de Sociología de UNCUYO.* Universidad Nacional de Cuyo.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio 49*, pp. 1-10. Recuperado de: [www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html](http://www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html)

Sayago, S. (2017). Representaciones sociales en la prensa. Una propuesta de análisis desde un enfoque materialista del discurso. En: Chaves, S. y Pascual, M. (comp.). *Los estudios del discurso en la Argentina actual: nuevos desafíos, nuevas miradas.* San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

# *Yachayninchej*: políticas educativas curriculares para el reconocimiento de las historias y saberes de las comunidades del pueblo kolla en la provincia de Salta

*Claudia Leal  
Álvaro Guaymás  
Adelaida Jerez  
Adelina Donata López  
Celso Copa  
Natalia Tolaba  
Yamila Cruz Bolívar  
Ziomara Garzón\**

\*

Coordinación de  
Educación Intercultural  
Bilingüe. Ministerio de  
Educación, Cultura,  
Ciencia y Tecnología de  
la provincia de Salta.  
eibsalta@edusalta.gov.ar

## **Resumen**

El presente artículo se enmarca en el diseño e implementación de las políticas educativas de desarrollo curricular llevadas a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, a través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. De manera particular, se recupera el proceso participativo y territorial en el marco de la co-construcción de los Lineamientos curriculares *Yachayninchej* del pueblo kolla para los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria. La sistematización de la experiencia llevada a cabo con familias, niñas y niños, organizaciones indígenas kollas, docentes, equipos de gestión escolar y autoridades de cada nivel, pretende avizorar avances y desafíos para la política educativa, mediante acciones que, en el campo de la educación, tiendan al reconocimiento y producción de saberes y sentidos propios de los pueblos, así como su incorporación plena en la currícula escolar

**Palabras clave:** educación intercultural bilingüe, currículum, políticas educativas, territorios, historias, saberes.

***Yachayninchej: curricular educational policies for the recognition of the histories and knowledges of the kolla people communities in the province of Salta***

## **Abstract**

*This article is framed within the design and implementation of curricular development educational policies carried out by the Ministry of Education, Culture, Science, and Technol-*

RESEÑAS N° 24

AÑO 2024

[pp. 78 – 94]

Recibido: 23/04/2024

Aceptado: 08/05/2024

ISSN 2796-9304

*ogy of the province of Salta through the Coordination of Intercultural Bilingual Education. Particularly, it highlights the participatory and territorial process within the framework of the co-construction of the Yachayninchej curricular guidelines of the kolla people for early childhood education and primary education levels. The systematization of the experience conducted with families, children, kolla indigenous organizations, teachers, school management teams, and authorities at each level aims to anticipate advances and challenges for educational policy through actions in the field of education that tend towards the recognition and production of the peoples' own knowledge and meanings, as well as their full incorporation into the school curriculum.*

**Keywords:** *bilingual intercultural education, curriculum, educational policies, territories, histories, knowledges.*

## Introducción

La Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB), dependiente de la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) de la provincia de Salta, desde el año 2020, desarrolla acciones en pos de profundizar la participación de comunidades indígenas como hacedoras y destinatarias de políticas educativas interculturales. Este posicionamiento se asienta en los siguientes enfoques:

- Un enfoque de co-construcción y colaboración intercultural en los territorios que interpela a quienes planifican las políticas públicas, a agentes del territorio y a equipos profesionales responsables de la intervención; a reflexionar y entender el territorio desde la diversidad y simbolismo de las interacciones, de la interdisciplinariedad en el diseño e implementación y en el incesante proceso de co-construcción territorial.
- Un enfoque de derechos que reconoce los marcos normativos internacionales, nacionales y jurisdiccionales que avalan la participación indígena en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, entendiendo la consulta libre, previa e informada como un proceso y ejercicio participativo con los pueblos involucrados, en aras de fortalecer el diálogo entre las comunidades, sus órganos de representación y las instituciones educativas.
- Una matriz epistemológica desde la cual producir/reconocer conocimientos y saberes que involucran los modos diversos de sentir, pensar y hacer de los pueblos. Este enfoque implica reconocer la

interculturalidad desde un posicionamiento crítico, es decir, mediante acciones destinadas a interculturalizar las políticas públicas en general, y las políticas educativas en particular con la finalidad de desactivar los procesos coloniales de producción de la diferencia cultural (Balandier, 1973 en Corbetta, 2021).

En el contexto actual, se continúa observando la tendencia de los Estados y sus diferentes instituciones al diseño y ejecución de políticas públicas en los territorios, sin consideración o incorporación de una participación plena de la ciudadanía, sociedad civil organizada o agentes que habitan esos lugares. En este sentido, la mencionada tendencia se expresa en una política pública rígida, sectorizada, deslegitimada, la cual no se hace cargo de las reales necesidades o intereses de agentes del territorio. Es decir, que sigue prevaleciendo la visión de las comunidades locales como objeto de programas estandarizados y no como sujetos activos en políticas públicas, involucrados desde la jurisdiccional acción y construcción del territorio y territorialidad (Guaymás et al., 2023).

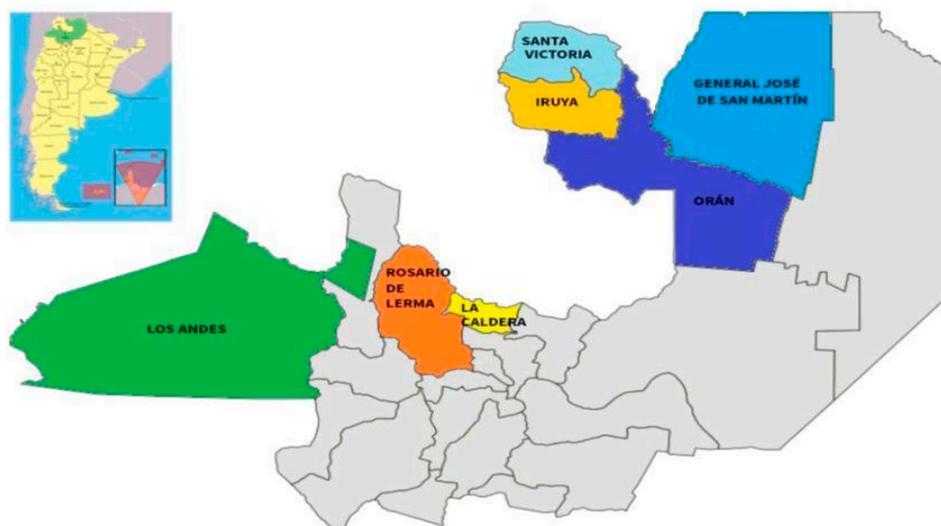
En el marco de lo mencionado en los párrafos precedentes, el presente artículo propone un recorrido por los marcos normativos (internacional, nacional y provincial) que garantizan la participación indígena en materia de políticas públicas y su incidencia en la transversalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a nivel nacional. Seguidamente, se realiza una contextualización acerca de la ubicación y particularidades de las ecoregiones, a través de un mapeo socioeducativo y sociocomunitario del pueblo kolla de la provincia de Salta. Finalmente, se describen los principales avances alcanzados en materia de desarrollo normativo curricular intercultural con comunidades y organizaciones indígenas en la provincia de Salta, haciendo énfasis en los desafíos que se presentan en una fase de implementación de los mismos.

### **Un acercamiento al mapa socioeducativo y sociocomunitario de las ecoregiones en el territorio del pueblo kolla**

¿Dónde se encuentra el pueblo kolla en la provincia de Salta? ¿Qué presencia tiene el sistema educativo en las comunidades del pueblo kolla? A partir del relevamiento realizado por el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS) consultado en el período 2021-2022, se registran al menos: 32 comunidades con personería jurídica en el departamento Santa Victoria, 23 comunidades con personería jurídica en el departamento Iruya, 8 comunidades registradas con personería jurídica en el departamento Orán, 8 comunidades en el departamento de Los Andes, 3 comunidades en el departamento Rosario de Lerma, 1 comunidad con personería jurídica en el departamento La

Caldera, 1 comunidad kolla en el departamento La Poma y 2 comunidades en el departamento General José de San Martín (Resol. SPD N° 013, 2024). Cabe señalar que existen también comunidades que se encuentran tramitando su personería jurídica, entre ellas la Comunidad Urkuwasi, del departamento La Caldera. Estos registros deben poder considerarse en conjunto con el relevamiento de unidades educativas con matrícula indígena<sup>1</sup> en la provincia. Algunas de estas unidades educativas, en sus diferentes niveles, cuentan con albergues estudiantiles que reciben y alojan a una parte significativa de la población de niñas, niños y jóvenes.

Ambos registros, permitieron determinar el alcance y cobertura geográfica de las acciones requeridas en el proceso participativo territorial y un mapeo de las articulaciones necesarias de acuerdo con las diferentes ecorregiones en donde se ubica el pueblo kolla en la provincia de Salta (Resol. SPD N° 013, 2024).



*Mapeo de comunidades del pueblo kolla en la provincia Salta*  
Fuente: Resolución SPEyDPD N° 013,2024; p.36.

## **Co-construir el currículum desde los territorios y con las comunidades del pueblo kolla**

*Yachayninchej* como propuesta de co-construcción curricular se enmarca en un proyecto político y pedagógico que tiene como objetivo construir una praxis, es decir, una práctica orientada a transformar la escuela para alcanzar

<sup>1</sup> Informe socioeducativo realizado durante el año 2021 en el marco de la elaboración del plan de acción para el co-diseño y co-construcción de lineamientos curriculares del pueblo kolla.

justicia curricular, en la que niñas, niños y jóvenes indígenas se encuentren reconocidos en las propuestas curriculares, sus conocimientos, historias e identidades, no solamente como objetos de estudio de las disciplinas, sino también, como formas y experiencias de saber para dignificar su existencia plural en tanto políticas del conocimiento (Castillo y Caicedo Ortiz, 2016). Esto implica abonar procesos tendientes a una justicia cognitiva, entendida como la recuperación de prácticas y saberes “otros” que han sido ignorados históricamente y que reclaman ser incorporados como parte de un proceso democratizador e intercultural en los espacios escolares y las propuestas curriculares (Guaymás et al., 2023).

Desde este posicionamiento, se desarrolló un trabajo territorial acompañado de la sistematización de la experiencia llevada a cabo con familias, niñas y niños, organizaciones indígenas kollas, docentes, equipos de gestión escolar y equipos universitarios. En este proceso, la sistematización se concibe como una mirada de saberes propios sobre la práctica:

En esta concepción se busca experimentar colectivamente la producción de una nueva mirada sobre la práctica, que trata de hacer visibles a aquellos procesos y prácticas que están presentes en ella. Por tal razón busca dar cuenta de que la práctica sea leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces. (Mejía, 2012, p. 23)

De esta manera, desde un abordaje espiralado, nutrido por la sistematización de los encuentros con docentes, familias y comunidades en las mesas de trabajo territoriales, se co-diseñaron los lineamientos curriculares *Yachayninchej* para el nivel de educación inicial y primaria durante el período 2020-2023.

### **¿Qué educación queremos? Sentidos en torno a la educación desde un abordaje intercultural**

La co-construcción curricular se orientó a la recuperación de sentidos vinculados al “qué” y al “cómo” de la educación en y desde el pueblo kolla, lo que permitió reconocer algunos sentidos compartidos en las mesas de trabajo territorial. A continuación, recuperamos voces de comuneras y comuneros respecto de la pregunta “¿Qué educación queremos?”.

