Anexo 5

CIENCIAS SOCIALES:

GEOGRAFÍA E HISTORIA

2° año

INDICE

A) La Geografía y la Historia en el escenario actual de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. El Segundo año de la ESB.

A.1) Finalidades científicas, críticas e intelectuales de la enseñanza de las Ciencias Sociales

B) Los cambios en las Ciencias Sociales: discusiones a considerar para la enseñanza de la Historia y la Geografía.

C) Propósitos Generales de la enseñanza de la ESB

D) Organización de los Contenidos

D.1 Objetos de estudio

D.2 Conceptos estructurantes

D.3 Conceptos transdisciplinarios

D.4 Conceptos básicos de Historia y Geografía

D.5 Contenidos a enseñar

D.6 Orientaciones didácticas

A) La Geografía y la Historia en el escenario actual de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. El 2° año

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la estructuración de la Nueva Educación Secundaria se abre una instancia para la renovación curricular y transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en el territorio de la provincia de Buenos Aires atendiendo a los fines específicos de este nivel, a las características propias de sus estudiantes y a los actuales contextos socio-culturales.

El pasaje que va desde la construcción areal de las Ciencias Sociales para el 1º año de la SB a la enseñanza de las disciplinas Historia y Geografía para el 2º y 3º año en el mismo ciclo, procura hacerlo en virtud de los aportes epistemológicos y teórico-metodológicos que los saberes académicos de referencia han elaborado en diálogo con otras ciencias Sociales, recontextualizando su/sus objeto/s de estudio para transformarlos en contenidos de enseñanza en la escuela.

Por lo que de acuerdo a cómo se ha concebido en la ESB la enseñanza de las Ciencias Sociales para el 1º año (una construcción teórica-metodológica[1]), el pasaje hacia el 2º y 3º años para las disciplinas Historia y Geografía, persigue iguales finalidades. Procurando de este modo dar una unidad de sentido y coherencia teórico metodológica para el ciclo, aunque ahora con el grado de especificidad y las finalidades esenciales que corresponden a tanto a la enseñanza de la Historia como de la Geografía.

Bajo esta concepción de la enseñanza los estudiantes de la Secundaria Básica tendrán la oportunidad de reconocer los límites disciplinarios, pero concibiéndolos a modo de bordes y fronteras como permeables y comunicantes. Para esto, deberán reconocer las ligazones entre las distintas dimensiones de la realidad social (por ejemplo, naturaleza/cultura y espacio/tiempo), para de este modo estar en las mejores condiciones de alcanzar la construcción de unos conocimientos más complejos (relacional y holístico), ricos y críticos.

Así, muchas de las actuales explicaciones científicas de los geógrafos e historiadores avanzan en ese sentido, siendo ello fundamental para que sus enfoques, objetos y

[1] Ver Diseño del primer año de la ESB para la enseñanza de las Ciencias Sociales y más adelante en este mismo punto: **Finalidades críticas e intelectuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales**.

problemas, actúen como unos de los referentes en la selección de sus contenidos para la enseñanza de estas disciplinas en la escuela.

A.1) Finalidades críticas e intelectuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales

La enseñanza de cada materia está orientada por determinados marcos referenciales que han sido seleccionados con la intención de mantener coherencia de enfoque considerando:

a. Las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social. Problematizar sobre cómo distintas relaciones de producción y poder fueron modificando y materializando determinados órdenes económicos, políticos y culturales de diferentes espacios, pueblos y civilizaciones de América Latina.

b. La realidad social como un complejo de espacio/tiempo, naturaleza/cultura, trabajo y sujetos sociales. Propiciar un modo de abordaje que permita alcanzar el objetivo de que los estudiantes puedan reconocer las relaciones de identidad existentes entre distintas dimensiones de la realidad social con el fin de "ligar" y "articular" aspectos sólo en apariencia "separados" en la producción de problemáticas sociales, territoriales y ambientales.

c. La interdependencia entre los fenómenos sociales. Conocer las formas en que un fenómeno se vincula con otros (vínculos, relaciones, interdependencias) en la economía, la política, la cultura y el ambiente.

d. La multicausalidad de las explicaciones sobre la realidad social. Trabajar a partir de ideas científicas que permitan a los alumnos/as superar cualquier tipo de determinismos y reduccionismos de carácter económico, ambiental, cultural, social y hasta étnico de los fenómenos sociales que se analizan.

e. Los saberes legítimos del conocimiento científico. En vinculación con el punto anterior, favorecer en los alumnos/as la construcción de un conocimiento escolar con anclaje en los conceptos, teorías e hipótesis de la ciencia, que les permita paulatinamente y a lo largo del ciclo acercarse a una serie de principios explicativos, regularidades y singularidades del orden social. Esta cuestión no refiere sólo a comprender el "funcionamiento" de distintos órdenes sociales para distintos espacios y sus sociedades, sino también a acercarse a las implicancias y a las transformaciones del conocimiento científico y los procedimientos con que el mismo trabaja.

Asimismo, debe considerarse que lo que el enfoque aporta en relación con la construcción de la ciudadanía, si bien se encuentra expuesto en el marco teórico del Diseño Curricular, tiene su particular inserción en las materias de Geografía e Historia, en la medida que contribuye a la formación política y social del estudiante y ciudadano/a, a partir de la selección de determinados contenidos y su tratamiento. Los cuales han sido seleccionados además, en virtud de lo que ellos pueden lograr en su beneficio individual y social para la acción cotidiana. Así, tanto desde una perspectiva disciplinar como desde la integración dialógica con otras Ciencias Sociales, se debe atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que les permitan inscribirlos en sus propias trayectorias y experiencias de vida.

B) Los cambios en las Ciencias Sociales: discusiones a considerar para la enseñanza de la Historia y la Geografía.

Los cambios más recientes para las Ciencias Sociales, aunque en rigor ya fueron vislumbrados con mayor o menor amplitud desde hace décadas en el contexto de cada disciplina y en el siglo XX, han sido el cuestionamiento y la reformulación de los supuestos que le dieron su sustento a partir de la revolución científica del siglo XVII. Como hijas de la modernidad las disciplinas que conformaron el campo de las Ciencias Sociales tuvieron su lugar y papel en la constitución del mundo moderno, es decir contribuyeron de modo específico a la construcción de un orden social, político y económico que encontró en la escuela un espacio social fundamental para la transmisión de esta cultura moderna y la producción de determinadas representaciones sobre ella. Por sobre otros modos de conocer, el positivismo desde el siglo XIX contribuyó a que las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales produjeran conocimientos desde una concepción que, de distintos modos, fue referente para la enseñanza de las mismas en la escuela. Y que inicialmente redujo las actividades humanas a fenómenos fisiológicos, químicos, biológicos o conductuales con sus efectos particulares en la Historia, la Geografía, la Antropología y la Sociología entre otras. Cada disciplina, en orden a su propia racionalidad científica y tradiciones, basó sus supuestos epistemológicos en considerar que la naturaleza es fija y estable, que la misma puede conocerse por medio de principios de comprensión igualmente fijos, estables y

universales, que existía una separación entre mente y materia, y entre sujeto y objeto, y que el conjunto de estos principios era transponible para la explicación de “la realidad social”.

A diferencia de la situación anterior el estado de conocimiento de las Ciencias Sociales en la actualidad es más diverso. Hoy la riqueza teórico-metodológica de las Ciencias Sociales ha contribuido a proponer nuevas formas de explicar la realidad social pasada y presente sobre la base de otros supuestos epistemológicos, y puede esquematizarse de la siguiente manera:

a. el sujeto se ha reconocido, y por lo tanto, incorporado como elemento constitutivo del proceso del conocimiento de la realidad. El sujeto, productor de significados, forma parte de esas realidades que el investigador y el educador analizan y transmite;

b. la concepción de verdad y sus posibilidades de alcanzarla de una vez y para siempre, independientemente de sus contextos históricos y hasta geográficos (leyes universales), ha entrado en crisis y ha sido reemplazada por una visión del concepto de verdad que en virtud de procesos históricos se ha relativizado. Y otras voces, las de las “minorías”, las del pensamiento científico no hegemónico, entre otras, pugnan por construir y legitimar otros modos de conocer y construir “verdades”;

c. finalmente, es central para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales una mayor preocupación por la comprensión de la historia y el presente en tanto “todo” organizado y en continua interacción.

Principalmente lo que se ha dado en llamar Estudios Culturales y Estudio de la Complejidad ha impactado en la enseñanza de las Ciencias Sociales durante los últimos años. Los Estudios Culturales se han propuesto abordar lo social desde una propuesta teórico-metodológica en la cual las “partes” en las que analíticamente se puede descomponer esa realidad social conforman un “todo” que no requiere de elementos sobredeterminadores (sean ellos ambientales, económicos o culturales). Por el contrario, se reconoce a los sujetos sociales como productores de una realidad social determinada, e inmersos en una batalla política e ideológica desde diversos ámbitos de lo social (sean ellos ambientales, económicos o culturales).

Por otra parte, los Estudios de la Complejidad han contribuido de manera fundamental al cuestionamiento del universalismo y determinismo de la lógica científica defendida por el

positivismo y el neopositivismo. La perspectiva de la complejidad ha venido a manifestar que no hay verdad sobre las leyes universales proclamadas por el positivismo y neopositivismo, sino que, por el contrario, las leyes que se pueden formular solamente enumeran posibilidades, nunca certezas absolutas. Así, la construcción del conocimiento no se define en las formas deterministas o probabilísticas del pasado, sino por interacción de sus componentes.

Es así que para este diseño curricular se ha optado por estructurar la enseñanza de las Ciencias Sociales y también los modos de aproximación a los objetos que se van a enseñar, a partir de la selección de lo que se ha denominado **Conceptos Estructurantes a: Espacio/Tiempo y Naturaleza/Cultura, Trabajo y Sujetos Sociales**.

Por su nivel de amplitud, profundidad y complejidad, así como por las condiciones que generan para la realización de múltiples relaciones, resultan base y estructura para la organización de los contenidos y las decisiones que implican la selección de los objetos de estudio en este diseño.

C) Propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la SB

Se espera que al finalizar la SB las propuestas de enseñanza para las Ciencias Sociales hayan generado situaciones didácticas propicias para:

- identificar y construir relaciones sobre distintas problemáticas ambientales del pasado y del presente considerando que toda actividad humana implica siempre, además de relaciones de producción y poder entre las personas, modos particulares de apropiación de la naturaleza;
- analizar, interpretar y establecer relaciones entre los hechos y procesos del pasado y el presente considerando siempre creencias, actitudes, costumbres como manifestaciones de diversidad entre los pueblos;
- reconocer relaciones entre los hechos y procesos de distintas organizaciones socioculturales y las instituciones políticas, de poder, de Estado que actuaron como factor de organización social en la diversidad de espacios y sus sociedades.
- reconocer distintos modos de vida en orden al grado de desarrollo económico, tecnológico, político y cultural que distintos pueblos y culturas han alcanzado teniendo en

cuenta la conflictividad social (guerras, convulsiones sociales, consensos, acuerdos, entre otros);

- construir relaciones entre modos de vida del pasado antiguo y el presente reconociendo los factores que pueden remitir a la diversidad cultural y étnica y aquellos que refieren a la desigualdad social;
- reflexionar sobre las variaciones geográficas en la oferta de recursos en distintos espacios que si bien pueden ser obstáculos para el desarrollo de la vida también abren posibilidades a la creatividad humana;
- considerar al trabajo como generador de conflicto, integración y cohesión social, y como una de las interacciones más activas y siempre presente en cualquier modo de relación social;
- comparar y contrastar las principales afectaciones ambientales (erosión, manejo de cuencas hídricas, sobrepastoreo, domesticación de semillas y animales) con relación a distintos modos de vida.
- identificar los territorios como espacios cualificados por distintos tipos de recursos y que se encuentran sujetos a relaciones específicas de dominación y poder así como su identificación como espacios de identidad y pertenencia para las culturas.
- identificar la actuación de distintos sujetos sociales, sus necesidades e intereses, que se encuentran involucrados en distintas relaciones sociales.

D) Organización de los Contenidos

La organización de los contenidos a enseñar durante el 2° año (8° SB) se encuentra dividida en cuatro unidades de contenidos para Geografía e igual número para Historia. El conjunto de las unidades representa la totalidad de los contenidos que deberán enseñarse durante el año por lo que es imprescindible que la tarea de enseñanza a cargo del docente se estructure de modo planificado recortando y organizando la totalidad de los contenidos prescriptos.

Al inicio de cada unidad de contenidos se ha desarrollado una presentación que tiene como finalidad fundamentar y caracterizar brevemente los alcances temáticos y problemáticos de la misma.

La organización de los contenidos en unidades que se presenta en el siguiente cuadro se sustenta teóricamente en que:

Cada **unidad de contenidos** posee su propio **objeto de estudio** que será enseñado por medio de sus correspondientes **contenidos**.

En todos los casos, los **contenidos** deben ser enseñados considerando:

- **los conceptos estructurantes** que organizan la materia Ciencias Sociales en 1º (7º ESB) y Geografía e Historia en 2º (8º ESB)
- **los conceptos transdisciplinarios** que procuran seleccionar algunas de las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, dan cuenta al alumno/a de la realidad del mundo en que vive y de sus problemas.
- **y los conceptos básicos de las disciplinas,** de nivel más específico**,** que varían conforme lo hacen los diferentes objetos de estudio.

MAPA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS **CONTENIDOS**

UNIDADES DE CONTENIDOS I, II, III y IV

(Contenidos que deberán ser enseñados)

OBJETOS DE ESTUDIO por Unidad de Contenidos

CONCEPTOS ESTRUCTURANTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFIA

(Naturaleza / Cultura – Espacio / Tiempo – Trabajo y Sujetos Sociales**)**

CONCEPTOS TRANSDISCIPLINARES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFIA (similitud / diferencia - continuidad / cambio – conflicto / acuerdo - conflicto de valores y creencias – interrelación / comunicación - identidad / alteridad – poder - interjuego de escalas y otros, según el tratamiento que requiera el objeto de estudio)

CONCEPTOS BÁSICOS DISCIPLINARIOS

(Cambian de acuerdo a cada uno de los objetos de estudio que debe enseñar la Geografía y la Historia)

D.1) Objetos de estudio

Para enseñar las distintas Unidades de Contenidos se ha procedido a efectuar una serie de recortes temáticos que, originados en el dominio de las disciplinas científicas, han sido

seleccionados como objetos de enseñanza para el 2° año (8º ESB) en razón de su relevancia social y de su pertinencia en la formación de los estudiantes .

A tal fin se han seleccionado para la **Geografía** los siguientes objetos de estudio:

- Para la unidad I: **Las imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y Colonización.**
- Para la unidad II: **Ambiente y recursos en América Latina**
- Para la unidad III: **La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea.**
- Para la unidad IV: **Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial**

Mientras que para la **Historia** se han determinado los siguientes objetos de estudio:

- Para la unidad I: **Cambios en las fuerzas productivas del occidente europeo e impulso a la expansión atlántica**.
- Para la unidad II: **La organización de la economía americana entre los siglos XVI y XVIII.**
- Para la unidad III: **La organización de la economía americana durante los ciclos de estructuración de la propiedad latifundista y la monoproducción.**
- Para la unidad IV: **La formación de los nuevos tejidos sociales de América.**

D.2) Conceptos estructurantes

Los conceptos estructurantes no constituyen contenidos de enseñanza ***per se***, sino que son conceptos que sustentan el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio y por lo tanto subyacen siempre en el tratamiento de los contenidos. Esto significa que los últimos, conceptualmente, deben ser comprendidos como naturales, culturales, espacio-temporales y producidos por determinados sujetos sociales por medio y como producto del trabajo humano, éste en su más amplio sentido.

La propuesta curricular promueve que el alumno/a interprete y comprenda la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades. Refiere a distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas que, a partir del trabajo y la cultura, siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos sociales han producido sus propias condiciones para la vida. Para ello, se

propone la tarea de enseñanza de contenidos organizados por los **Conceptos Estructurantes naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales** que conforman dimensiones analíticas, siempre existentes en cualquier ambiente y sociedad del pasado/presente/futuro.

Son los **sujetos sociales** quienes, por intermedio de sus decisiones, persiguiendo determinados objetivos, atendiendo a diversos intereses y mediante la acción del trabajo (como la actividad central que pone en contacto las esferas de la **naturaleza** y la **cultura**), crean relaciones entre las personas en determinados **espacios** y **tiempos**. Construyen y transforman el espacio social en orden a factores tales como las normas, valores, conocimientos y capacidades productivas, entre otros, que identifican a cada cultura.

Los sujetos sociales no son un bloque único, no son homogéneos ni neutrales. Por lo que el desarrollo de distintos tipos de relaciones sociales, que tienen como protagonistas a distintos sujetos sociales, está organizado en base a conflictos, luchas, rebeliones, revoluciones, consensos y acuerdos.

D.3) Conceptos transdisciplinarios

Los conceptos transdisciplinares han sido seleccionados con el fin de contribuir a un tratamiento de los contenidos y su enseñanza, tampoco se enseñan *per se* y se los debe considerar siempre pasibles de ser tratados el enseñar los contenidos. En este sentido y tomando expresiones de Benejam[2], la enseñanza de las Ciencias Sociales al no disponer de una referencia disciplinar única, debe intentar seleccionar unos conceptos de carácter transdisciplinar y comunes a todas las Ciencias Sociales que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta al alumno/a de la realidad del mundo en que viven y de sus problemas.

D.4) Conceptos básicos de Historia y Geografía

De todos los conceptos necesarios para profundizar en los objetos de estudio propuestos, se ha seleccionado aquellos que se consideraron fundamentales para el tratamiento de los contenidos que deben enseñarse. En ese sentido, la selección de unos conceptos básicos de Historia y Geografía siempre se encuentra necesariamente articulada con una

[2] Benejam, Pilar, "La selección y secuenciación de los contenidos sociales" En: Benejam, Pilar, Pagès, Joan, (Coords.), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona,

determinada perspectiva de análisis, punto de vista o adscripción teórico–metodológica. Los conceptos básicos aquí seleccionados corresponden a una serie de herramientas teóricas que el docente debe enseñar para que los alumnos/as progresen y profundicen la comprensión de los problemas seleccionados y que en rigor se encuentran también articulados con las expectativas de logro que persigue la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la Geografía y la Historia. Más específicos, concretos y particulares que los estructurantes y los transdisciplinarios, los conceptos básicos seleccionados tienen como finalidad brindar al docente una orientación para la enseñanza.

D.5) Contenidos a enseñar

Los contenidos a enseñar han sido seleccionados en función de conceptos que se construyen a través de aproximaciones sucesivas: así como ya fueron tratados en algunos casos, serán también retomados en el futuro. La enseñanza de ellos requiere de modos de intervención docente que coloque a disposición de los alumnos/as otras informaciones y contribuyan al planteamiento de interrogantes y conjeturas que pongan en conflicto el saber del alumno/a y lo ayuden a articularlo con la nueva información.

Los contenidos prescriptos se incorporan a las expectativas de logro que persigue la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la Geografía y la Historia para el 2° año (8º ESB)

D.6) Orientaciones didácticas

En este Diseño Curricular las Ciencias Sociales son entendidas como un saber en construcción, en constante desarrollo y con el acento puesto en la comprensión y explicación de las acciones de los hombres en sociedad. En este sentido también se proponen las orientaciones para enseñar, la forma de organizar y secuenciar los contenidos, los tipos de saberes a construir, los recursos a utilizar y las formas de evaluar los aprendizajes alcanzados.

Las prácticas de enseñanza se deben orientar hacia situaciones didácticas que tengan en cuenta la complejidad del objeto social, su estudio en profundidad y la participación de los estudiantes en la construcción de sus vínculos con estos conocimientos.

Para la enseñanza de la Geografía y la Historia, el modo de tratamiento de los temas debe permitir el estudio de determinadas problemáticas en orden sincrónico o diacrónico, en

distintos espacios y sociedades, identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas contribuyendo al análisis y la reflexión críticos sobre problemas que afectaron o afectan a los ambientes y sus sociedades. Abierto, además, a la posibilidad del ingreso de temáticas de actualidad para los docentes y alumnos/as, a partir de las que se generan, hacia el pasado, el presente y el futuro, la posibilidad de replantearse sus propios supuestos sobre los temas abordados.