*Una educación que enseñe a valorar saberes y lucha territorial, que sea más práctica y que recupere las problemáticas de la comunidad. (Mesa territorial Santa Victoria Oeste, departamento Santa Victoria, 2022)*

*La mejor forma de transmitir era compartiendo. (Mesa territorial, San Antonio de Los Cobres, departamento Los Andes, 2022)*

*Una escuela se debería fundamentar en el diálogo de saberes y prácticas, que se relacionen con las necesidades y preocupaciones de cada comunidad. (Mesa territorial, Río Blanquito, departamento Orán, 2022)*

*Una educación que enseñe el respeto por las vivencias y las luchas de los abuelos, que enseñan a mantener la naturaleza en equilibrio y la hermandad, una escuela que participe de las actividades de la comunidad y se vinculen las temáticas con la cosmovisión y la cultura kolla. (Mesa territorial, Vaqueros, departamento La Caldera, 2022)*

*La escuela debe recuperar nuestros valores, entre ellos el valor de la palabra. Así como saberes vinculados al tejido, el respeto a los mayores, que ayude a preservar nuestra raíces y cultura. (Mesa territorial, Campo Quijano, departamento Rosario de Lerma, 2022)*

Es decir, la educación es entendida como parte de los procesos de socialización que posibilitan a niñas y niños acceder al conocimiento sobre el mundo social, la organización comunitaria, política y económica de sus propias comunidades, como fuente de saberes, cosmovisiones y prácticas que se socializan en los territorios y son construidos individual y colectivamente a lo largo de la vida (Resol. SPEyDPD N° 013, 2024).

### **El *yachay*, la educación para el pueblo kolla: concepciones y cosmovisiones**

El *yachay* proviene de la lengua quechua y significa saber y también vivir; puede estar en las manos, en la lengua, en los ojos. El saber reposa en el cuerpo, no es algo inmaterial, abstracto, sino que se halla corporizado. Es decir, se parte de concebir el conocimiento que emerge de la experiencia.

El *yachay* es entendido como “la dimensión central del aprendizaje” (García, 2005, p. 15), en el que los saberes se construyen mediante la práctica. Al respecto, estudios en pueblos andinos dan cuenta que allí “uno aprende mirando, mirando, jugando, jugando y haciendo, haciendo (...) Sí en las sociedades indígenas la palabra no tiene el peso determinante que posee en Occidente, entonces es necesario buscar alternativas didáctico-metodológicas” (García, 2005, p. 15).

El aprendizaje en la cosmovisión kolla está pensado en relación del sujeto-sujeto, sujeto-tierra; no se funda en una relación de sujeto-objeto. El

aprendizaje deviene y es resultado de una relación de cariño recíproco entre los miembros del *pacha* o microcosmos andino. Se aprende viendo, escuchando, haciendo, palpando, es decir, poniendo en juego el cuerpo, las sensaciones y las emociones. En la vivencia del pueblo indígena kolla se aprende, aún antes del nacimiento.

Las diversas actividades comunitarias y familiares de producción no se circunscriben a una edad determinada, sino que varía de acuerdo con intensidades e intencionalidades que constituyen su forma de ver el mundo y cuidar la vida del pueblo kolla. En ese sentido, hay diversas formas de llevarlas a la práctica, las que son diversas si se es mujer o se es hombre, y a sus contextos. Ello no significa una exclusión en sus roles, simplemente cambia la intensidad con que se hace, es diferente.

El saber para el pueblo kolla no es teórico, se aprende porque se lo dicen o explican, pero lo dicho para ser parte de su vivir tiene que pasar por el tamiz de su vivencia. Justamente, porque el saber propio es constituido gracias al acompañamiento de la comunidad y la familia, su “transmisión” es fuertemente vivencial y no teórica; requiere, además, de la sintonía entre los que conversan. La vivencia implica una relación de inmediatez emocional de las personas de su territorio. No hay distancia entre niñas y niños en su comunidad. En la vivencia se vive la circunstancia de modo directo, sin mediaciones, al extremo de establecer entre naturaleza y persona una relación de intimidad y de cariño que no da lugar a separaciones.

Los espacios de aprendizaje trascienden el espacio escolar y tienen un carácter sociocomunitario, son espacios de intercambio social en los cuales las niñas y los niños confrontan sus concepciones, las amplían, las modifican y tienen la oportunidad de organizarlas privilegiando los espacios vividos. El proceso de dinamización pedagógica en los territorios kolla está relacionado con las prácticas cotidianas comunitarias, las experiencias vividas que potencializan los procesos culturales, políticos y organizativos de los pueblos indígenas.

Los procesos pedagógicos se fundamentan en diversos espacios escolares y comunitarios, los cuales se refiere a los contextos sociales, culturales y políticos donde se comparten y dinamizan saberes, dones y habilidades, los cuales deben trascender a partir del desarrollo de los ejes de saberes y prácticas, las cuales se explicitan en los temas y subtemas que proponemos en este lineamiento. Es necesario resaltar que los espacios pedagógicos son dinámicos, es decir, se trabajan conceptualmente desde el espacio escolarizado y se complementan con la práctica en cada uno de los procesos comunitarios, políticos y culturales en donde participan y que transitan niñas y niños cotidianamente.

Las orientaciones pedagógicas que constituyen los lineamientos curriculares hacen parte de unos momentos pedagógicos específicos que se desarrollan

en los espacios territorialmente constituidos y al interior de la escuela, las orientaciones sugeridas en este lineamiento curricular a nivel pedagógico se nutren en la práctica y experiencia docente a la hora de implementar la propuesta con las niñas y los niños del nivel inicial.

Resulta fundamental para el desarrollo e implementación de los lineamientos, co-construir el sentido pedagógico y colectivo de *Yachayninchej*, reconociendo la coexistencia de distintas formas de pensamientos, saberes y prácticas, impulsada por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.

Las pedagogías indígenas abren el diálogo con otros saberes para abordar el proceso de aprendizaje y enseñanza de manera integral. Ubicar a los lineamientos en diálogo con el currículum oficial constituye uno de los desafíos más complejos y urgentes, ya que esto permite interpelar el sistema educativo desde la EIB.

Se podría decir, entonces, que una apuesta por la justicia cognitiva implica recuperar prácticas y saberes de “otros” que han sido ignorados históricamente y que reclaman ser incorporados como parte de un proceso democratizador e intercultural en los espacios escolares y las propuestas curriculares.

### ***Yachayninchej*: organización curricular en articulación con los Diseños Curriculares Jurisdiccionales**

*Yachayninchej* en lengua quechua significa “nuestros saberes”, su raíz es el *yachay*, es decir, el saber que proviene de la experiencia. La relación del todo con el todo que expresan referentes de la comunidad kolla, implica reconocer que hay una práctica que es indivisible.

A los fines de profundizar en los sistemas de saberes del pueblo kolla es que se organizaron cuatro grandes ejes temáticos interrelacionados entre sí: sistema medicinal, espiritualidad, naturaleza y territorio; organización social política y comunitaria; comunicación, lenguajes y sistemas de saberes; economía comunitaria y complementaria. Estos ejes se configuran a partir de saberes, historias y prácticas, que se transversalizan en las trayectorias educativas de niñas y niños, dado que forman parte de la cultura del pueblo kolla. A los fines de profundizar en cada uno de ellos, es que se proponen los siguientes cuatro ejes o sistemas de saberes:



Fuente: Resolución SPEyDPD N° 013,2024; p. 85.

Estos ejes temáticos incluyen temas y subtemas interrelacionados entre sí, siendo transversales la práctica, la lengua y la cosmovisión. En este sentido, se construyeron propósitos, orientaciones pedagógicas, indicadores de avance y seguimiento de aprendizajes, a los fines de facilitar y ampliar las posibilidades en la organización de las propuestas didácticas de las y los docentes, en donde se incorporen los sistemas de saberes del pueblo kolla en diálogo con las áreas curriculares que componen los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes en los niveles inicial y primario. A continuación, un cuadro de correspondencia de los ejes temáticos mencionados y las áreas curriculares de acuerdo al nivel:

Diseño Curricular Jurisdiccional para el nivel de educación <b>inicial</b>	<i>Yachayninchej</i> Lineamientos curriculares del pueblo kolla en el nivel de educación inicial	Diseño Curricular Jurisdiccional para el nivel de educación <b>primaria</b>
Prácticas sociales del lenguaje	Comunicación, lenguajes y sistemas de saberes	Área Lengua
Lenguajes Artísticos		Área Lenguas extranjeras
Educación Física		Área Educación Artística
		Área Educación Física
Matemática	Economía comunitaria y complementaria	Área Matemática
		Área Educación Tecnológica
Ambiente Social, Natural y Tecnológico	Sistemas de saberes curativos propios, espiritualidad, naturaleza y territorio	Área Ciencias Naturales
Formación personal, social y moral	Organización social, política y comunitaria	Área Formación Ética y Ciudadana
		Áreas Ciencias Sociales

Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2022.

## **Transversalidad de la historia en el abordaje de los lineamientos curriculares**

*¿Cómo nos enseñan la historia? ¿Para qué nos enseñan la historia? ¿Cómo se articula la realidad multi-mediada y polifacética en la comprensión de los fenómenos que nos constituyen como continente, como países, como región? ¿Cómo impacta esta enseñanza en la configuración de los sujetos -es decir, de nosotros- en América Latina? (Quintar, 2008, p. 17)*

En el proceso de co-construcción de los lineamientos curriculares con el pueblo kolla, la historia es la perspectiva desde la cual abordar los sistemas de saberes de las comunidades y se constituye en un saber en sí mismo. De esta manera, surgen preguntas que amplían e interrelacionan los ejes temáticos de la propuesta curricular: ¿Cuáles son las historias y memorias de las luchas de los pueblos? ¿Qué sentidos tienen las oralidades y las oralituras en el reconocimiento de historias y relatos propios en y con las comunidades? ¿Cuál es la historia de las topografías y los territorios? Desde un abordaje historiográfico ¿Qué cambios y permanencias se identifican en las economías, la alimentación, las formas de producción de las comunidades? entre otros entrelazamientos posibles.

Esto implica abonar a una mirada y un abordaje no compartimentado de los diferentes sistemas de saberes. En correspondencia con la concepción del *yachay*, es decir, de un saber aunado a la experiencia, se plantea el desafío de promover otras pedagogías desde la cual sea posible “comenzar a hacer una historia distinta de la presente; esto es, distinta de los discursos y prácticas que le han dado forma a nuestro pensamiento, para que aquello que aún no ha sido pensado o imaginado pueda existir” (Quintar, 2008, p. 8).

Repensar sobre las concepciones de historia en el marco del reconocimiento y la producción de saberes implica reconocer cuáles son las matrices y proyecto político/pedagógico que orientan la enseñanza en el sistema educativo en sus diferentes niveles. Desde este enfoque, toma relevancia la propuesta de una didáctica no parametral entendida como un “planteamiento teórico que invita a reflexionar permanentemente en la acción educativa, a problematizar lo aparentemente normal” (Quintar, 2008, p. 9). A partir de este posicionamiento es posible ampliar y reconocer los sentidos que adquiere la historia, o las historias en plural, en el currículum, atendiendo a la relación de estos saberes con otros sistemas de saberes y sentidos en las memorias, historias, luchas y territorio del pueblo kolla.

En esta propuesta se refleja la importancia de las ciencias sociales en los primeros años de vida. La introducción de las ciencias sociales en los dos niveles es una manera de asegurar la comprensión metódica del medio comunitario en la que el niño y la niña se desenvuelve y hace parte de su cotidianidad desde que comienza a participar en el ámbito escolar. Es por ello que desde diversas posturas pedagógicas se tiende a indagar sobre los resultados y posibilidades que esta práctica trae al beneficio del desarrollo cognitivo, en virtud del fortalecimiento de los procesos de observación, indagación, sistematización, comparación y de la resolución de pensamientos a través del análisis crítico y reflexivo del mismo para recrear el pensamiento de la sociedad.

Este lineamiento se desarrolla en diversos puntos en los que se engloban todos los ámbitos de las ciencias sociales y del aprendizaje de niñas y niños. Se estudian, exponen y debaten los puntos fuertes que constituyen sus cosmovisiones y hacer en comunidad. Para poder guiar las temáticas de aprendizaje propuestas en el lineamiento, se parte del supuesto de que existen unas condiciones mínimas que son necesarias para despertar en la niña y el niño la curiosidad innata, esto es, una experiencia previa para poder aportar los dispositivos más adecuados, a la vez que los contenidos y recursos parten de los conocimientos previos; se motiva para poder desarrollar el proceso; responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje secuencial y continuo. También se valora la importancia de las ciencias sociales en el mundo y en el sujeto para involucrarse y mantenerlo en una convivencia comunal en sus territorios.

### **La organización social, política y comunitaria: un abordaje desde las historias de los territorios**

En los lineamientos curriculares, los temas y subtemas del eje temático “Organización social, política y comunitaria” brinda a niñas y niños la oportunidad de iniciar de manera nocional un conocimiento en el cual se establecen descripciones y relaciones que les permita más adelante desarrollar acciones que transformen las experiencias cotidianas comunitarias con nuevos significados, cuestionando algunas ideas construidas correspondientes a sus momentos de vida: 3 a 5 años en el nivel inicial; y 5 a 12 años en el nivel primario, en relación a sus contextos.

El eje de organización social, política y comunitaria está pensado en relación a la defensa del territorio, es decir, la defensa de la vida; defender el territorio ancestral es también resguardar la cultura y, por lo tanto, significa la permanencia como pueblos indígenas.

Otro elemento importante es el reconocimiento de sus organizaciones sociales, las cuales deben trascender, es evidente que son ellas las principales gestoras y promotoras de la defensa de la vida, además del trabajo cotidiano, de la reproducción, el cuidado y las transmisoras de lo que son como personas, familia y pueblo.

La base de los vínculos comunitarios que rigen los procesos de producción en los pueblos kolla encuentra en la noción de *ayni* o ayuda recíproca su base más sólida y ancestral. Al respecto de este tema: “Entre los miembros del *ayllu*, sobre todo si son parientes cercanos, el intercambio se refiere en principio a una misma cantidad de trabajo (a cambio de un don de comida, coca o bebida)” (Mesa territorial, Santa Victoria Oeste, departamento Santa Victoria, 2022). Es decir, se brinda algo como ayuda que en algún momento puede o no retribuirse, pero que posibilita el equilibrio entre familias, vecinas, vecinos, comuneras y comuneros.

También se conoce bajo el término *minka* o *minga* esta práctica basada en el esfuerzo colectivo donde todos trabajan para todos, bajo la guía de los más experimentados en cada tarea. Ancestralmente y, también en la actualidad en algunos departamentos de la provincia de Salta y comunidades donde habitan pueblos kolla, se llevan a cabo *mingas* para la concreción de obras como la construcción de canales, caminos o sistemas de riego que benefician a toda la comunidad y, al culminar el trabajo, se llevan a cabo reuniones festivas donde comparten comida, bebida, chayadas, en algunos casos ofrecidas por quien es considerado el organizador o anfitrión.

La *minga* es para las comunidades un compromiso con la vida, con la amistad, con la solidaridad bien entendida, con el amor a sus semejantes, con el trabajo honesto en bien de todos. Del mismo modo que la noción de *ayni* o *minka* como cooperación posibilita la autorreproducción de la vida material de las comunidades, la deificación de la naturaleza permite una participación significativa entre las comunidades y la *Pachamama* como un ser viviente más, al que no puede perturbarse ni desprenderse.

La interrelación entre ejes temáticos es mencionada en las orientaciones pedagógicas, a los fines de orientar en su implementación, la cual se propone como una posibilidad, siempre resignificada por las y los docentes, dadas las particularidades de cada ecorregión. A continuación, se comparte la conformación del Eje temático “Organización social, política y comunitaria”, subejos, temas, subtemas y relación con otros ejes.

**Sub-eje: Tierra y territorio historia y lucha por la tierra**

Temas y Subtemas: Acciones de resistencia y de restitución de territorios. Recuperación de la tierra y la autonomía. Nuestros mayores luchadores de la tierra.

Se articula con los ejes: *Sistemas de saberes curativos propios, espiritualidad, naturaleza y territorio; Comunicación, lenguajes y sistema de saberes.*

**Sub-eje: Derecho indígena**

Temas y Subtemas: Reforma Constitucional 1994 y reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas. Marco normativo internacional. Formas de organización, participación y consenso en decisiones de carácter comunitario.

Se articula con los ejes: *Comunicación, lenguajes y sistemas de saberes; Economía comunitaria y complementaria.*

Este lineamiento ofrece la oportunidad de desarrollar herramientas interculturales en las niñas y los niños que les permitan mejorar sus capacidades personales, produciendo oportunidades para iniciarse en la comprensión de las realidades comunitarias y generando así una sistematización de los conocimientos que se producen en contextos de luchas, fuerza organizativa y valores como la unidad, el medio en el que se desenvuelven. De esta forma, se establecerán descripciones de los espacios, de las personas que allí se desenvuelven para que a través de la experiencia puedan transformar las vivencias en conocimientos.

El pensamiento crítico y el análisis sistemático del contexto cultural y comunitario contribuyen a la transformación de los hechos naturales en conocimientos conceptuales, a modo de que sea un proceso de construcción y reconstrucción conceptual que le permite a los estudiantes tener otras comprensiones del mundo en que vive y posicionarse dentro de él de manera crítica y responsable.

**Principales avances y desafíos para la implementación en clave de participación comunitaria desde los territorios**

¿Qué lugar tienen los saberes, lenguajes y cosmovisiones de los pueblos en la escuela? ¿Cómo acompañar el reconocimiento y construcción de saberes provenientes de las experiencias y oralidades de los pueblos? ¿Qué incidencia tienen estos procesos en las identidades y trayectorias de niñas y niños indígenas? ¿Qué desafíos se plantean para la práctica docente en contextos

interculturales bilingües? ¿Cómo fortalecer en/desde los territorios el trabajo y colaboración entre la escuela y las familias, comunidades y organizaciones indígenas del pueblo kolla?

El punto de partida para el co-diseño, la implementación y la evaluación de políticas educativas, requiere considerar una dimensión de la micropolítica escolar, en donde se ponen en juego el currículum, aún con una impronta homogeneizadora, centralista y monocultural que reproduce la marginalización de saberes y prácticas originarias de los procesos de escolarización (Kaplan y Sulca, 2021). De esta manera, la implementación se presenta como uno de los principales desafíos para desmontar relaciones de desigualdad y subordinación, que hacen mella en las trayectorias y subjetividades de niñas, niños y jóvenes. A la vez que constriñen la experiencia de maestras y maestros, y limitan la participación de las familias y comunidades. Frente a esto, algunas preguntas refieren: ¿Cómo facilitar espacios de diálogo entre los diferentes agentes educativos y comunitarios? ¿Cómo promover la ampliación de experiencias y acciones pedagógicas en los contextos socio-educativos y socio-comunitarios? ¿De qué maneras profundizar en el reconocimiento de formas de aprender, enseñar y evaluar acordes a los sentidos que adquiere la educación en y para las comunidades del pueblo kolla?

El proceso de co-construcción curricular desde un abordaje intercultural y territorial concibe el currículum con un sentido de realidad y un sentido de pertenencia para las comunidades involucradas (Guaymás et al., 2022). En continuidad, se reconocen aportes en diferentes dimensiones (curricular, gestión escolar, comunitario):

- posibilidad de interculturalizar el currículum mediante la participación de maestras y maestros, familias, comunidades y organizaciones indígenas: diseño, planificación y evaluación de saberes en el marco del diseño de propuestas educativas comunitarias;
- conformación de equipos de trabajo institucional, lo que implica la participación de referentes comunitarios, equipos de gestión y plantel docente (docentes indígenas, maestras y maestros interculturales bilingües y docentes no indígenas);
- gestión escolar intercultural, a partir de la participación y articulación de los equipos de gestión escolar con espacios y agentes comunitarios: referentes, comunidades, consejos y organizaciones indígenas;
- revitalización de saberes, lenguas y cosmovisiones que ingresan al currículum fortaleciendo identidades y trayectorias educativas de niñas y niños indígenas;
- incorporación de saberes que expresan una cosmovisión y prácticas

indivisibles, en vinculación con las comunidades, sus cosmovisiones y sus territorios.

En el marco de la articulación entre niveles educativos, en la provincia de Salta, la co-construcción y ampliación de las orientaciones pedagógicas que constituyen los lineamientos curriculares *Yachayninchej*, fortaleció su codiseño con instancias de formación continua destinadas a docentes de nivel inicial y nivel primario<sup>2</sup>. Cabe destacar que estas acciones se realizaron en el marco de profundizar la participación de referentes de comunidades, quienes conformaron parte del equipo docente, siendo parte de la definición y abordaje de módulos temáticos.

Actualmente, en materia de desarrollo normativo, se aprobaron los Lineamientos Curriculares *Yachayninchej* del pueblo kolla en el Nivel de Educación Inicial, Resolución SPD N°013/24. Este constituye un avance para la implementación plena en las salas y jardines de infantes. Mientras que, en el nivel de educación primaria, el documento curricular se encuentra en el circuito administrativo para la obtención de la normativa correspondiente.

La concreción de ambas normativas, se constituyen en antecedentes de procesos y prácticas que abordan la currícula en el marco de las necesidades, historias y luchas de los pueblos indígenas en la región<sup>3</sup>.

Una política pública educativa con los pueblos indígenas en la provincia de Salta tiene como punto de inicio o surgimiento la urgencia de rescatar y fortalecer la identidad cultural, sus lenguas, sus territorios. Se requiere entonces de un proceso educativo que contribuya a la permanencia y pervivencia de los pueblos dentro de un Estado multicultural. Este proceso integral ha de contar con espacios del saber; prácticas y conocimientos; formas propias de comunicación, las lenguas y las cosmovisiones inspiradas en sus propios valores. Tanto la construcción de esta política como su ejecución, para que sea auténtica, para que responda a la lógica de la resistencia y no de la dominación, debe afrontarse desde el pensamiento en espiral, como afirma Gavilán (2012) en su texto *El pensamiento en Espiral: El paradigma de los pueblos indígenas*,

El modelo de pensamiento lineal es altamente determinista, como también reduccionista, toda vez que descompone el total en pequeñas partes,

---

<sup>2</sup> En el año 2023, se llevaron a cabo dos encuentros regionales destinados a docentes y directivos de los niveles inicial y primario de los municipios Santa Victoria Oeste, Nazareno, Iruya, San Antonio de los Cobres, Tolar Grande y La Poma, en el marco del Trayecto de formación continua, denominado “Construyendo saberes con el pueblo indígena kolla”. Ambos trayectos se realizaron en articulación con la Dirección General de Desarrollo Profesional Docente dependiente de la Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente.

<sup>3</sup> En el marco de la misma política curricular intercultural, se aprobaron los lineamientos curriculares Ñandereko. Pueblos chané, guaraní y tapiete para el Nivel de Educación Inicial (Res. 066/22) y Nivel de Educación Primaria (Res. 060/23).

reduciendo las interacciones entre ellas. Considera todo compuesto de partes independientes. [...] El modelo de pensamiento y acción en espiral es incluyente, y permite conectar el presente con el pasado, y en el caso de los pueblos originarios, permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir a las raíces de su desarrollo como pueblo. (pp. 16-18).