A modo de ejemplo se han desarrollado algunas orientaciones para la enseñanza sugiriendo estrategias didácticas **que pueden considerarse como especialmente enriquecedoras para la enseñanza de las ciencias sociales, y factibles de ser repensadas para la organización de otras unidades.** Se ha procurado tomar casos, problemas o proyectos que tengan el mayor alcance con relación a la unidad y que abran la posibilidad de articular contenidos de otras unidades anteriores.

No obstante, cualquiera de estos u otros modos de abordaje que sostengan el enfoque de enseñanza del presente Diseño, deberán incluir fuentes de información que permitan a los alumnos/as familiarizarse con el problema a través de la inclusión de aquellas.

Las fuentes que utilice el docente deben ser variadas dado que la información sobre las sociedades es multidimensional y los formatos y soportes en la que se ofrece son de una gran diversidad. Asimismo, la variedad de fuentes con las que debe trabajar el alumno contribuye a que ellos puedan conocer y emplear códigos diferentes. Se hace referencia aquí a: textos especializados, relatos de miembros de los pueblos en estudio, fotografías de artefactos tecnológicos, diversos tipos de mapas como los temáticos, topográficos y de flujos, imágenes satelitales, fotografías aéreas, artículos de debate sobre distintas posiciones ideológicas ante un mismo problema, censos y encuestas entre otros.

GEOGRAFÍA

2°año

Especialistas

Lic. Gabriel ÁLVAREZ

Prof. Iván THISTED

Experta

Prof. Adriana VILLA

INDICE

FUNDAMENTACIÓN

Los cambios en la Geografía. Algunos elementos conceptuales para pensar su enseñanza.
Sobre la enseñanza de la Geografía en el 2º año (8° SB)
Expectativas de Logro
Estructura de organización de los contenidos
Contenidos
UNIDAD DE CONTENIDOS I: Las imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y Colonización.
Fundamentación y aproximación a la unidad
Objeto de Estudio
Conceptos transdisciplinares
Conceptos básicos disciplinarios
Contenidos a enseñar
Orientaciones didácticas
UNIDAD DE CONTENIDOS II: Ambiente y recursos en América Latina.
Fundamentación y aproximación a la unidad
Objeto de Estudio
Conceptos transdisciplinares
Conceptos básicos disciplinarios
Contenidos a enseñar
Orientaciones didácticas
UNIDAD DE CONTENIDOS III: La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea
Fundamentación y aproximación a la unidad
Objeto de Estudio
Conceptos transdisciplinares
Conceptos básicos disciplinarios

Contenidos a enseñar
Orientaciones didácticas
UNIDAD DE CONTENIDOS IV: Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial
Fundamentación y aproximación a la unidad
Objeto de Estudio
Conceptos transdisciplinares
Conceptos básicos disciplinarios
Contenidos a enseñar
Orientaciones didácticas
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN EN GEOGRAFÍA
Criterios de evaluación
BIBLIOGRAFÍA

GEOGRAFÍA

Fundamentación

Los cambios en la Geografía. Algunos elementos conceptuales para pensar su enseñanza.

La Geografía como proyecto cultural y científico moderno ha desarrollado objetos de estudio, temas, problemas de investigación, conceptos y técnicas que a lo largo de su individuación disciplinaria alimentaron tradiciones y marcos referenciales que caracterizaron su campo intelectual y disciplinario en el contexto de las Ciencias Sociales. Las representaciones de espacio con las que la Geografía ha trabajado más usualmente hasta mediados de la década de 1960 comportaban un tipo de representación también corriente en otras Ciencias Sociales que significaba conceptualizaciones predominantemente empíricas y positivas. Las cuales interpretaban y explicaban al espacio como un mero contenedor y plataforma en el que se desarrollaban unos determinados hechos y procesos sociales. Esto es, una concepción del espacio como una entidad pasiva, muerta e inerte, un telón de fondo o mero escenario en el que se desempeñaban determinados actores sociales.

Otra interpretación y representación frecuente del espacio lo concebía como un contexto relativamente externo a los hechos y procesos sociales, que ejercía determinadas influencias, en general ambiental, natural y hasta de magnitud geopolítica sobre las sociedades. A menudo las concepciones ligadas al determinismo ambiental y el determinismo geográfico, así como distintos modos de abordaje regionalistas de la primera mitad del siglo XX en la enseñanza de la Geografía y también otras ciencias fueron solidarios en ese proyecto cultural. Proyecto cultural que tuvo como finalidad educativa más o menos explicita la construcción de un ciudadano sumiso y obediente antes que la de contribuir a uno más crítico y reflexivo.

Las representaciones más clásicas y hegemónicas de espacio abordadas por la Geografía durante más de un siglo, tuvieron un modo de producción discursiva que además de favorecer una idea de aquél como contenedor-escenario y/o determinista, actuaron promoviendo a menudo, una Geografía proclive a la realización y memorización de inventarios.

Sobre la enseñanza de la Geografía en el 2º año (8° SB)

La enseñanza de la Geografía para el 2° año de la SB tiene por finalidad poner a disposición de los alumnos un conjunto de conocimientos básicos que les sirvan para lograr explicaciones cada vez más elaboradas, complejas y ricas **sobre la conformación del espacio geográfico latinoamericano y su situación actual**. Para alcanzar esta finalidad se estructuraron los contenidos desde una concepción que busca enseñar a pensar el espacio latinoamericano, o pensar geográficamente América Latina. Y ello, desde una perspectiva que entienda el presente del espacio latinoamericano en virtud de una serie de similitudes y diferencias, acuerdos y conflictos, continuidades y cambios, entre otras situaciones, que derivaron en su actual geografía política, económica, ambiental y socio-cultural.

¿Es posible comprender y pensar las geografías actuales de la región haciendo abstracción de las que la han precedido? ¿Es posible enseñar los actuales problemas ambientales para la región de modo desarticulado con el tratamiento que los recursos han recibido desde la conquista?[3] ¿Cómo enseñar sobre el sitio y posición de las principales ciudades latinoamericanas haciendo prescindencia de la herencia colonial urbana y aún de los asentamientos originarios que las precedieron?[4]

En primer término, entonces, el espacio latinoamericano es concebido aquí como una materialización de la vida social y cultural de los pueblos que se ha ido conformando por el aporte de sus culturas originarias, su integración compulsiva al mercado mundial durante los siglos XV y XVI en adelante, y también otros procesos socio-espaciales posteriores.

Es necesario, tanto para su comprensión como para su enseñanza, combinar en estos procesos de diferenciación geográfica, además de los procesos anteriores, la ubicación relativa de los mismos en un contexto espacial mayor.

[3] En la región grandes asentamientos humanos y ciudades como Potosí, Zacatecas y Ouro Preto entraron en crisis desde el esplendor de los metales preciosos al "profundo agujero de los socavones vacíos, y la ruina fue el destino de la pampa chilena del salitre y de la selva amazónica del caucho, el nordeste azucarero de Brasil, los bosques argentinos del quebracho o ciertos pueblos petroleros del lago de Maracaibos (Galeano, 1970)" todos altamente significativos para comprender la geografía latinoamericana.

[4] Por ejemplo hace cuatro siglos ya habían nacido dieciséis de las veinte ciudades latinoamericanas más pobladas de la actualidad.

¿Es posible comprender las geografías actuales de la región de modo separado a la conformación del mercado mundial y el intercambio desigual entre los países centrales y periféricos? ¿Es posible separar el desplazamiento de las fronteras agropecuarias y las transformaciones geográficas a ellas asociadas, del accionar globalizado de las agroindustrias trasnacionales?

En segundo término entonces, el espacio latinoamericano así como también los procesos particulares que derivan en la conformación de sus ambientes y territorios, requiere a la hora de su enseñanza, del reconocimiento de las distintas escalas geográficas (local, regional, global) que operan en la conformación de distintos fenómenos o situaciones sociales.

Concebir el espacio y el espacio latinoamericano como político, económico y cultural a la vez que histórico y relacional está en la base de estas consideraciones para la enseñanza del 2° año de la SB. Por lo que, desde un punto de vista geográfico:

si para el 1° año en la materia Ciencias Sociales se promovía el estudio de cómo fueron evolucionando distintos espacios, territorios y ambientes y cómo ellos fueron apropiados por distintos modos de vida en diferentes lugares del planeta, hasta convertirlos en sus propios territorios de vida, ***para el 2° año este modo de abordaje logra especificidad para la actualidad del espacio geográfico latinoamericano.***

Algunas consideraciones didácticas

A continuación se presentan una serie de consideraciones para la enseñanza de la Geografía del 2º año de la ESB que fueron realizadas con la finalidad de que el profesor las ponga en diálogo con sus prácticas de enseñanza habituales y en relación con la elaboración de sus propias planificaciones.

Se espera que durante el transcurso del año **el profesor de Geografía enseñe** los contenidos planteados en este diseño poniendo énfasis en:

Generar **condiciones para que los alumnos/as construyan una idea del espacio latinoamericano considerando distintas dimensiones de la realidad social y que puedan establecer interrelaciones e interdependencias entre al menos dos de aquellas.** Por ejemplo, enseñar a establecer interrelaciones e interdependencias entre las racionalidades económicas y tecnológicas modernas y la existencia de distintos problemas

ambientales, pero sin perder de vista el papel que desempeñan los individuos, los grupos sociales y las clases sociales en la apropiación de los recursos.

Fomentar **la búsqueda de fuentes pertinentes a los temas que se están tratando en clase, orientando sobre los criterios que deben guiar esa selección.** El docente debe orientar a los alumnos/as en los criterios más adecuados para la búsqueda de material de divulgación o académico -bibliotecas e internet entre otros- para el abordaje de los temas y problemas que se trabajen durante el año. Por ejemplo el docente puede explicar a sus alumnos sus propios criterios de búsqueda, los lugares que frecuenta para la obtención de la información, los sitios de Internet en que se encuentran los materiales más adecuados a su edad, los programas de TV que contribuyan al abordaje de los temas. Por otra parte puede orientarlos sobre las dificultades que a veces existen para acceder a determinada información, también sobre la existencia de distintos organismos públicos que poseen información actualizada sobre los Censos, las encuestas permanentes, las fotografías aéreas y las imágenes satelitales entre muchas otras fuentes posibles.

Promover **el análisis de distintas fuentes con especial atención al trabajo con los mapas u otros productos de la cultura visual, recurriendo siempre para su enseñanza a situaciones problemáticas, realización de proyectos, u otras modalidades que les otorguen una adecuada significatividad.** El docente desarrollará estrategias de enseñanza dirigidas a que los alumnos/as puedan analizar la información que contienen diferentes tipos de mapas y detenerse en las "imágenes del mundo" y en especial de A. L., para distintos momentos históricos con la finalidad de trabajar sus elementos fundamentales (escala, símbolo, proyección). Pero además las probables omisiones, deformaciones intencionales o no, de la cartografía y de la información representada en ella, para en definitiva poder revelar junto a ellos que los mapas son también un modo de valorizar los lugares, los territorios y las sociedades que viven en ellos.

Acompañar **a los alumnos/as en el uso de herramientas de las nuevas tecnologías para que desarrollen habilidades y capacidades de un acceso crítico a la información que se puedan encontrar a partir de su uso**. Internet resulta probablemente el máximo exponente de las Nuevas Tecnologías y uno de los espacios virtuales en los que se puede encontrar la información más actualizada sobre la producción de conocimientos sociales y específicamente geográficos. Es necesario acompañar a los alumnos en la exploración del

mundo virtual, facilitarles directrices básicas sobre qué, dónde y cómo moverse por la Red. Por ejemplo, el acercamiento a muchos sitios de imágenes virtuales y fotografías aéreas sobre la superficie de la tierra, acompañadas de necesarias reflexiones, contribuye a construir una mirada y percepción diferente del espacio geográfico que inevitablemente logra activar la imaginación geográfica y las representaciones de los alumnos/as.

Favorecer **el estudio de problemáticas ambientales y territoriales, que impliquen el trabajo con distintas escalas de análisis intraestatales e interestatales haciendo énfasis en la que se quiera destacar.** Por ejemplo es el caso del manejo de las cuencas hídricas compartidas por más de un país, la contaminación o la regulación y aprovechamiento de los ríos y sus consecuencias locales y aguas abajo en las actividades productivas, el asentamiento de la población y sus condiciones de vida.

Desarrollar **instancias que favorezcan el aprendizaje de distintas estrategias de obtención de la información ya sea que se trate a partir de técnicas cuantitativas o cualitativas.** El docente deberá enseñar, por ejemplo de los estudios de caso o de situaciones problemáticas, sobre los atributos fundamentales del método estadístico y algunas formas de representar sus resultados (gráficos, mapas, entre otros) y también técnicas cualitativas, por ejemplo algunas formas de tomar, registrar y analizar entrevistas sencillas.

Impulsar **estrategias que fomenten el diálogo entre los alumnos/as y entre los alumnos/as y el docente sobre temas y problemas actuales sobre los cuales sea posible el análisis de distintas voces y de posiciones antagónicas y hasta contradictorias.** Es la oportunidad para que los alumnos/as se escuchen entre sí, respeten las razones argumentadas por sus compañeros y propongan sus puntos de vista acerca de las distintas causas y consecuencias que explican distintos problemas contemporáneos. Este diálogo no necesariamente debe conducir a conclusiones taxativas ni que coincidan con el punto de vista del docente, sino que su riqueza radica, precisamente, en su provisoriedad y en la posibilidad de retomarlas y revisarlas en diferentes momentos más adelante en la materia Geografía o también estableciendo diálogo con los conocimientos históricos**.**

***Planificar* la tarea atendiendo los ritmos y diferentes formas de aprendizaje de sus alumnos**, variando las formas en que se tratan los contenidos a lo largo del año, los registros de las fuentes de información que se utilicen, las estructuras de las evaluaciones que implemente, incorporando algunas instancias para pensar qué aprendieron y cómo lo hicieron.

***Adoptar* estrategias de enseñanza que favorezcan el análisis de problemas a partir de la elaboración de preguntas orientadoras entre alumnos y docentes o bien por parte de los alumnos/as.** Preguntas ordenadoras que inicien un trayecto pueden ser: ¿por qué ahí y no en otra parte? O bien ¿qué sucede allí en particular para que se produzcan determinados fenómenos? ¿Qué aspectos debo considerar para comprender la conformación de los espacios más cercanos en interdependencia con otros lejanos? De carácter más amplio: ¿Siempre fue del mismo modo? ¿Qué cambió allí para que ahora suceda y antes no? ¿Quiénes deberían hacerlo y qué debería hacerse para modificar determinadas condiciones desfavorables en la región?

***Contribuir* a lograr cada vez mayores y mejores condiciones de comprensión y sensibilidad ante la diferencia cultural, la desigualdad social y los modos en que distintos grupos sociales ejercen sus reivindicaciones sociales más sentidas.** Se deben crear condiciones para el intercambio de ideas entre docentes y alumnos/as y entre los alumnos/as para conocer las causas que movilizan a distintos grupos sociales en el espacio latinoamericano en virtud de la creciente emergencia de organizaciones de la sociedad civil que plantean acciones novedosas para alcanzar una mejor distribución de la riqueza, modos más democráticos de decisión sobre la explotación de los recursos, y también el respeto por la diferencia cultural. Todo lo cual redunda en nuevas geografías.

***Generar* oportunidades para que los alumnos/as puedan establecer interrelaciones entre los contenidos de las distintas unidades y otros vistos en diferentes momentos de la escolaridad,** procurando lograr en forma clara y ordenada que los alumnos/as interrelacionen distintos temas y dimensiones de análisis implicadas en ellos. Por ejemplo el docente puede enseñar distintos criterios -tomar algunos indicadores- que permita a los alumnos/as establecer interrelaciones y comparaciones (*similitudes, diferencias, cambios, continuidades*) entre los distintos modelos de desarrollo dominantes en América Latina, la

creciente pobreza y desigualdad social, sus problemas ambientales, la persistencia de las economías primarias, la dependencia financiera y tecnológica, entre otros.

***Enseñar* a leer y a expresarse oralmente y por escrito utilizando el vocabulario específico de la disciplina.** La Geografía, como otras disciplinas, posee un vocabulario cuyo conocimiento por parte del alumno acrecienta sus posibilidades de comunicación para explicar, justificar, argumentar sobre ideas y supuestos sobre la conformación de la realidad social. Por lo que se debe prestar especial atención a ello al momento de elaborar estrategias de enseñanza.

Expectativas de Logro

En virtud de las consideraciones para la enseñanza, concebidas aquí como una serie de oportunidades para promover aprendizajes que los profesores deben generar, se han elaborado las siguientes expectativas de logro, que son las que deberán alcanzar los alumnos/as al finalizar el presente año[5]:

***Reconocer* el carácter socio histórico del espacio geográfico a partir de sus cambios y continuidades.** Deben reconocer la relevancia que ha tenido para la estructuración del espacio geográfico latinoamericano, con sus similitudes y diferencias a lo largo de su historia, la monoproducción y primacía de la explotación de los recursos naturales, sin perder de vista el papel que desempeñan los individuos, los grupos culturales y las clases sociales en aquella conformación espacial.

***Reconocer* en el intercambio desigual entre América Latina y el resto del mundo un factor estructural que explica el desarrollo de los países centrales y el subdesarrollo de la región como parte de un mismo proceso.** El alumno deberá poder indicar entre sus consecuencias, la alteración y exterminio de numerosos ecosistemas, la dominación económica y cultural de distintas potencias hegemónicas durante la conformación del

[5] Adjuntamos los significados con los que se han construido las expectativas: ***Explicar***: saber exponer y justificar con claridad para que otros comprendan. ***Comparar***: tomar dos o más elementos, establecer relaciones y ver semejanzas y diferencias. ***Conocer***: explicar cómo es y para qué sirve algo. ***Utilizar***: saber aplicar, saber aprovechar una herramienta o técnica. ***Analizar:*** distinguir, separar en partes y conocer e identificar sus elementos. ***Sintetizar***: reunir los componentes antes aislados en un todo y sacar conclusiones. ***Analizar críticamente***: abrir juicio. ***Interdependencia:*** la combinación y/o dependencia entre dos o más fenómenos. ***Reconocer:*** distinguir los rasgos que caracterizan. (*Diccionario Esencial de la Lengua Castellana*. Biblioteca de Consulta Escolar. Ed. Santillana, Buenos Aires, 2007).

espacio regional, la histórica desigualdad social, y el exterminio de muchos grupos y pueblos originarios.

Utilizar **fuentes y técnicas de construcción del conocimiento geográfico manejando mapas temáticos, topográficos, de flujos (sus proyecciones, escalas, símbolos y signos), así como las principales estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo** (censos, climogramas, estadísticas, distintos tipos de gráficos, encuestas, entrevistas e indicadores sociodemográficos básicos) en función del problema, caso o tema que se analice. Se considera fundamental que el alumno/a reconozca en dichas situaciones la pertinencia y la validez de la selección de las herramientas conceptuales y técnicas a utilizar.

Explicar y desarrollar **ejemplos sobre fenómenos y procesos geográficos teniendo en cuenta la diversidad de los ambientes latinoamericanos en cuanto a sus condiciones físico-naturales y los distintos modos de desarrollo en la región**. Que identifiquen los sujetos sociales y las relaciones de conflicto entre quienes se encuentran involucrados en la conformación de los mismos.

Establecer **relaciones pertinentes entre distintas dimensiones de la realidad social,** reconociendo en casos concretos las consecuencias que han tenido los distintos modos de desarrollo endo-determinados y exo-determinados para los ambientes y territorios latinoamericanos.

Reconocer y comparar **la diversidad de espacios según los rasgos específicos que caracterizan en la actualidad los modos de vida en zonas urbanas y rurales en América Latina, basándose en las relaciones sociales de dominación, conflicto y consenso que implican el modo de desarrollo dominante y las condiciones de vida derivadas para los casos de las poblacionales urbanas y rurales.** Deberán estar en condiciones de comparar la situación social en la ciudad y el campo para diferentes espacios latinoamericanos. Si se trata de reconocer y comparar similitudes y diferencias entre las condiciones de vida de las grandes metrópolis latinoamericanas esto puede realizarse entre aquellas de un mismo país así como entre las ciudades de distintos países. Por ejemplo utilizando en el reconocimiento y comparación, cuadros y datos de producción, de población, evolución del empleo, gráficos de torta, barras, curvas siempre estableciendo

su significatividad con relación a un problema de estudio concreto. Así mismo si se trata de reconocer y comparar sobre las condiciones de vida en el campo pueden además considerarse su relación con las nuevas tecnologías y los servicios, la articulación con los mercados internacionales. U otras actividades menos tradicionales para el campo como pueden ser sus atributos como reservas de patrimonio natural o cultural tradicional para ser utilizados en sus usos turísticos y recreativos.