Desde las lógicas del pensamiento en espiral, las diferencias, los conflictos y problemas se resuelven de manera distinta a como se plantearían desde la lógica del pensamiento lineal, por ello es importante analizar desde esas lógicas el proceso de negociación y concertación entre las organizaciones indígenas kolla y el Estado provincial. La ejecución de esta política involucra tanto a las instituciones del Estado como a los pueblos. Los procedimientos y acciones, en su etapa de diseño, deben incluir y garantizar las competencias y la autonomía, los mecanismos de validación por parte de los diferentes agentes educativos y agentes comunitarios y los alcances jurídicos. Los componentes político-organizativo, pedagógico, administrativo y de gestión también deben ser incluidos. Se requerirá de un proceso continuo de evaluación, para llegar a acuerdos de una mirada desde la lógica de la espiral, para que al revisar los logros y desaciertos puedan ser interpretados de manera justa.

### Referencias bibliográficas

- Castillo, E. y Caicedo Ortiz, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la Universidad Colombiana. *Nómadas*, 44, pp. 148-164. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818009.pdf>
- Corbetta, S. (2021). *Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020)*. Buenos Aires: UNESCO.
- Guaymás, Á. et al. (2022). Co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí. *Memoria del II Congreso Provincial de Educación "Caminos que recorrimos, desafíos por andar"*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta. Argentina. pp. 243- 251.
- Guaymás, Á. et al. (2023). Hacia el fortalecimiento de las políticas educativas interculturales con pueblos indígenas y desde los territorios. Procesos de co-construcción curricular en la provincia de Salta. *Recursos Educativos para la Formación de Docentes Interculturales*, pp. 11-37. Editado por Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia, España.

- Díaz Bordenave, J. (1987). *Participación y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- Gavilán, V. (2012). El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas. *Working Paper series 40*. Ñuke Mapuförlaget.
- Sulca, E. y Kaplan, C.V. (2021). Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios. *RELAPAE*, (15), pp. 13-22.
- Mejía, M.R. (2012). *Sistematización: Una forma de investigar los procesos prácticos y producción de saberes y conocimientos*. La Paz. Edición Gráfica.
- Quintar, E.B. (2008). *Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización*. México: Ipecal.

### **Documentos normativos**

- Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
- Constitución Nacional de la República Argentina.
- Constitución de la Provincia de Salta.
- Ley N°26.206 de Educación Nacional.
- Ley N°7.546 de Educación de la Provincia de Salta.
- Resolución SPE N°013/2024 Lineamientos curriculares *Yachayninchej* del pueblo kolla en el Nivel de Educación Inicial.
- Resolución SPE N°066/2022 Lineamientos curriculares *Ñandereko*. Pueblos chané, guaraní y tapiete para el Nivel de Educación Inicial.
- Resolución SPE N°060/2023 Lineamientos curriculares *Ñandereko*. Pueblos chané, guaraní y tapiete para el Nivel de Educación Primaria.

# Interculturalidad y enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario. Reflexiones a partir del proyecto interdisciplinar “Sembrando derechos, cosechando libertades”

*Cintia Rocío Coronado\**  
*José Luis Antonio Vargas\*\**

\*

SRTIC Colegio Secundario  
Rural mediado por TICs  
N°5240, Salta, Argentina.  
Cintiaco95gu24@gmail.com

\*\*

SRTIC Colegio Secundario  
Rural mediado por TICs  
N°5240, Salta, Argentina.  
jose.luis.a.vargas@hotmail.com

## Resumen

El artículo presenta, en un primer momento, las implicancias y las potencialidades del trabajo con enfoques que permiten el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes. De allí que se recuperan miradas tales como la interculturalidad, el enfoque de derechos humanos, así como el de problemas sociales relevantes. En una segunda parte, se analiza la experiencia educativa llevada a cabo en el Colegio Secundario Rural Mediado por TIC (SRTIC) N° 5240 en la provincia de Salta. Dicha experiencia se centra en la implementación de un proyecto interdisciplinar denominado “Sembrando derechos, cosechando libertades”, en él participaron asignaturas tales como Formación Ética y Ciudadana, Historia y Geografía. Recuperando los enfoques mencionados, el proyecto busca problematizar la realidad social desde los aportes de cada disciplina y contribuir a la reflexión e intervención en la realidad de los estudiantes, en tanto se asume el desafío de ofrecer experiencias de aprendizajes contextualizadas y diversas.

La propuesta además fue enmarcada en los 40 años de recuperación de la democracia en nuestro país, así que es central revisar la vigencia de los derechos humanos, entre ellos, del derecho al ambiente sano, a través de la educación ambiental, el derecho a la identidad de los pueblos, a través de la educación intercultural y el derecho a la participación ciudadana.

**Palabras clave:** educación intercultural, derechos humanos, enfoque de problemas sociales relevantes, contexto, interdisciplinariedad.

RESEÑAS N° 24

AÑO 2024

[pp. 95 – 110]

Recibido: 29/3/2024

Aceptado: 02/5/2024

ISSN 2796-9304

***Interculturality and teaching of Social Sciences at the secondary level. Reflections from the interdisciplinary project Sowing rights, reaping freedoms***

***Abstract***

*The article first presents the implications and potential of working with approaches that allow the development of critical thinking in students. Hence, views such as interculturality, the human rights approach, as well as that of relevant social problems are recovered. In a second part, the educational experience carried out at the ICT-Mediated Rural Secondary School No. 5240 in the province of Salta is analyzed. This experience focuses on the implementation of an interdisciplinary project called "Sowing rights, reaping freedoms", which involved subjects such as Ethics and Citizenship Training, History and Geography. Recovering the aforementioned approaches, the project seeks to problematize social reality from the contributions of each discipline and contribute to reflection and intervention in the reality of students, while taking on the challenge of offering contextualized and diverse learning experiences.*

*The proposal was also framed in the 40 years of recovery of democracy in our country, thus it is essential to review the validity of human rights, among them, the right to a healthy environment, through environmental education, the right to identity of peoples, through intercultural education and the right to citizen participation.*

***Keywords:*** *intercultural education, human rights, approach to relevant social problems, context, interdisciplinarity.*

**Mirar los contextos con otros lentes: los aportes de la interculturalidad y su relación con otros enfoques en la escuela secundaria**

Dicen que el camino se hace al andar y en experiencias de los autores de este artículo, diremos que tal frase refleja los itinerarios recorridos por los docentes del Colegio Secundario Rural Mediado por TIC (SRTIC) N° 5240.

Aquí cobra relevancia el docente novel, que revisa su práctica docente cotidiana considerando el contexto y, tal como sostiene Gorodokin (2006), contempla su formación docente en tanto práctica de enseñanza, pero también como apropiación del oficio a través de su actualización constante. Señalamos así que el docente se construye y reconstruye considerando dichas prácticas de enseñanza. Resulta que dicha reconstrucción nos invita constantemente a

revisar “las mochilas que traemos consigo”, es decir, revisar nuestra relación con el saber a enseñar, las miradas que consideramos en la enseñanza de tal contenido, el cómo enseñamos, la relación con los estudiantes, la comunidad educativa y el lugar central de la educación. Estos elementos no son azarosos, sino que se constituyen como parte esencial de debates epistemológicos, didácticos, pedagógicos que podemos desarrollar al preguntarnos sobre nuestra formación, tanto aquella ya incorporada como la que quiere ser alcanzada. Diremos que la reconstrucción de la práctica docente se relaciona con los contextos transitados por los docentes y los interrogantes que ello habilita.

La educación intercultural, entonces, plantea desafíos y potencialidades a destacar. En tanto nos referimos a ella como una perspectiva y proyecto a construir, no solo se trata de entender que en el aula existen diversas manifestaciones culturales, sino que es clave respetar y valorar dichas manifestaciones en un clima de lograr la igualdad. Construir dicha interculturalidad invita a revisar procesos históricos que se hicieron cuerpo en representaciones y juicios de valor de nuestro hoy. Referimos a la búsqueda de la constitución de una “monocultura”. Hoy sabemos, tal como lo sostiene Nagy (2017), que la educación marcó un antes y después en el proceso de homogeneización cultural, en tanto se establecieron prácticas, idioma, historia que habilitaba la constitución del ser argentino. Claro que, en este proceso, los pueblos indígenas fueron invisibilizados o negados. Recién en la segunda mitad del siglo XX, cobraron fuerza movilizaciones y reclamos de diferentes pueblos indígenas en Argentina, lo que decantó en políticas destinadas a su reconocimiento, aunque desde enfoques de integración<sup>1</sup>.

Con el paso del tiempo y en pos de revisar la Ley Federal de Educación hacia el año 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación 26.206 que, en su capítulo XI, establece la educación intercultural bilingüe como una modalidad, en tanto se espera preservar elementos que hacen a la identidad de los pueblos indígenas.

Hoy establecemos como necesario comprender que la interculturalidad más que una modalidad, debe ser entendida como una mirada transversal en nuestras escuelas, así las culturas no son entendidas como cerradas sino como construcciones históricas que se relacionan entre sí y cambian con el paso del tiempo. Corresponde decir que, adoptar una mirada intercultural implica revisar y cuestionar las relaciones de poder, la construcción del saber, así como el abordaje de una historia integral en tanto se cuestionen relatos oficiales, pensamos en la historia construida en el siglo XIX.

---

<sup>1</sup> Revisemos la Constitución de Argentina y sus reformas en 1994, entre ellas el artículo 75, inciso 17, allí se reconoce la preexistencia de los pueblos en el territorio argentino.

## **Interrogantes sobre los derechos humanos y problemas sociales relevantes**

Enseñar en contextos de ruralidad y en aulas en las que conviven estudiantes con diversas culturas, nos interpela a realizarnos interrogantes: ¿Qué abordaje de las Ciencias Sociales consideramos? ¿Cuál es la función de los saberes transmitidos en las escuelas en dichos escenarios? ¿Cómo nos posicionamos frente a estos escenarios? No esperamos tener respuestas acabadas, pero sí algunas líneas de abordaje. El desarrollo del pensamiento crítico es un horizonte en nuestras experiencias que pretenden ser situadas. Al igual que Muñoz (2019), sostenemos que vivimos en un presente con profundas transformaciones de diversas dimensiones (sociales, políticas, culturales y económicas), por lo que las intervenciones docentes resultan claves en la construcción de ciudadanía crítica y transformadora. Se recupera así el enfoque de problemas sociales relevantes. Ocampo y Carvajal (2019), sostienen al respecto que:

Los problemas sociales relevantes como propuesta de integración de las ciencias sociales en la escuela promueven la comunicación entre las distintas disciplinas sociales para analizar de manera crítica aquellas problemáticas que hacen parte de la realidad social y que por su esencia causan interés en los estudiantes, articulando lo que viven en su cotidianidad y lo que aprenden en la escuela (...) (p. 64)

Advertimos que trabajar con problemas sociales relevantes (de ahora en más PSR), puede resultar potencial en tanto, desde diversas disciplinas, se propone abordar un problema que puede ser central para nuestros estudiantes y se promueve la comprensión crítica del mismo, así como la posibilidad de generar transformaciones. Estos PSR movilizarán habilidades cognitivas, así como comunicativas en tanto se espera que los estudiantes sean conscientes de su rol activo en la sociedad y en la constitución como ciudadanos críticos y participativos.

Claro está que la constitución de ciudadanos críticos está atravesada por el reconocimiento de derechos de los estudiantes. Situamos a la escuela como la puerta de entrada para garantizar otros derechos, por lo que resulta clave considerar el enfoque de derechos humanos. Nuestros procesos de enseñanza enmarcados en la LEN sitúan a los derechos no solo como contenidos a transmitir, sino como un abordaje transversal. Ello significa situar y mirar críticamente nuestras prácticas cotidianas, reconocer el lugar de la educación en la construcción de futuros posibles, valorar las particularidades de los estudiantes, sus realidades y reflexionar nuestro lugar como garantes de derechos.