***Argumentar* sobre algunos cambios y continuidades territoriales que existen entre las ciudades de la colonia y las actuales,** considerando las condiciones de sitio y posición en los que se han estructurado los espacios urbanos y regionales (cercanía a factores productivos, de comunicación, entre otros) También, y de modo articulado con lo anterior los fenómenos de primacía urbana actuales y las áreas de mayor concentración poblacional en la región.

***Analizar* la diversidad actual del mapa político de América Latina considerando las distintas formas de organización espacial y política de sus sociedades reconociendo los estados nacionales, los mercados comunes, las colonias y dependencias, la usurpación de territorios latinoamericanos por parte de países centrales y la localización de las bases militares extranjeras en las principales áreas de la biodiversidad latinoamericana, así como el mapa de las naciones indígenas que coexisten con los estados nacionales**. Junto al reconocimiento de la localización de las entidades políticas mencionadas el análisis de estos mapas pueden ser una vía de acceso para la discusión sobre los orígenes de los problemas mencionados, al establecimiento de interrelaciones entre ellos, a plasmar discusiones en mapas temáticos y de flujos, a comunicar al resto de la clase sobre resultados de indagaciones realizadas por ellos entre otras posibilidades.

***Identificar* la interconexión entre las actividades productivas y los problemas ambientales** en la medida que muchos de estos (por ejemplo la tala indiscriminada y el uso intensivo de los suelos) son frecuentemente el producto de sostener una racionalidad económica y tecnológica que no contempla los tiempos de reposición del recurso (resiliencia);

Analizar **críticamente el papel de los organismos interamericanos e internacionales y las relaciones entre los distintos bloques regionales que actualmente integran los países latinoamericanos,** estableciendo similitudes y diferencias, acuerdos y conflictos con relación a los que han organizado los países de la región entre sí y aquellos que se han integrado con países externos a la región. Deberán reconocer algunos indicadores de los

	UNIDADES DE CONTENIDOS	CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	CONCEPTOS TRANSDISCIPLINARES
GEOGRAFÍA	1. Las imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y Colonización	NATURALEZA / CULTURA ESPACIO / TIEMPO / TRABAJO Y SUJETOS SOCIALES	SIMILITUD / DIFERENCIA - CONTINUIDAD / CAMBIO – CONFLICTO / ACUERDO - CONFLICTO DE VALORES Y CREENCIAS – INTERRELACIÓN / COMUNICACIÓN - IDENTIDAD / ALTERIDAD – PODER - INTERJUEGO DE ESCALAS y otros a definir según el tratamiento que requiera el objeto de estudio.
	2. Ambiente y recursos en América Latina.		
	3. La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea		
	4. Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial		

impactos en las economías de los países miembros y la experiencia concreta que en muchos de ellos se han producido en sus áreas de frontera.

Explicar **cuales son los problemas más significativos de la diferencia cultural y la desigualdad social en América Latina** que crean condiciones favorables para el desarrollo de distintos movimientos y/o organizaciones sociales que reclaman a través de modos de protesta social, cada vez más renovados, su mayor inclusión en las decisiones sobre la política, la economía, el derecho y el ambiente. El alumno debe conocer sobre las demandas concretas de estos grupos sociales y culturales así como la situación en el marco de la legislación vigente para algunos de los países de la región y en el caso particular de la Argentina.

Estructura de organización de los contenidos

Contenidos

Unidad de Contenidos I: Las imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y Colonización.

Fundamentación y aproximación a la unidad

La primera unidad tiene como propósito la ampliación del conocimiento del lenguaje cartográfico, el uso de los mapas y también el trabajo con otros tipos de representaciones que en su conjunto son reconocidas como productos de la cultura visual (grabados y pinturas por ejemplo) y otro tipo de fuentes como pueden ser las narraciones y los relatos. La ampliación de este tipo de conocimiento persigue además que el alumno/a los reconozca como integrantes de una cultura y a través de ellos acceda a las concepciones y valoraciones que determinados sujetos sociales construyeron sobre la Naturaleza y las sociedades extrañas a ellos, por ejemplo lo que más tarde se conocerá como América Latina.

Con relación al lenguaje cartográfico y los mapas

Localización, escala cartográfica, proyección y símbolos son de fundamental relevancia para el abordaje conceptual en el trabajo con los mapas. No obstante, el énfasis en esta unidad de contenidos también ha sido puesto en el análisis cultural como parte de las habilidades cartográficas que el alumno/a debe desarrollar en el trabajo con los mapas, que es un **modo de abordaje** que debe trasladarse, durante este y otros años para el análisis de otros casos que requieran del trabajo con el mapa.

Así, el lenguaje cartográfico en su conjunto es uno de los modos posibles para la transmisión de una cultura. De este modo la "imaginación geográfica"[6] y la "conciencia espacial" que ella contribuye a estructurar, tiene como principal rasgo favorecer concepciones y representaciones acerca de espacios, ambientes y territorios próximos o lejanos, conocidos o desconocidos. Los mapas y otros tipos de imágenes, en tanto

[6] Parafraseando al geógrafo David Harvey (1977), la imaginación geográfica no es patrimonio sólo de la Geografía, sino que la une a otras ciencias sociales y que refiere siempre además a "conciencia espacial". Es un tipo de imaginación "*que permite al individuo relacionarse con los espacios que ve a su alrededor y darse cuenta de la medida en que las transacciones entre los individuos y organizaciones son afectadas por el espacio que las separa.* (…) *Le permite -a individuos y grupos- juzgar sobre la importancia de acontecimientos que suceden en otros lugares (en el "territorio" de otros pueblos) juzgar si son importantes o no para él, donde quiera que se encuentre (...) le permite idear y utilizar el espacio creativamente y apreciar el significado de las*

construcciones sociales, transmiten valores, convicciones y concepciones del mundo. De este modo J. B. Harley conceptualiza los mapas, y el discurso geográfico a ellos asociado, como un sistema complejo de signos al mismo tiempo icónicos, lingüísticos, numéricos y espaciales, evaluados y usados en forma persuasiva o retórica: esto es, que son manipulados con finalidades específicas, no sólo científicas, sino por grupos de poder que desean imponer sus ideas y valores sobre el territorio de otros.

Algunas preguntas que favorecen esta introducción y pueden orientar sobre qué se desea enseñar pueden ser ¿Todos poseemos imaginación geográfica? ¿Cómo actúa ella en un proceso de expansión territorial? ¿Cuáles son los mecanismos culturales que se ponen en funcionamiento para motivarlo? ¿Qué objetos y fenómenos se ponen en juego para exacerbarlo? ¿De qué modo las imágenes, las leyendas, las narraciones se plasman en una sociedad y actúan como vehículo para la expansión y la dominación por parte de otra?

Imágenes y representaciones sociales del mundo. Imaginación geográfica y conciencia espacial.

Se ha considerado aquí el trabajo con dos tipos de recursos para el análisis de la imaginación geográfica de espacios, ambientes y sus sociedades:

- Por una parte las representaciones que más plenamente corresponden al lenguaje cartográfico, la producción de mapas.
- Y por otra, las representaciones sociales de la naturaleza durante el período de la conquista y colonización de América, y junto a ellas, las representaciones sociales del "otro" que el europeo poseía.

Al menos dos clases de enunciados pueden reconocerse en las narraciones y discursos de la conquista y posterior colonización de América que ideológicamente orientaba la acción del europeo:

- una que sostenía la convicción eurocéntrica y etnocéntrica sobre los valores, las costumbres y la tecnología de los pueblos sometidos como inferiores y atrasadas con respecto a la europea,

---

formas espaciales creadas por otros (Harvey,1977: 17)". La imaginación geográfica contribuye entonces a la construcción de una conciencia espacial, a una conciencia del espacio.

- y otra que sostenía que los recursos del nuevo continente tenían una existencia prácticamente ilimitada.

Al considerar aquí que la imaginación geográfica y las imágenes del nuevo continente mantuvieron un diálogo activo con el proyecto de dominación europea, se entiende que ellas actuaron de un modo particular entre las sociedades europeas y las precolombinas contribuyendo a la estructuración de una representación particular sobre la naturaleza y los recursos de las sociedades precolombinas. Esto es, una concepción de la naturaleza como un recurso ilimitado ha venido a sostener concretamente, la tala sistemática de árboles, la extracción de metales, los cambios en los tipos de cultivos y sus sistemas de explotación y por otra parte la instalación de nuevas ciudades y nuevas redes de comunicación. Un conjunto de transformaciones que alteraron definitivamente todo el espacio y ambiente de lo que hoy se conoce como América Latina.

Estas ideas actuaron, durante siglos, junto a un sistema total de dominación estructurando la economía, la política y la cultura; y para muchos geógrafos, ambientalistas e historiadores sirven para comprender el exterminio de la biodiversidad cultural y natural latinoamericana desde entonces.

A las imágenes y representaciones de la naturaleza que dominaron la conquista no puede dejar de sumarse otras que también contribuyeron a la "imaginación geográfica" y que refieren a los pueblos preexistentes como un "otro"[7] que no compartía las cosmovisiones del europeo.

A juzgar por el análisis que historiadores y antropólogos han hecho de los relatos de la época, la imagen que los conquistadores elaboraron de los pueblos originarios en principio correspondía a asimilar lo diferente como una exhuberancia "más" que formaba parte del paisaje natural. De algún modo, las interpretaciones actuales de los relatos y testimonios dejados por los conquistadores sostienen que los indígenas eran "admirados" estéticamente y por su "bondad innata" (Todorov, 1987).

[7] El "otro", la otredad, la alteridad son en cierto modo sinónimos de un tipo particular de diferenciación y tiene que ver con la experiencia de lo extraño. Esta sensación puede referirse, y así es tomado en el presente diseño, a una sensación con relación a: *"paisajes y climas, plantas y animales, formas y colores, olores y sonidos. Pero sólo la confrontación con las hasta entonces desconocidas singularidades de otro grupo humano -lengua, costumbres cotidianas, fiestas, ceremonias religiosas o lo que sea- proporciona la experiencia de lo ajeno, de lo extraño propiamente dicho… (Krotz, 1994: 19)"*

La imagen, que por otra parte ha sido de usual presencia en los textos escolares de Geografía hasta hace poco tiempo, refirió desde sus relatos al indígena como "elemento autóctono" del paisaje natural. Las imágenes y representaciones que construyeron y alimentaron los conquistadores eran la de un nativo poseedor de condiciones morales que se alejaban profundamente de la dominante en Europa, basada en la fe cristiana y por lo tanto legítima de "proteger", civilizar y someter a la "cultura superior". Muchas de estas interpretaciones sobre los relatos de la época entienden que la "protección", conforme se consolidaba el sistema colonial consistía en la protección del indígena como un recurso "natural" más. De este modo, la imaginación geográfica, a través de los mapas, las narraciones, los relatos y formas artísticas como la pintura y los grabados han contribuido a la estructuración de una conciencia espacial así como diferentes representaciones ideológicas.

Imágenes del mundo y mapas.

Durante la conquista, junto a las expediciones e investigaciones geográficas, la creación de instrumentos matemáticos y de medición, técnicas de impresión y edición, se desarrolla además un tipo de cartografía "más científica" que por necesidades de lograr mayor exactitud en los viajes y expediciones geográficas incorpora fórmulas matemáticas, cálculo integral y diferencial antes nunca empleados para la cartografía. Es un tipo de cartografía que suma objetividad a la elaboración de los mapas y pone en cuestión otros mapamundis (el de Ptolomeo por ejemplo) por entonces de uso corriente. Además del mencionado, para la época de los descubrimientos se va imponiendo otro tipo de proyección conocida como Mercator, que permite transformar un cuerpo esférico en una hoja plana y rectangular, incurriendo, no obstante sus adelantos, en grandes distorsiones que en principio aumentan en grandes proporciones las tierras del hemisferio norte y disminuyen las del sur. Por ejemplo como observa Laborda Gil (1996) Groenlandia con una superficie de 2,1 millones de km2 se ve:

- similar a África (30 millones de km2)
- bastante mayor que la India (3,3 millones km2),
- mayor que la península arábiga (3,5 millones km2)
- mayor que América del Sur (17,8 millones km2).

En contraposición, A. Peters (1992) -creador hace algunas décadas de otro tipo de proyección- observa que, como se sabe, el Ecuador divide la Tierra en dos partes iguales y esto en Mercator no sucede.

También A. Peters (1992) ha sostenido que son siempre los estados ex coloniales, los países del Tercer Mundo, las naciones de los pueblos de color, los que resultan perjudicados por el mapa Mercator. Este mapa, continúa Peters, es una expresión de la europeización del mundo, en la que el hombre blanco pretendía la dominación del planeta, de la época, por una minoría de razas de señores blancos, implacables, bien armados, y técnicamente superiores.

Los analistas culturales de la cartografía y la geografía han interpretado que este tipo de proyección, aunque en rigor muchas otras de la época, eran solidarias al proyecto de dominación europea y su visión del mundo. Dado su carácter etnocéntrico y eurocéntrico era propenso a la construcción de un tipo de "imaginación geográfica" que junto a los relatos sobre la "percepción ambiental" y las "representaciones del otro", contribuyeron a la creación de un imaginario favorable a magnificar y reforzar la presencia en el mundo de los países europeos, en el centro del planisferio y de tamaño mucho mayor al real en ellos.

Un mapa estructura la geografía que describe en conformidad a una serie de creencias en cuanto al modo en que debería ser el mundo y presenta esta construcción como verdadera (Harley, J. B, 2005).

El énfasis puesto en las dimensiones más cualitativas del trabajo con los mapas intenta presentar un contexto posible de enseñanza que no otorgue centralidad exclusiva a los aspectos procedimentales - técnicos para el desarrollo de las habilidades cartográficas, sino que contribuya para el docente y el alumno/a a la reflexión sobre la importancia social de los mapas y los valores que competen a su producción. Las dimensiones más técnicas y conceptuales frecuentemente abordadas en el aula, entonces, deben ser desarrolladas junto a las otras. Es decir, es igual de relevante que el alumno/a alcance aprendizajes que le permitan elaborar e interpretar técnicamente los mapas a partir de los conceptos de escala, localización y orientación, proyecciones y símbolos y signos como las que corresponden a saber leer en el mapa sus "silencios" y "distorsiones", sus enunciados, posibilidades y limitaciones.

Objeto de estudio

Las imágenes del mundo y el uso de los mapas

Conceptos transdisciplinares

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder / Bio diversidad cultural y natural

Conceptos básicos disciplinarios

Concepciones geográficas del mundo - Imaginación geográfica - Representaciones sociales - Percepción ambiental - Objetividad / Subjetividad - Proyección / Escala / Simbología - Latitud - Longitud - Distorsiones (deliberadas e inconscientes) de los mapas - Conocimiento y Poder

Contenidos a enseñar

⇒ Las concepciones sobre la forma de la tierra, la biodiversidad cultural y natural. Los elementos de la "imaginación geográfica" organizando determinados tipos de "conciencia espacial".

- Las discusiones de la época en torno a la forma de la Tierra y el modo de concebir el mundo por el europeo del siglo XVI: Las distintas hipótesis científicas y el eurocentrismo (Conflicto de valores y creencias / Similitud y Diferencia).
- La percepción europea del ambiente americano durante la conquista y la colonización: las representaciones, percepciones ambientales, y culturales como un modo del europeo de concebir la diversidad biológica y cultural del "otro" a dominar. (Interrelación -Comunicación / Identidad - Alteridad / Conflicto de valores y creencias / Conflicto - Acuerdo)
- Las similitudes y diferencias en la representación del espacio en las culturas americanas prehispánicas y la europea: El conocimiento técnico de las sociedades prehispánicas para representar en una superficie plana el espacio y su conocimiento sobre el medio geográfico frente a los modos de representación europea. (Similitud – Diferencia / Alteridad - Identidad / Conflicto de valores y creencias)[8]

[8] Cartografía elaborada por los mayas, como Fejérvary-Mayer, el Trocortesiano, el Zouche-Nuttall y el Vindobonensis Mexicanus 1 puede hallarse en el sitio: http://sepiensa.org.mx/contenidos/l_mapas/1.htm.Otras también indígenas y de uso estratégico para el conquistador pueden hallarse en : http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/prodyserv/marcoteo/carmex/carmex.cfm?c=236 http://www.mappinginteractivo.com/plantilla-ante.asp?id_articulo=752. Todos los sitios de la nota al pie fueron consultados durante setiembre de 2006.

- El desarrollo del lenguaje cartográfico occidental de los siglos XV y XVI como uno de los progresos más significativos para el desarrollo de las expediciones geográficas europeas: los mapas portulanos, las proyecciones ptolomeicas, y la proyección Mercator, entre otras, como algunos de los diferentes modos en que el europeo representó las superficies del mundo conocido (*mapamundi*) que a la vez permitieron difundir sus propias concepciones sobre lo conocido / desconocido (*Terrae incognitae*). (Poder / Similitud – Diferencia / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad).
- El mapa como un instrumento "científico" que distintas relaciones de producción y poder elaboran para localizar la biodiversidad natural y cultural (ecosistemas, pueblos, ciudades, accidentes geográficos, colonias, entre otros) útiles a los fines de la explotación comercial. (Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder)
- Los nuevos mapas de América elaborados durante la Conquista alterando la toponimia de ciudades y distintos lugares de las culturas prehispánicas como otro modo de dominación de la imaginación geográfica. (Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder)

⇒ Los elementos del lenguaje cartográfico en el contexto del trabajo por proyectos u otra estrategia didáctica que combine para la enseñanza y el aprendizaje las técnicas del trabajo con los mapas y situaciones - problema.

- Plano, punto, línea y superficie. Los mapas como una combinación de proyección, escalas, signos y símbolos que procuran representar el mundo real.
- Las coordenadas geográficas de latitud y longitud. Distintas proyecciones cartográficas: Mercator y Peters y otras. Otros modos de representación cartográfica contemporánea: la cartografía temática sobre mapas de redes y flujos.

Orientaciones didácticas[9]

Elaboración de proyectos:

---

[9] Puede consultarse para esta orientación el sitio: Algunos sitios para información del docente son: http://168.96.200.17/ar/libros/ecologia/castro.pdf

Título del proyecto: Los mapas y las imágenes del mundo durante la conquista. La elaboración de un proyecto a cargo de los alumnos/as del 2º año de la ESB.

Aspectos generales[10]

El proyecto supone el análisis, evaluación y selección de recursos para organizar una muestra y exhibición final que los alumnos/as realizarán en su escuela sobre:

- Distintos tipos de mapas producidos y utilizados durante la conquista, aquellos que tienen mayor rango de objetividad y otros que combinan representación de espacios con ilustraciones y pinturas y figuras fantásticas[11].
- Diversos tipos de imágenes (pinturas, telas, reproducciones) y textos que expliciten concepciones del mundo
- Relatos de los viajeros sobre la Naturaleza de América, las sociedades y el conjunto de los espacios conquistados

Organización del proyecto

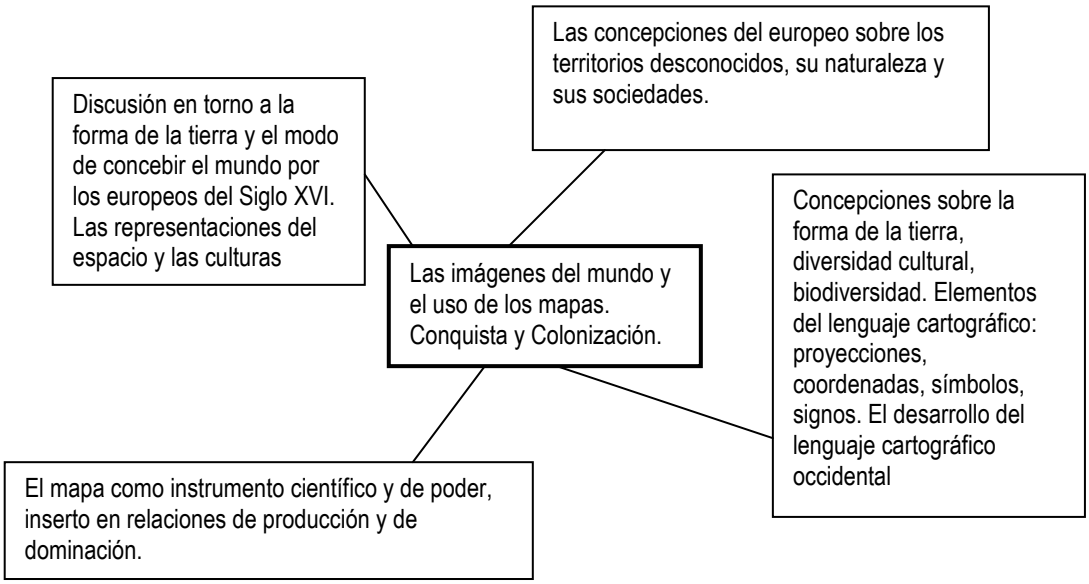
La elaboración de este tipo de proyectos supone una serie de etapas de trabajo: planteo del tema de trabajo, definición del tipo de fuentes relevantes que se buscarán, ordenar la información encontrada, interpretación de la misma, preparación de la presentación, presentación y revisión de los comentarios obtenidos de los visitantes a la exhibición. Este montaje requiere de algunas tareas en tiempo extra clase por parte del profesor y de los alumnos/as, como ser el armado de la exposición o la búsqueda de información.