Sostenemos que la escuela puede y debe construir nuevas ciudadanía democráticas. ¿Qué queremos decir con ello? Construir ciudadanía que puedan ser capaces de revisar su realidad, su lugar y el potencial de transformarlo. Para tal fin, se ofrecen diversos puntos de partida que contribuyen a ello. Solo por mencionar algunos, se puede ofrecer la oportunidad de trabajar temas transversales y que se constituyen en problemas que se encuentran en nuestro presente: educación e identidad, educación y ambiente, Educación Sexual Integral, entre otros.

La apuesta señalada anteriormente nos deja pensando en la necesidad de no resignar en un contexto de avasallamiento de derechos su abordaje. Tal como lo plantea Siede (2007), la educación en Derechos Humanos no solo implica la enunciación de los derechos sino su reconocimiento, su ejercicio, demanda y organización colectiva para su garantía. No se trata de que los adolescentes, jóvenes aprendan sobre sus derechos, sino que los constituyan en forma de vida cotidiana.

### **Repensar las estrategias didácticas en el contexto de actuación profesional**

Es sabido que, al momento de programar la enseñanza, las y los docentes toman una variedad de decisiones que implican desde la selección de los saberes disciplinares y específicos del nivel para el que se enseña, que requiere de una revisión sobre las prescripciones curriculares y su necesidad de contextualización a los ámbitos de desempeño, las experiencias de aprendizajes que se van a ofrecer, los abordajes, los recursos y medios necesarios.

Pensar a la escuela como un espacio en el que se construye lo público, en el que se propicia el ejercicio de la ciudadanía y los derechos nos lleva a repensar las estrategias didácticas que utilizamos en nuestras clases. En este sentido, cabe reflexionar sobre la tradición de la formación docente inicial que nos presenta “formas básicas para enseñar”. Sin embargo, al momento de iniciarse en la docencia y/o en contextos de ruralidad e interculturalidad, constituye un gran desafío el poder indagar y seleccionar estrategias didácticas situadas al contexto próximo de desempeño, en nuestro caso, considerando la ruralidad, la interculturalidad y la mediación de las TIC.

Es en este sentido que se hace necesario repensar nuestras prácticas pedagógicas, en las que tienen lugar la indagación de nuevas herramientas didácticas que contribuyan, por un lado, a poner en el centro de la práctica pedagógica a las y los estudiantes, recuperando sus sentires, vivencias,

costumbres y saberes ancestrales. Por otro lado, implica para las y los docentes la reflexión sobre el valor pedagógico didáctico de abordar la diversidad.

### **Sembrando derechos, cosechando libertades, una experiencia en contextos de ruralidad e interculturalidad**

Antes de iniciar la descripción de esta experiencia educativa, es necesario explicitar cuál es el marco institucional en el que se desarrolla. La misma tiene lugar en el Colegio Secundario Rural mediado por TIC N° 5240<sup>2</sup>, en el cual, durante el año 2023, se desarrollaron proyectos interdisciplinarios, en los que intervinieron diversas materias de cada uno de los años. Entre ellos se destaca el proyecto “Sembrando derechos, cosechando libertades” que buscó abordar la realidad social desde una perspectiva intercultural de derechos humanos y desde un enfoque de problemas sociales relevantes. De allí que se establecieron 3 trayectos, el primero de ellos relacionado con la educación ambiental, el segundo relacionado con la educación intercultural y el tercero con la participación ciudadana.

En este escrito, enfatizamos sobre el desarrollo del primer y segundo trayecto: “Educación ambiental” y “El derecho a la identidad de los pueblos”. Para el abordaje de los ejes, se articularon contenidos de tres materias del campo de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia y Formación Ética y Ciudadana, cada una de ellas aportando desde su especificidad para el enfoque integral.

#### **El derecho a un ambiente sano**

En primera instancia, haremos referencia al primer trayecto, educación ambiental. Así, se recupera el concepto de derecho al ambiente sano y, a partir del cual, se problematizó la relación entre las personas y el ambiente. Desde este eje, se tomó como punto de partida el reconocimiento del espacio social rural, en el que se entretajan vínculos y disputas de intereses que permiten, desde la escuela, identificar las instituciones y las problemáticas que en ese territorio se hacen presentes, así como también la identificación de acciones e intereses que perjudican al ambiente. Por otro lado, se abordaron los marcos

---

<sup>2</sup> El colegio fue creado en 2021, bajo un formato pedagógico en el que las TIC son utilizadas para garantizar el acceso a la educación a adolescentes y jóvenes que se encuentran en parajes rurales de departamentos tales como Iruya, Santa Victoria, Rivadavia, Anta, Orán, en tanto el colegio se compone de 14 sedes distribuidas en los territorios mencionados. Así también a la heterogeneidad geográfica, se debe agregar la heterogeneidad étnica, dado que algunos de nuestros estudiantes se reconocen pertenecientes a las comunidades kolla y wichí.

nacionales e internacionales que garantizan el derecho a un ambiente sano y a partir de ello, pensar en formas de intervención desde la escuela, en las que se dio lugar a la producción de recursos informativos y de concientización que realizaron las y los estudiantes. Quisiéramos, a continuación, detenernos en los aportes de cada disciplina para problematizar la relación entre naturaleza y sociedad.

Para el abordaje de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana, se parte de la propuesta de Isabelino A. Siede (2013), para quien la educación ciudadana reúne (o debería reunir) cuatro componentes: el componente socio-histórico, el ético, el jurídico y el componente político. Se trata de recortar situaciones del mundo que nos permitan pensar desde los cuatro componentes mencionados: ¿Qué ocurre? ¿Qué sería justo que ocurriera? ¿Qué herramientas legales tenemos? ¿Cómo construimos poder para intervenir? Es desde el análisis de las situaciones y los problemas de la realidad que podemos pensar alternativas de superación.

Así, desde los aportes de este autor, se propone que las y los estudiantes puedan reconocer qué es lo que sucede en la relación entre las personas y la naturaleza, considerando que ellos viven en zonas rurales de montaña y llanura, en zonas que se propician espacios para el turismo, la pesca y la explotación de otros recursos como la madera.

La secuencia de actividades inició con el análisis de producciones musicales, y para ello, se seleccionó “Canto a monte quemado”<sup>3</sup> de los Manseros Santiagueños que permitió que las y los estudiantes puedan expresar cómo las personas se vinculan con la naturaleza y en la que identificaron algunas problemáticas ambientales tales como la contaminación por la basura y la quema de la misma, los incendios forestales, la falta de agua (por su uso indiscriminado o por la falta de políticas públicas) y las inundaciones. Sin lugar a dudas, el videoclip moviliza sentimientos y conlleva a pensar en las acciones que realizan las personas y que contribuyen a vulnerar todo aquello que la madre tierra brinda a través de la naturaleza, en la que se puede destacar la identificación cultural y el respeto que demanda, en la cosmovisión andina, la relación entre las personas y la naturaleza. De esta enunciación, surge que a veces las y los turistas dejan su basura en las sedes que tienen zonas turísticas o en aquellas en las que van los pescadores. Por otro lado, la deforestación que arrasa con la vida silvestre y asociada a los incendios forestales intencionales que contribuyen a las inundaciones.

A partir de ello, se propone a las y los estudiantes conocer el contexto jurídico en el que se desarrolla el reconocimiento del derecho a un ambiente sano y,

---

<sup>3</sup> Canción folklórica compuesta por Elsa Gladys Corvalán / Onofre Paz. Popularizada por el conjunto Los Manseros Santiagueños (en formato videoclip).

para ello, se recurre al conocimiento del derecho ambiental internacional y nacional. A partir de diferentes recursos como infografías, líneas de tiempo, cuadros comparativos y análisis de documentos jurídicos se dieron a conocer los instrumentos legales, tales como la Conferencia del hombre y la biosfera, la Conferencia sobre el medio ambiente y el desarrollo, el Acuerdo de Escazú, como así también la normativa nacional focalizando en el análisis del Art. 41 de la Constitución Nacional y las leyes complementarias como la conocida "Ley de Bosques" N° 26.331 y la Ley de Educación Ambiental Integral, la Ley Yolanda N° 27.592. Además, se analizó el contexto de surgimiento de todos estos, su vigencia y se hizo el ejercicio de atravesarlos con la realidad social en la que viven.

Del conocimiento y análisis de la normativa, se propone a las y los estudiantes que puedan intervenir la realidad social a partir de producciones que generen conciencia sobre el espacio social rural que habitan las personas y la importancia de garantizar el derecho a un ambiente sano, como un derecho colectivo.

Para el abordaje de la geografía, se recuperan los aportes de Gurevich (2011), que sostiene la necesidad de problematizar la relación entre naturaleza y sociedad, en tanto enfatiza la relevancia de recuperar las voces de los que tensionan, disputan y habitan el espacio. Desde una geografía crítica, se buscó incentivar a los estudiantes a mirar el espacio como una construcción. Se enfatizó sobre los principales conflictos que atraviesan a las sociedades desde una escala mundial, continental, nacional y local (según sean 1°, 2°, 3°, 4°). Considerando las implicancias del sistema capitalista, se sostiene la necesidad de problematizar las consecuencias del modelo extractivista hacia los territorios indígenas. Destacamos en las clases la relevancia social, económica, cultural y política de los territorios indígenas, para luego referirnos a las diferentes estrategias de resistencia y organización por parte de estos. Se recuperaron conceptos tales como territorialidad, multiterritorialidad, desterritorialización, reterritorialización para comprender las disputas y tensiones en un determinado espacio.

Sabemos que nuestro presente posee una serie de interrogantes que tienden a ser revisados desde la historia. Por lo que conviene reconocer las implicancias de orientarnos a que nuestros estudiantes construyan una conciencia histórica. Esta categoría desarrollada por Rüsen (1992), sitúa al aprendizaje histórico no solo como el acumulado de conocimientos históricos, sino como aquel proceso a través del cual se establece una relación con el pasado en tanto permite desarrollar competencias narrativas, en palabras de Balseiro (2011), así se logra dar sentido al pasado permitiendo una orientación temporal en la vida cotidiana de los individuos. Así se logró historizar la relación entre naturaleza y sociedad

a través de diferentes periodos históricos. Se destacó el trabajo con diferentes actores, dimensiones (sociales, culturales, políticas y culturales). En tal sentido, analizaron, la relación de las primeras sociedades con el ambiente, el impacto de la Revolución industrial, la constitución del Estado, las políticas liberales vinculadas a las tierras y su correlato con el desplazamiento de los pueblos indígenas en el Chaco y Patagonia, así también en otra escala se analizaron las transformaciones de los espacios a partir del desarrollo capitalista, y los procesos conflictivos tales como la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Este abordaje espacial, temporal y vinculado a la organización social, se vio reforzado por la puesta en marcha de productos finales durante el cierre del primer trayecto. De esta manera, se les propuso a los estudiantes que puedan elaborar mapeos colectivos, en los que identifiquen las tensiones entre sociedad y naturaleza en el espacio en el que viven, así como destacar las normativas que cobran relevancia.



*Imagen de un mapeo colectivo realizado por estudiantes de 2° año (2023), sede Las Tortugas (Rivadavia)<sup>4</sup>*

Se destaca en las producciones realizadas, el lugar protagónico de los estudiantes en tanto sujetos capaces de reconocer el territorio como un escenario tensionado y como una realidad que debe ser transformada. Resulta necesario continuar el trabajo con la adquisición de herramientas para proseguir con la problematización de la relación entre naturaleza y sociedad.