Es recomendable que la tarea se distribuya a lo largo de unas semanas, a un ritmo de no más de dos horas de clase de trabajo y otro tanto de extra clase con orientación del docente.

---

http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero6/artcastroherrera6.htm
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hali/C3HAlimonda.pdf
http://www.revistapolis.cl/10/cast.doc ; http://www.idea.unal.edu.co/proyectos/histamb1/Worsterespanol.pdf

[10] La presente orientación para la enseñanza corresponde a una adaptación y reelaboración de *Los mapas: una forma de ver el mundo* hallable en: http://wiki.gleducar.org.ar. Por otra parte el docente puede encontrar **relatos y testimonios** atribuidos a representantes de los pueblos conquistados y de los relatos de los viajeros sobre el ambiente y sus sociedades en http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/texte/antologia/antologi.htm; http://sant-cugat.net/laborda/4371CART.htm y www.ub.es/hvirt/expo/javi/. Sitios que puede visitar el alumno orientado por el docente: http://seneca.uab.es/hmic: http://www.ub.es/hvirt/dossier/mapas. Todos los sitios de la nota al pie fueron consultados durante setiembre de 2006.



El docente debe

- presentar el proyecto a los alumnos/as así como la diversidad de fuentes necesarias estableciendo aquellas que serán recopiladas por los alumnos/as y por el docente; explicitar las consignas que definen el alcance de la actividad y los criterios para la presentación y exposición de los resultados en una muestra final, para lo cual el docente inicialmente organizará la distribución de las tareas en grupos de alumnos/as.

- orientar a los alumnos/as para la selección adecuada de mapas (portulanos, Mercator y otros dominantes para la época) para lo cual se deberán construir criterios de selección a partir de la información aportada por el docente. El docente de describir la diversidad de *corpus* que recopilará, como por ejemplo relatos de viajeros, narraciones y textos en general que remitan a percepciones y representaciones ambientales y sociales durante la conquista. El período referido a la búsqueda para todos los casos debe corresponder a 1500 - 1650 aproximadamente.

[11] Es importante que se incluya en el aula el trabajo con el globo terráqueo. Además de ser utilizado para trabajar con los alumnos/as sobre las hipótesis de la forma de la Tierra, resulta fundamental para el trabajo con los conceptos que corresponden a la enseñanza de los distintos tipos de proyecciones.

- analizar, discutir e interpretar las imágenes y textos recopilados incluyendo información nueva y necesaria para que los alumnos/as construyan los conocimientos que les permitan “hacer hablar” a las imágenes, mapas, etc.
  La mirada del alumno/a por sí misma resulta insuficiente sino está acompañada por una serie de conocimientos previos y “modos de preguntar” que deben ser enseñados por el docente. El docente debe ayudar a interpretar el conjunto de las imágenes (mapas, telas y pinturas) favoreciendo preguntas tales como: ¿Qué observan en las imágenes? ¿Hay elementos fantásticos en las imágenes? ¿Qué les parece que quieren comunicar los autores con ello? ¿Por qué creen que la proyección que utilizan considera a Europa en el centro del planisferio? ¿Qué idea les parece que tienen los autores sobre las tierras lejanas y los pueblos conocidos/desconocidos? ¿Qué información nueva nos aporta esta imagen/texto para el tema? ¿Podrían decir por qué?
- trabajar con los mapas en carpeta utilizando distintos tipos de proyecciones y escalas e interpretación de significados sobre los signos y símbolos de la diversidad de mapas seleccionados (ptolomeicos, portulanos, Mercator y Peters entre otros).
- proponer el análisis de distintas representaciones cartográficas sobre un mismo espacio (el mundial, América, Europa) para que los alumnos/as tengan la posibilidad de construir la idea de que el mapa es un modo de ver el mundo y también concebir la forma de la Tierra analizando qué rigor existe entre el tamaño de los espacios seleccionados en el mapa y las superficies reales. Para ello las intervenciones del docente deben orientarse a poner de manifiesto aquello que a los alumnos/as les resulta “invisible” ayudando en el desarrollo de nuevas preguntas a las imágenes, para ayudar a su interpretación. Como información anexa y necesaria el docente puede solicitar a los alumnos/as que busquen información sobre las superficies de los continentes en cuestión y elaboren esquemas de rango/tamaño para finalmente establecer comparaciones entre las superficies reales y las representaciones cartográficas que exhiben las distintas proyecciones.
- enseñar las distintas concepciones sobre la forma de la Tierra y los sistemas de coordenadas y los elementos técnicos del mapa (escala, signos, símbolos y

proyección), estableciendo criterios comparativos entre los mapas antiguos y otros más actuales para lo cual se debe trabajar sobre otros tipos de proyección (Peters, por ejemplo), que serán también objeto de análisis por los grupos, atendiendo fundamentalmente a observar las diferencias entre las proyecciones Mercator y Peters, sus signos, simbología y escala. Es el momento en que el docente sondeando las ideas previas de sus alumnos debe intervenir enseñando los aspectos más técnicos que corresponden a la elaboración de un mapa.

- comparar, discutir, leer y releer relatos y testimonios que pongan en discusión las hipótesis de los alumnos/as de manera que se aproximen a la comprensión de los conceptos en juego.
- utilizar la exposición o muestra final como estrategia para releer los textos, volver sobre el material estudiado, analizar y discutir lo que se va a mostrar y lo que no, se produzcan los textos, mapas e imágenes necesarios para la exposición.

A medida que se va trabajando los alumnos/as tienen que ir registrando, por ejemplo escribir los comentarios sobre los mapas estudiados que puedan servir luego como textos que acompañan u organizan la mirada del visitante de la muestra. Esos textos son provisorios y se pueden mejorar en distintas oportunidades en la medida que se va construyendo la globalidad del proyecto.

Ideas básicas que deben ser consideradas en el trabajo con los alumnos/as

El proyecto debe promover por parte de los alumnos/as la adquisición de una serie de ideas básicas que contribuyan a comprender que:

- la cartografía es una forma de representación de la realidad, el mundo y el espacio resultado de una combinación de conocimientos culturales y técnicos que articulan valores humanos, proyección, escala, signos y simbología que procuran representar el mundo real;
- los mapas adoptan diferentes formas según el grado de desarrollo técnico, las valoraciones culturales con relación al espacio y a la vez la selección de determinadas escalas, signos y simbología;

- los mapas al tratarse de una valoración cultural de determinada sociedad no son estricta verdad. Son una manera de ver e interpretar el mundo en un contexto histórico y cultural determinado;
- los mapas y otras formas de la cultura visual son instancias adecuadas para la producción y reproducción de conocimientos geográficos y sociales en general.

Orientaciones para la evaluación del proyecto

Además de la producción grupal de la muestra, que permitirá evaluar un nivel de desempeño de los alumnos/as en su proceso y en su presentación (producto), puede solicitarse a cada estudiante la elaboración de un breve informe individual acerca de la tarea realizada.

Para la realización del breve informe los alumnos/as tomarán los mapas más representativos trabajados en clase y los analizarán según el siguiente itinerario:

- Detallarán la fecha de elaboración del mapa
- Definirán los continentes que aparecen en los mapas y el tipo de proyección correspondiente describiendo las implicancias técnicas de su uso.
- Anotarán y comentarán el significado de los colores, los signos y símbolos que allí aparezcan. Señalarán los elementos fantásticos y todo aquello que llame su atención estableciendo conjeturas sobre el significado de ello.
- Relacionarán el contenido del mapa con la época histórica a la que se refiere y establecerán conjeturas fundadas, a partir del material analizado, sobre las concepciones del europeo con relación a los territorios conocidos/desconocidos.
- Establecerán mínimas conclusiones sobre las finalidades que probablemente determinaron la elaboración de los distintos mapas (los portulanos por ejemplo: tienen una clara finalidad de orientación para la navegación)
- Confrontarán los mapas antiguos con los planisferios que se usan en la escuela actualmente y también con relación a otras proyecciones como por ejemplo la de A. Peters. Sobre los mismos establecerán las diferencias y anotarán las implicancias del uso de unos y otros.

- Analizarán un breve texto que les permita extraer las ideas que el europeo tenía sobre los recursos y los pueblos originarios de América.
- Redactarán unas conclusiones

Criterios posibles para realizar la evaluación:

- pertinencia de las fuentes consultadas, las informaciones recopiladas, del análisis realizado y de las relaciones establecidas
- utilización adecuada de los conceptos trabajados
- claridad y coherencia en la comunicación de las ideas aprendidas utilizando los diferentes registros tratados en la unidad (cartográfico, estético, etc.…)
- avance en el grado de autonomía para resolver las tareas propuestas

Unidad de contenidos II: Ambiente y recursos en América Latina.