<sup>4</sup> Compartimos el link de acceso al mapeo colectivo realizado en una presentación interactiva: <https://view.genial.ly/647ca83b11bb930019640539/interactive-content-mapa-de-las-tortugas>

## **El derecho a la identidad de los pueblos indígenas**

Otro de los ejes desarrollados estuvo vinculado al derecho a la identidad de los pueblos "haciendo foco" en la situación de los pueblos indígenas en nuestra provincia; en especial respecto a elementos identitarios que los atraviesan y al conocimiento de la legislación nacional e internacional que protegen sus derechos individuales y colectivos.

Frente a ello, resulta indispensable considerar que los pueblos indígenas poseen sistemas culturales y sociales, formas de conocer el mundo, de trabajar, de asociarse y de pensar estrategias de subsistencia y reproducción singulares. Sin embargo, muchos de ellos han perdido el control sobre su propio desarrollo a través de procesos históricos, complejos y en ocasiones violentos. Como resultado, se suele excluir a los pueblos indígenas de la participación política y sus economías se debilitan ante la falta de control sobre la tierra y los recursos. Muchos indígenas residen en áreas rurales o en áreas marginales en los principales centros urbanos y son relegados a ocupar un lugar informal en la economía y la producción, haciendo frente a altos niveles de discriminación directa o indirecta. Para el caso de las mujeres y los/las jóvenes indígenas, estos enfrentan obstáculos aún mayores debido a las lógicas dominantes del mercado de trabajo y de las relaciones de género.

El abordaje de este eje en el segundo trayecto del proyecto responde a las necesidades de nuestros estudiantes. Seis de catorce sedes que pertenecen al colegio, poseen estudiantes que se reconocen pertenecientes a comunidades indígenas kolla y wichi. Considerando la diversidad que atraviesa a la institución y situando las dificultades de los mismos a acceder a determinados derechos, nos resulta imprescindible abordar el derecho de los pueblos a su identidad. Aún más en contextos en los que adolescentes y jóvenes sufren situaciones de discriminación y exclusión en el presente, en el que aún siguen vigentes las luchas por la reivindicación del derecho indígena. Por ello, construir espacios de respeto y reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales fortalece los procesos de integración intercultural. Reflexionar sobre la diversidad étnica junto a los y las adolescentes y jóvenes, permitió identificar obstáculos, fortalecer aspectos identitarios de las culturas originarias, valorar la propia historia y la historia colectiva. Para el abordaje de este eje, se procedió a la identificación de la realidad social a fin de reconocer la situación en la viven hoy las comunidades indígenas, y en la distinción de situaciones que vulneran sus derechos surge la necesidad de conocer y reconocer los instrumentos legales que garantizan sus derechos.

En este sentido, y de acuerdo a cómo lo señala el Diseño Curricular de nuestra provincia, el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana

propicia un espacio de iniciación jurídica, en el que las y los estudiantes pueden tener conocimiento de los marcos normativos relacionados a los derechos de los pueblos indígenas, a nivel internacional, tales como el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, como así también la normativa nacional focalizando en la reforma constitucional de 1994 con la inclusión del Art. 75 inc. 17 y las leyes nacionales complementarias, como la Ley N° 26.160 que declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país, cuya personería jurídica haya sido inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas u organismo provincial competente y las normativas que la modifican; y la ley 23.302 sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes, Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, Adjudicación de Tierras y Planes de Educación, Salud y Vivienda. Se propone analizar el contexto de surgimiento de estas normativas, su vigencia y atravesarlos con la realidad social en la que viven los pueblos.

Se buscó que las y los estudiantes logren reconocerse como sujetos de derecho y que, a partir de ello, puedan desarrollar los conocimientos y las habilidades para ser promotores/as de derechos humanos en su comunidad.

Desde el espacio de geografía se trabajó dicho eje, a partir de un concepto clave como es la identidad territorial que permite reconocernos y conocernos situando las relaciones que mantenemos con el territorio habitado. Se trabajó así la apropiación del espacio en tanto se transforma al calor de las formas de identidad que se construyen alrededor del mismo. Esta identidad territorial se materializa en lo que se conoce como territorialidad, es decir, el ejercicio de apropiación y puesta en valor de un espacio. En segundo lugar, señalamos el trabajo con el concepto de multiterritorialidad, que invita a pensar no solo en la apropiación de los espacios, sino su puesta en valor, que deja ver la diversidad de actores e intereses que se sostienen a partir de un mismo espacio. Este concepto nos permite abordar tensiones y conflictos en la relación naturaleza-sociedad. La identidad territorial sitúa procesos de integración y resistencia frente a una relación singular: la relación entre pueblos indígenas y tierra. Se analizó a través de entrevistas, documentales en los que se ve cómo los pueblos valoran la tierra, no solo como la “superficie en la que viven”, sino como aquel espacio sobre el que despliegan su vida cultural, política, social en tanto central para su existir.

Desde una historia-problema, se propuso complejizar la historia oficial que relega a un segundo plano el protagonismo de las comunidades indígenas. En este sentido, profundizamos en la exploración de eventos históricos, tradiciones

y contextos en donde se ve influida la formación de la identidad de un grupo o sociedad y cómo las mismas se perciben. Se trabajó desde el análisis de fuentes en donde se observa cómo ciertos acontecimientos han moldeado valores, costumbres y creencias, y cómo las mismas han evolucionado con el tiempo. Consideramos que esto puede ofrecer una mirada más completa de la identidad cultural.

La identidad como construcción nos conduce a pensar cómo nuestros estudiantes construyen la propia, en tanto proceso relacional, es decir, con el otro. En procesos comunicativos sumamente interesantes, se les propuso a los estudiantes realizar podcast<sup>5</sup> informativos, así como murales<sup>6</sup> sobre su identidad cultural, destacando, luego de un proceso de indagación comunitaria, cuáles eran los elementos que los identifican y diferencian. Compartimos a continuación algunas producciones de estudiantes de 1° y 2° año.

Resulta interesante el ejercicio en tanto recuperaron elementos centrales para la comprensión de la identidad de sus comunidades y señalaron su relación con otras realidades. Se destaca el nosotros como construcción identitaria, así como símbolos tales como la wiphala, que la hacen propia de los pueblos indígenas.

*Trabajo de estudiantes de 1° y 2° año (2023), sede San Felipe - Rivadavia Banda Sur - Salta*



En nuestro dibujo quisimos reflejar lo que podría ser el rostro de América del Sur. En donde se encuentran las comunidades originarias en primer plano y también la llegada de los colonizadores, que venían en nombre de los reyes y la iglesia, y traían sus culturas y costumbres. Los pueblos originarios están representados por la wiphala, el sol que siempre brilla para todos. También está el Pilcomayo, que es río más grande que nosotros conocemos y la lágrima en el rostro es porque lo que ocurre en nuestra América es triste.

Lo que quisimos transferir es que nosotros, todos los que estamos viviendo hoy en estas tierras, tenemos que saber, que nuestro pasado está marcado por hechos muy tristes en los que muchas personas sufrieron, y sufren hoy en día. Que todo tiene una explicación en el pasado.

<sup>5</sup> Las y los invitamos a escuchar los mismos, disponibles en: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/j-jonathan3/episodes/juju-e291eqh/a-aab09nf>

<sup>6</sup> La propuesta fue realizar murales, sin embargo considerando los recursos con los que cada una de las sedes cuenta, tomó sus peculiaridades, en algunas de ellas se realizó en formato papel y luego se plasmó en las paredes del patio de la escuela o del aula.

Trabajo de estudiantes de 1° año (2023), sede El Trampeadero - Rivadavia  
Banda Norte - Salta

### "Nuestra Identidad"



**Con este mural queremos mostrar parte de nuestra identidad y de nuestra comunidad. La bandera Wipala nos representa como Pueblos Indígenas y a nuestra comunidad Wichi. En el mural también representamos la naturaleza que forma parte de nuestra comunidad y el derecho que tenemos de conservarla.**

**También dibujamos la escuela que representa nuestra identidad como estudiantes**

Trabajo de estudiantes de 1° año (2023), sede San Francisco de Tuc Tucá -  
Santa Victoria Oeste - Salta



Temas que se trataron en el mural:

- la identidad del pueblo kolla.
- la conservación de las costumbres de nuestros ancestros.
- la Pachamama como proveedora de alimentos.

**"Mantener nuestra cultura viva para lograr lo que nos enseñaron nuestros ancestros, porque nosotros nos sentimos orgullosos de nuestro origen Kolla."**

**¡Jallalla!**

## **Reflexiones preliminares: conocer los derechos para ejercerlos**

El trabajo presentado busca socializar un conjunto de experiencias llevadas a cabo en la SRTIC N° 5240, la misma posee algunas líneas que consideramos centrales recuperar. En primer lugar, señalar la interculturalidad no solo como una mirada que guía nuestras prácticas, sino como un horizonte a seguir en espacios rurales en los que nuestros estudiantes, adolescencias y juventudes rurales heterogéneas, nos interpelan a revisar nuestras prácticas de enseñanza, así como los diversos procesos de aprendizajes que se llevan a cabo. En segundo lugar, destacamos el enfoque de derechos. Nuestros estudiantes, además de reconocer los derechos humanos que poseen, deben ser agentes de cambios en la promoción y concientización de derechos en sus comunidades. En tercer lugar, señalamos como central recuperar la relación entre territorio y actores. Lejos de una mirada que tiende a homogeneizar las sedes del colegio, establecemos que los territorios en los que se insertan están sujetos a diversos dinámicos, prácticas y conflictos. De allí que cabe desentrañar la relación entre territorio y actores.

Consideramos de gran importancia que, si bien los estudiantes de la ruralidad enfrentan una serie de desafíos que los ponen en desventaja en comparación con sus pares urbanos, también existen oportunidades para que los estudiantes de la ruralidad prosperen, tal es el caso del desarrollo de competencias digitales. Es por ello la importancia de que el gobierno, la escuela y la comunidad trabajen en conjunto para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes de la ruralidad. Esto garantizará que ellos, independientemente de su ubicación, tengan las mismas oportunidades para acceder al servicio educativo de nivel secundario y alcanzar su máximo potencial.

El valor de la educación para los contextos rurales es sumamente importante ya que les está permitiendo a los estudiantes poder ejercer su derecho a estudiar y culminar, en este caso, con sus estudios secundarios a través de la construcción de una identidad y por una valorización de los recursos del espacio rural.

Sin lugar a dudas, desempeñarse como docentes en los contextos de ruralidad e interculturalidad nos desafían constantemente a repensar nuestras prácticas pedagógicas, sumado a ello, la particularidad de que nuestro colegio es mediado por TIC. Estamos convencidos de que existen experiencias muy valiosas en cada una de nuestras aulas y ámbitos de desempeños y esperamos que la nuestra contribuya al desafío y al compromiso de seguir repensando experiencias de aprendizajes que tiendan a la construcción de adolescencias y juventudes comprometidas con los derechos humanos, la participación ciudadana y la transformación de su realidad social.

## Referencias bibliográficas

- Cataño Balseiro, C.L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, (21), pp. 223-245. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3803/380370335008.pdf>
- Días, R. (2022). Territorialidad: la cambiante expresión de un espacio denso y asimétrico. En García Ríos, D. (coord.). *Argentina: entramado de geografías en disputa*. Mar del Plata. Cartograma.
- Gelli, M.A. (2012). *Constitución Argentina comentada y concordada*. Buenos Aires: La Ley.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), pp. 5-10.
- Gorodokin, I.C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), pp. 1-10.
- Gurevich, R. (comp.). (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Paidós.
- Muñoz, M. (2017). Preocupaciones y ocupaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia. Experiencias en desde la práctica, pp. 43-53. En Funes, G. y Jara, M. (Comps.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Universidad Nacional de Comahue. EDUCO.
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), pp. 55-78.
- Ocampo, O. y Carvajal, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS N° 4*, pp. 60-75.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. y Larramendy, A. (2013). ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? *La Educación en Debate n°13*, pp. 1-2. UNIPE.
- Soria, A.S. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: Los alcances del "reconocimiento". *Andamios* 7(13), pp. 167-184.

**Coronado y Vargas.** *Interculturalidad y enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario. Reflexiones a partir del proyecto interdisciplinar “Sembrando derechos, cosechando libertades”*

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Interculturalidad*. Libro digital.

Zanini, H. (2012). *La Constitución Argentina comentada y concordada*. Buenos Aires: Astrea.

## **IV. ENTREVISTA**

## ENTREVISTA A DANIEL LONCON

## La situación de la perspectiva Intercultural, a 40 años de Democracia

Por Verónica Peralta\*

\*

Universidad Nacional  
de la Patagonia San  
Juan Bosco, Argentina.  
veronicaperalta153@gmail.com

*Daniel Leónidas Loncon es Integrante de la Cátedra Libre, Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) y Miembro del Pueblo Mapuche. Tesista de la Carrera de Trabajo Social de la UNPSJB*

**Qué significa la perspectiva intercultural en la provincia que vives, a 40 años de la apertura a la Democracia?**

**(D.L):** Entiendo a la perspectiva intercultural como una construcción teórica que contribuyó al debate, la reflexión y la acción respecto de las diversidades culturales existentes, pero que se encontraban soslayadas en algunos escenarios. De igual forma, no está exenta de limitaciones, críticas y aspectos a mejorar, particularmente en lo que respecta a las singularidades de cada pueblo y su realidad territorial. Creo que es importante tener presente, en cuanto a las corrientes teóricas, que las mismas no son absolutas y que se debe contemplar los aspectos particulares de cada población o espacio territorial.

Argentina es relativamente joven como país, con poblaciones preexistentes que han sido negadas históricamente, incluyendo un intento de exterminio, por lo que sostenemos que la llamada “Conquista del Desierto” fue el genocidio fundacional de este país. Por lo que, si bien es muy valorable estos 40 años de democracia ininterrumpida, también tenemos que señalar que aún no existe un reconocimiento formal de aquel genocidio y que aún en el sistema democrático, persisten las deudas de reconocimiento, fundamentalmente de los derechos territoriales. La República, aún en democracia, privilegia la propiedad privada y el sistema judicial persigue y criminaliza las reivindicaciones territoriales que el Pueblo Mapuche realiza.

**¿Cuáles consideras que son los desafíos para trabajar en un entorno con diferencias culturales?**

**(D.L):** Los principales desafíos, al menos para la región en la que me encuentro, es el enorme desconocimiento de las culturas preexistentes, particularmente la cultura Mapuche, sumado a un relato histórico que se ha construido de manera distorsionada, siguiendo intereses meramente nacionalistas que intentó borrar física y simbólicamente la presencia Mapuche del territorio y la historia del mismo.

A partir de allí, lo que se aprende en la escuela forma parte de esa historia distorsionada y negadora de la presencia Mapuche, aun cuando la tiene en sus aulas, (estudiantes, docentes y personal auxiliar).

Otro desafío es la ausencia de políticas con el financiamiento suficiente para llevar a cabo las iniciativas que permitan que las diferencias culturales sean valorizadas, no solo en un aspecto declamativo, sino que puedan concretarse y que tengan continuidad, para un real impacto.

**¿Crees que es importante en el contexto actual la interculturalidad?**

**(D.L):** Creo que toda perspectiva que amplíe derechos es importante, aunque es preciso mencionar que estos aspectos, en contextos como en el actual, pasan a una etapa de resistencia más que de crecimiento.

**¿Cómo crees que la perspectiva intercultural puede influir o aportar valor para la vida de las personas, en las relaciones personales y profesionales?**

**(D.L):** Es importante en tanto reconocimiento de culturas e identidades diferenciadas, con historias y recorridos distintos, así como sus horizontes políticos. También creo que es importante tratar de entender las demandas y

reivindicaciones de los colectivos humanos y su forma y manera de expresarlos. A veces, las perspectivas teóricas nos ayudan desde un marco interpretativo, pero también en algunas ocasiones las demandas o reivindicaciones exceden las mismas. En lo que respecta a las relaciones interpersonales y profesionales, considero que esta perspectiva puede enriquecer la comunicación, el entendimiento y la praxis misma, al permitir comprender otras realidades y puntos de enunciación.

**¿Qué estrategias consideras efectivas para fomentar la perspectiva intercultural?**

**(D.L):** Creo que es importante, más allá de la perspectiva intercultural tal cual está vigente con sus aportes, ir formando una perspectiva más específica. En nuestra región tendría que ser atendiendo a las particularidades del Pueblo Mapuche y las demandas y reivindicaciones históricas y contemporáneas. En donde la historia, el idioma y el territorio sean ejes centrales y, a partir de allí, favorecer las relaciones con toda la sociedad y su organización.

**¿Qué prácticas utilizarían para fomentar realidades respetuosas hacia la diversidad cultural en esta 2da. década de siglo?**

**(D.L):** Creo fundamental, que las relaciones entre culturas sean respetuosas y en igualdad de condiciones. El Estado argentino debe reconocer el genocidio cometido en estos territorios. Sin reconocimiento, es muy difícil que existan políticas de reparación. Mientras tanto, existen plexos normativos que establecen los marcos vigentes de relación con las poblaciones originarias, como el Art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

**¿Podrías compartir alguna experiencia en la que hayas trabajado la interculturalidad y que invite a replicarse?**

**(D.L):** Una experiencia que puedo mencionar son los talleres de aprendizajes mutuos, con profesionales de diversas disciplinas y miembros de comunidades Mapuche, así como la elaboración y ejecución conjunta de acciones de visibilización y promoción de derechos.

***Muchas Gracias.***

## V. RESEÑAS

## RESEÑA: Justicia por armar\*

por Manuel Muñiz\*\*

\*

MARISA MASSONE Y  
BETINA AKSELRAD.  
(2023). BUENOS AIRES:  
PUNTO DE ENCUEN-  
TRO. 40 PÁGINAS.

\*\*

Universidad Nacional de  
Buenos Aires.  
muniz.manuelm@gmail.com

Todo objeto cultural posibilita construir sus filiaciones. *Justicia por armar* de Marisa Massone y Betina Akselrad puede situarse en una tradición de libros para niños y jóvenes alrededor de temas históricos: *Le moyen âge expliqué aux enfants* de Jacques Le Goff, *Auschwitz expliqué à ma fille* de Anette Wieviorka o, en estos lares, el clásico *El golpe y los chicos* de Graciela Montes, en una lista asaz incompleta. En suma, se trata de un desafío autoral con relación a la construcción de un artefacto de lectura que proponga desarrollar contenidos de alta densidad histórica para un público juvenil, tarea que demanda un abordaje extremadamente riguroso de su textualización. La vasta trayectoria de las autoras en torno a la enseñanza de contenidos vinculados a las Ciencias Sociales, además del asesoramiento de Marina Franco, una de las máximas especialistas en el campo historiográfico de la historia reciente, posibilita el carcaj de herramientas necesario para ese propósito, el cual, vale anticiparlo, es cumplido con creces a lo largo de las páginas de esta edición.

Y es a la vez –la elección del tiempo verbal no es casual– un material que se está constituyendo como un hito en la explicación de la última dictadura y el desarrollo de la justicia a lo largo de las cuatro décadas de democracia en la Argentina. Publicado tiempo después del fenómeno sociocultural que rodeó al film *Argentina, 1985*, pero colindante con la (re)emergencia de discursos negacionistas, circula al momento de escribir estas líneas por diversos espacios educativos, de formación docente, universidades y entre juventudes atentas al aprendizaje y enseñanza de dictadura y democracia. Esta reseña, pues,

se convierte en un intento de dar cuenta de un texto que a la vez subtiende una determinada práctica. Con esto nos referimos al hecho de que, a nuestro entender, el libro invita a que docentes de diversos niveles y espacios lleven a sus estudiantes a transitarlo como lectores. La ilustración de la tapa del libro parece situarse en este plano, con el dibujo de una mano adulta y una mano infantil que portan una pieza del rompecabezas, y que parecen encontrarse en la alegoría de la Justicia que se halla en el centro de la composición.

Se trata de un objeto de formato cuadrado, de 40 páginas, con una tapa y contratapa a color, editado por la editorial porteña Punto de Encuentro. Con una división en cinco capítulos, desarrolla con un criterio en general cronológico, acompañado de la reproducción de fotografías en blanco y negro de archivo y de significativas ilustraciones de Aymaré Mont, las sucesivas formas de explicar la dictadura desde la democracia. En esto último anida uno de los ejes del pacto de lectura propuesto, y que conforma en nuestra perspectiva el diferencial de este libro. Esto es, en vez de explicar la dictadura *tout court*, el texto se propone un ejercicio de transitar la dictadura *desde la democracia*, o, en otros términos, desde los afanes de justicia que posibilitaron que la experiencia democrática argentina posea –aun con sus claroscuros– rasgos que la diferencian a escala global. La forma de nominar los cinco capítulos reafirma esta propuesta: “De la dictadura a la democracia”, “Un momento fundacional para la democracia: el juicio a las juntas militares”, “Un freno a la justicia”, “La justicia se vuelve a poner en marcha”, y por último “Un reconocimiento mundial”.

Como se desprende de lo anterior, el uso del presente histórico conforma uno de los puntos salientes de las decisiones de las autoras. En virtud de su lector imaginado, esta forma de construir el relato posibilita adentrarse en la profunda indeterminación que nimbó todo el proceso de construcción de justicia en la Argentina. Con este objetivo, variadas estrategias textuales puntúan el libro; por ejemplo, al relatar los efectos de los juicios de 1985: “El juicio a las Juntas no deja a todos conformes” o bien, tras la sanción de las Leyes de Punto Final, Obediencia Debida y los indultos el antedicho presente histórico transmite la agencia de diversos actores (“Mientras tanto, los organismos [de Derechos Humanos] crean otra estrategia contra la impunidad [...]”) (Massone y Alkselrad, 2023, p. 21 y 23).

Esta posibilidad de conocer otros sujetos y nuevas preguntas es lo que reafirma la opción de leer la dictadura desde la democracia y a través de las tensiones del presente. Al respecto, en el anteúltimo capítulo las autoras desarrollan las experiencias del colectivo Historias Desobedientes, conformado por familiares de represores, agrupación que pese a esa biografía familiar apoya la lucha por los Derechos Humanos, o bien la perspectiva de género que se aplicó judicialmente para las penas a los involucrados en crímenes de

lesa humanidad. Consideramos que, llegado este punto, el libro ha logrado una suerte de confluencia entre el lector medianamente avezado en este proceso histórico y el juvenil que se halla en un primer contacto con estos temas. Así como la mencionada mirada de género en torno a los crímenes es efecto de novedosas discusiones, las marcas textuales que acompañan los recuadros permiten hacer transparentes conceptos y nociones básicas, a partir de una invocación directa al lector en los apartados titulados como “¿Sabías que...?”.

En una lectura cenital como la aquí propuesta, otro de los elementos reveladores es el discurso visual. Este es desplegado en varios registros que confluyen entre sí: fotografías de archivo, particularmente significativas las de la colección Hasenberg-Quaretti, e ilustraciones, que en conjunto posibilitan valiosas síntesis, y a la vez nutren la irremediable polisemia de las imágenes. Una muestra se halla en la fotografía que da cuenta de la movilización de apoyo al juicio a las Juntas de 1985 (Massone y Akselrad, 2023, p. 17). En el encuadre aparece Alfredo Pérez Esquivel, rodeado de otras figuras de organizaciones de Derechos Humanos, mientras lee un discurso. Un detalle observable en clave de *punctum* barthesiano emerge para el lector: un joven vestido con un chaleco y una camisa arremangada es retratado agachado tomándose de una balaustrada, en una posición acaso incómoda para escuchar una alocución, pero que en nuestro prisma es un resumen de las tensiones de ese momento (el *studium* barthesiano). Cabe aquí deslizar un colofón: ¿Y si las indeterminaciones de ese 1985 refractada en esa imagen funcionan acaso como una síntesis de nuestro presente, con un horizonte que se columbra menos diáfano para la construcción de justicia? ¿Cómo se leerá el imprescindible *Justicia por armar* de Marisa Massone y Betina Akselrad en unos años? La complejidad de la cuestión nos parece válida.

### Referencias bibliográficas

Massone, M. y Akslerad, B. (2023). *Justicia por armar*. Buenos Aires: Punto de encuentro.

# RESEÑA: Las fuentes en la formación disciplinar de los estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana\*

por María Laura Sabas\*\*

\*

SILVINA VECARI (2024).  
TESIS DE MAESTRÍA  
EN DOCENCIA UNI-  
VERSITARIA (UNL)

\*\*

Universidad Nacional del  
Litoral.  
malaurasabas@hotmail.com

La tesis de Maestría en Docencia Universitaria de Silvina Vecari, titulada *Las fuentes en la formación disciplinar de los estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana*, nos propone una interesante reflexión disciplinar y didáctica de la historia enseñada en el aula universitaria, teniendo en cuenta la formación docente y la metodología de la investigación; el énfasis de la investigación se encuentra en las representaciones de los estudiantes, así como en las habilidades para la comprensión y explicación histórica a partir del uso crítico y reflexivo de las fuentes.

A partir de una investigación estructurada en cinco capítulos y conclusiones, la autora logra indagar y problematizar las posibles dificultades que enfrentan estudiantes de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en la asignatura Historia Americana I. Se focaliza en los obstáculos y condicionantes al analizar e interpretar fuentes, en el marco de la enseñanza de la conquista española de América y, en las competencias –específicas al trabajo con fuentes– que serían necesarias para fomentar y afianzar la capacidad de comprensión del proceso de conquista de Hispanoamérica.

En el capítulo 1, Desentrañar qué conocer, se exponen las motivaciones y los interrogantes que condujeron a emprender la investigación, así como los objetivos que la guiaron. Además, en el capítulo se propone una aproximación a la problemática de investigación mediante la consulta y análisis de bibliografía referente al trabajo con fuentes históricas en la enseñanza de la Historia.

En cuanto al capítulo 2, Delimitar saberes: Marco Teórico-conceptual, se abordan las categorías y perspectivas teóricas de la investigación en relación con las nociones que refieren a la interacción entre enseñanza, aprendizaje y disciplina histórica. Adquiere relevancia aquí, el concepto de **“buena enseñanza”** (Fenstermacher, 1989) y los posicionamientos teórico-prácticos de la metodología de la investigación histórica, así como también, los **“conceptos estructurantes”** de la ciencia histórica y la centralidad de la problemática de las fuentes. Vecari, entiende que una **“buena enseñanza”**, en el caso particular de su objeto de estudio, deberá abarcar los diferentes enfoques historiográficos en torno a la conquista, y, paralelamente, explicitar desde dónde se posiciona el docente para enseñar. Por otro lado, establece que dicha problemática requiere del abordaje de conceptos estructurantes de la disciplina histórica, los cuales forman parte del “armazón” o de la estructura del conocimiento histórico. En este sentido, para la investigación realizada se consideran los conceptos de temporalidad, espacialidad, proceso histórico, multicausalidad, conflicto social (Vecari, 2024, p. 40)

De esta manera y en relación con las fuentes históricas –teniendo en cuenta siempre su contextualización– la autora entiende que se debe favorecer su abordaje conceptual y metodológico en las aulas universitarias: “(...) Si el trabajo con fuentes es parte del “saber hacer” en Historia, cobra importancia conocer cuáles son las dificultades que enfrentan los estudiantes de las carreras de Historia al analizarlas e interpretarlas” (Vecari, 2024, p. 41).

Ya en el capítulo 3, titulado Cómo proceder, Vecari reflexiona sobre los lineamientos metodológicos que sustentaron la investigación. A su vez, realiza un análisis del contexto académico en el que se llevó a cabo la propuesta. Cabe destacar que, la metodología que se establece en la investigación es de **investigación-acción** (Elliot, 2000), la cual posibilita, en el marco de su trabajo, visibilizar las representaciones de los estudiantes que obstaculizan la comprensión de problemáticas específicas de la asignatura Historia Americana I.

Asimismo, dentro de este capítulo, da cuenta de las competencias que se requieren desarrollar o afianzar para interpretar históricamente las fuentes. Dicha propuesta se materializó en el diseño de un taller para los estudiantes de la materia durante el segundo cuatrimestre de 2019, en la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. En esta apuesta metodológica el docente-investigador asume una actitud atenta a las prácticas y experiencias educativas.

“El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.” Además, permitiría interpretar “lo que ocurre” no sólo centrándose en la mirada del docente sino “desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” vale decir en nuestro caso, docente y estudiantes. (Vecari, 2024, p. 44)

Los interrogantes motivadores que guían esta investigación se proponen relevar tanto el conjunto de presentaciones y condicionamientos, en la relación con el saber y quehacer histórico, así como también, estudiar propuestas, estrategias y metodologías de enseñanza para el desarrollo de habilidades comprensivas, reflexivas y explicativas por parte de los estudiantes.

(...) ¿Qué representaciones poseen los alumnos acerca de las fuentes y su uso en Historia? ¿Cómo influyen en la construcción del conocimiento del proceso de conquista de Hispanoamérica? ¿Qué dificultades enfrentan los alumnos para analizar e interpretar fuentes históricas? ¿Qué competencias se deben desarrollar para interpretar los testimonios acerca de la conquista española? ¿Cómo emplear diversas fuentes históricas para fomentar progresivamente la capacidad de comprensión y de interpretación? (Vecari, 2024, p. 9)

Con respecto al capítulo 4, Focalizar el análisis, la autora releva los contenidos seleccionados del Programa de la asignatura Historia Americana I, vigente durante el año 2019, y las perspectivas teóricas metodológicas que posibilitaron su abordaje en el transcurso del taller. Además, especifica sobre la identificación y el análisis de las nociones previas de las/os alumnas/os en torno a la problemática histórica elegida y a las fuentes históricas, con el objetivo de visibilizar aquellas representaciones que pudieran influir en el aprendizaje y, por lo cual, orientaron el diseño de las propuestas de trabajos prácticos.

En cuanto a las **técnicas de recolección** de información, se indica la realización de un **cuestionario diagnóstico**, que posibilitó identificar nociones previas acerca de las fuentes históricas para visibilizar aquellas representaciones en torno a la disciplina histórica que pudieran influir en el aprendizaje del tema elegido.

Durante el desarrollo de **trabajos prácticos** se analizaron con los estudiantes las fuentes seleccionadas, como una forma de abordar la lógica propia del conocimiento histórico, recuperando en dichas instancias prácticas, los **conceptos estructurantes** de la Ciencia histórica, así como también el uso de **fuentes** que refirieran a la conquista española de América.

Cabe mencionar que se utilizaron otros dispositivos como **sondeo de opinión** de las/os alumnas/os tras la resolución de cada trabajo práctico, y **observación participante** en el transcurso del taller; técnica que posibilita al investigador interactuar con los demás sujetos partícipes.

El corpus se completa con **notas de campo**, donde la autora procuró describir el contexto en el que se trabajó, relatar las actividades que se realizaron, registrar los interrogantes que formularon los estudiantes (vinculados al problema a investigar) y precisar reflexiones del observador. Además, para que estos instrumentos sean fiables y válidos, se consideró el cruce **de información** con las opiniones de los/as alumnos/as, que registraron al finalizar cada trabajo práctico.

Es importante destacar que, tanto la metodología de investigación utilizada como la diversidad de técnicas y dispositivos seleccionados y diseñados, configuran un arduo y sólido trabajo de tesis, cuya riqueza radica en la recuperación de experiencias y prácticas de aprendizaje, así como también al abordaje de múltiples relaciones y sentidos que allí convergen, además de una búsqueda e indagación en el plano propositivo para la enseñanza del campo de la historia a nivel universitario.

(...) al planificar y rediseñar las propuestas de trabajos prácticos se consideraron, en forma conjunta, el análisis crítico del cuestionario diagnóstico, el material bibliográfico del Programa de la asignatura Historia Americana I, los trabajos prácticos previos, la mirada atenta “de la docente y los registros que las/os estudiantes realizaron al finalizar cada trabajo práctico. Además, al analizar los procesos desatados por la conquista española, las/os alumnas/os abordaron conceptos estructurantes de la disciplina histórica, como las nociones de proceso histórico, espacio y tiempo histórico, también conceptos específicos como aculturación, conflicto social, entre otras. (Vecari, 2024, p. 97)

En lo que refiere al capítulo 5, Reflexionar en la acción: las vueltas del espiral, se constituye el análisis crítico del corpus, compuesto por: cuestionario diagnóstico, planificación de los trabajos prácticos del taller, diversos dispositivos de recolección de información y de indagación y circulación de saberes. Además, la autora resalta de forma interesante la “mirada atenta”

de la docente y las “voces” de las/os estudiantes, a través del análisis de los sondeos de opinión que se realizaron en forma individual al finalizar cada trabajo práctico, relacionándose en la planificación y rediseño de las propuestas.

En el marco de las conclusiones, Vecari, revisa el recorrido de la investigación, donde se visibilizan las representaciones y se analizaron las voces de las/os alumnas/os, como **sujetos contextualizados**, con diferentes trayectorias académicas y capitales culturales, y en un ámbito universitario situado. Asimismo, la propuesta metodológica de investigación-acción es valorada como herramienta fundamental puesto que facilitó el abordaje de situaciones áulicas experimentadas como problemáticas, posibilitando la reflexión-en-la-acción. De esta idea se desprende la promoción del ejercicio de habilidades consideradas importantes para desarrollar o afianzar competencias necesarias para comprender e interpretar las fuentes históricas. En cuanto a las habilidades identificadas la autora describe:

(...) situar –temporal y espacialmente–, describir –acciones de sujetos representados y prácticas sociales y culturales–, identificar –hechos históricos, causas de conflictos acontecidos, cambios y continuidades en el proceso de conquista, prácticas sociales y culturales, formas de accionar y de relación–, comparar –diferentes ritmos y duraciones de tiempo–, inferir –intencionalidades de los sujetos que brindaron testimonio, representaciones el “otro”, intereses y estrategias de los sujetos históricos– explicar –significados de la conquista, pertinencia de un concepto, aportes y dificultades al analizar testimonios–, ejemplificar –cómo analizar las fuentes históricas. (Vecari, 2024, p. 98)

Indudablemente, la investigación realizada nos impulsa a procesos de reflexión profundos, que conmueven las estructuras y las nociones a partir de las cuales pensamos el campo disciplinar de la historia enseñada en el aula universitaria, tanto para la formación docente como en la investigación. El interesante recorrido investigativo nos permite establecer relaciones complejas entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento teórico metodológico y el experiencial.

La lectura de este trabajo posibilita la construcción de un conjunto de derivaciones y posibles reconfiguraciones de tiempos, espacios, formatos académicos, como así también planes de estudio, instancias de reflexión, intercambios y retroalimentación; estableciendo un espacio de reflexión continua y de asunción como creadores de espacios del conocimiento.

### **Referencias bibliográficas**

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Vecari, S. (2024). *Las fuentes en la formación disciplinar de los estudiantes del Primer Ciclo de las carreras de Historia. Dificultades que enfrentan los estudiantes en el trabajo con testimonios de la historia colonial americana*. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7553>