Fundamentación y aproximación a la unidad

Esta unidad tiene como finalidad contribuir al estudio específico de la construcción social del ambiente latinoamericano tomando como apoyo la comparación de las relaciones entre las sociedades y la naturaleza desarrolladas en distintos momentos de la conformación de este espacio geográfico. A los fines de su enseñanza no se está pensando en una presentación exhaustiva y pormenorizada sino en la caracterización general de los principales rasgos ambientales, de los aspectos comunes a la forma en que dichos ambientes se fueron definiendo y a algunos de los modos en que hoy se los valoriza y apropia.

La propuesta de contenidos para la presente unidad y en su relación con las siguientes, parte del supuesto de que existe una muy importante continuidad histórica en los modos de manejo de los recursos y los problemas ambientales, que se inicia en el período de la conquista, y que extendiéndose en la larga duración, se continúa hasta el presente aunque con rasgos socio-históricos y geográficos particulares. Por lo que la unidad se ha organizado a partir de considerar una articulación entre:

a) **la biodiversidad del espacio geográfico latinoamericano y algunos rasgos históricos de su valorización y apropiación**

b) la relación sociedad naturaleza en el presente

a) La biodiversidad del espacio geográfico latinoamericano y algunos rasgos históricos de su valorización

La construcción social de los ambientes latinoamericanos tal como ha sido denominado para esta unidad el objeto de estudio, requiere de la enseñanza de la biodiversidad de la región reconociendo la variedad de los sistemas naturales, sus componentes y sus dinámicas[12] y los modos en que ellos han sido valorizados y apropiados antes y después de la conquista y la colonización.

Para esto deben sostenerse ejemplos que permitan a los alumnos/as poner en relación y comparar los modos de apropiación de los recursos que caracterizaron los "mundos originarios", sin relación con el resto del mundo -desarrollo endodeterminado- y muchas veces con escasas relaciones entre sí, frente a los modos de apropiación que más tarde se fueron estructurando con la conquista. Nuevas relaciones sociales que estructuraron a su vez un modo de apropiación de los recursos basados en la demanda del naciente mercado mundial -desarrollo exodeterminado-

Los pueblos originarios actuaron en ambientes particulares, con relación a los que desarrollaron según su cultura y tecnología productiva distintas organizaciones y estructuras sociales, conservando sus diferencias. Ejemplo de ello es que ante la selva tropical latinoamericana –medio en que se desarrolló, por ejemplo, la cultura de los mayas- existieron además otros pueblos con una organización social, y por ende una relación sociedad-naturaleza, diferentes. Otro tanto ha ocurrido con los desiertos andinos donde actuaron los Incas.

Más tarde ante la irrupción de otros modos de apropiación de los recursos impuestos por el europeo, el encuentro entre lo natural, lo productivo y lo socio-cultural adquirió una dinámica diferente en la medida que los ambientes latinoamericanos empezaron a formar parte de lo que más tarde constituyó un mercado mundial. Asimismo a la vez que se desarrollaba la empresa de la conquista y la colonización una serie de problemas ambientales comenzaron a producirse en el nuevo continente producto de las nuevas relaciones sociales. Problemas

[12] Por ejemplo el modo en que influyen la altitud y la latitud en la cubierta vegetal, el modelado del relieve al que contribuye el funcionamiento de un sistema y cuenca hidrográficas, la variación en el tipo de pastizales en relación a las precipitaciones entre otras posibilidades.

ambientales desconocidos para las sociedades originarias son interpretados en clave de lectura actual según los desajustes que se producen, por ejemplo, entre los tiempos ecológicos de reposición de los recursos (más lentos), frente a los requerimientos "extractivos" (por ejemplo, la explotación forestal) de un tipo de racionalidad económica dominantemente mercantil.[13]

b) La relación sociedad naturaleza en el presente

Probablemente uno de los rasgos fundamentales de la continuidad histórica entre el pasado y el presente pueda hallarse en la primacía de la producción de bienes primarios y la estructuración de un espacio geográfico latinoamericano que expresa las implicancias sociales, políticas y culturales de la monoproducción dominante, que desde entonces ha propiciado un constante incremento en el ritmo de extracción y destrucción de los recursos de la región.

Es así que, si para la primera parte de la presentación de la unidad se ha propuesto iniciarlo con un punto de vista que permita establecer similitudes y diferencias entre los ambientes antes y después de la conquista, en esta segunda parte el énfasis está puesto en que el alumno se aproxime con igual grado de profundidad a la relación sociedad naturaleza para situaciones contemporáneas y que refieren directamente a los ambientes actuales del espacio geográfico latinoamericano. Favoreciéndose de este modo en el alumno una "idea" de la conformación del espacio latinoamericano que resulta de la articulación de distintas temporalidades cada una con sus racionalidades particulares.

Los principales cambios ambientales actuales derivan del período que va desde 1930 hasta el presente, agravándose las consecuencias de tales cambios durante los últimos decenios. El proceso de industrialización de importaciones primero, la modernización después y el actual contexto de globalización, han incidido negativamente en los componentes naturales de los ambientes y la utilización de los recursos, ocasionando retracción en paisajes silvestres y culturales. A lo que debe sumarse una excesiva y poco sustentable explotación de agua, petróleo, minerales y otras materias primas. En suma rasgos de un modo de

[13] Sobre la historia ambiental de América Latina puede consultarse una importante variedad de obras, alguna de las fundamentales corresponden a Nicolo Gligo y Jorge Morello. Sobre ellos puede consultarse un célebre articulo en: http: www.Gligo%20_%20Morello.pdf.Otro autor clave, entre otros, es Luis Vitale (1983):

valorizar y apropiar los recursos que con las particularidades del momento actual, guardan semejanzas con los de otros momentos históricos. Los casos, ejemplos y problemas a tratarse deber estar orientados a dar cuenta de la biodiversidad de la región

Objeto de estudio

Ambiente y recursos en América Latina.

Conceptos transdisciplinares

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder

Conceptos básicos disciplinarios

Necesidades sociales – Relaciones sociales - Recursos – Tecnología – Territorio/Territorialidad – Clima / vegetación / relieve / suelos (Biomas) - Actividades agrarias y extractivas (actividades primarias) - Actividades de transformación (secundarias) - Diversidad productiva - Monoproducción - Condiciones de Sitio y Posición - Desarrollo endodeterminado / Desarrollo exodeterminado - Escala geográfica- División espacial del trabajo y la producción - Tiempos económicos / Tiempos ecológicos - Frontera agropecuaria - Revolución verde - Problemas ambientales -

Contenidos a enseñar

⇒ Las condiciones naturales y la construcción del ambiente latinoamericano: la naturaleza como una condición general para la producción de recursos. El relieve– clima, los biomas, los sistemas hidrográficos y la intervención humana endodeterminada (desarrollo separado del mundo europeo). (Identidad – Alteridad / Poder - Bio diversidad):

- Los grandes conjuntos del relieve americano: cadenas montañosas, grandes llanuras y mesetas como lugares de asentamiento y su vinculación con la conformación de ambientes y territorios.
- Los factores climáticos y climas de la región. Altitud, latitud, grandes masas de aguas, circulación atmosférica y relieve como un conjunto de elementos sistémicamente interrelacionados que favorecen la diversidad biológica.
- Los biomas y los recursos que más favorablemente se han desarrollado en ellos.

---

www.mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/sys/gda/a.pdf Todos los sitios

- Diversidad productiva, diversidad territorial-ambiental, diversidad cultural como rasgo dominante de la vida de los pueblos originarios.
- La producción de cultivos y extracción minera como actividades cuya explotación favorece la conformación de algunos de los principales núcleos poblacionales de los territorios de las sociedades precolombinas (incas, mayas, aztecas, mapuches y una gran diversidad de culturas)

⇒ Cambios y continuidades territoriales y ambientales a partir de la conquista. La construcción de un ambiente exodeterminado (desarrollo articulado a la economía mundial y el mercado) ahora basado en la expoliación de la biodiversidad. Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo)

- Cambios en la actividad productiva agrícola y minera en respuesta a un desarrollo significativamente determinado por el mercado externo y las metrópolis europeas: Las transformaciones territoriales y ambientales durante la Conquista y la colonización que favorecieron la monoproducción. Los cambios en las relaciones sociales, la catástrofe demográfica, el manejo de los recursos basados en una racionalidad extractiva y depredadora de la biodiversidad de América Latina.
- La diferencia entre los tiempos ecológicos y los tiempos económicos como factor desencadenante de los problemas ambientales. Los principales núcleos poblacionales y la organización de las comunicaciones del territorio con relación a la nueva racionalidad económica europea. (Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo).

⇒ Cambios y continuidades territoriales y ambientales: la relación sociedad naturaleza para el presente. Los problemas ambientales derivados de una concepción de la apropiación de los recursos favorable a la "explotación ilimitada"[14].

- Los yacimientos actuales de minerales y combustibles fósiles (áreas de montaña, mesetas y áreas costeras). El estado actual de los yacimientos minerales después de la histórica extracción de los recursos. Por ejemplo: Bolivia, el caso de Chile con el cobre, el caso de Perú con el hierro y otros recursos, México con la plata y el

---

de la nota al pie fueron consultados durante setiembre de 2006.
[14] Ver sugerencias de ambientes a tratar en las Orientaciones Didácticas.

hierro, entre otros. Los combustibles fósiles como el petróleo (el caso de Venezuela y México), el gas y el carbón.

- La valorización de los espacios para el desarrollo de las actividades agrarias y los cultivos industriales. Los desplazamientos de las fronteras agropecuarias. Revolución verde. Implicancias: extensión de la mecanización e implementación de tecnologías avanzadas, ampliación de la infraestructura de riego, incremento del uso de fertilizantes, introducción de nuevas especies. Consecuencias sociales y[15] problemas ambientales. Deterioro de los suelos y modos sustentables de tratamiento del recurso suelo.

Orientaciones didácticas

Conocer los ambientes latinoamericanos a través de sus problemas ambientales: *deforestación y pérdida de biodiversidad en Amazonia*

Fundamentación

En esta orientación se propone al profesor un modo de seleccionar y secuenciar los contenidos de la unidad que contribuya a la enseñanza de los ambientes latinoamericanos partiendo de sus problemas ambientales. El modo de entrada al problema ha sido organizado entonces para *contribuir al estudio específico de la construcción social del ambiente latinoamericano tomando como apoyo la comparación de las relaciones entre las sociedades y la naturaleza desarrolladas en distintos momentos de la conformación de este espacio geográfico.*

Así, se puede realizar una presentación que permite presentar la lógica de los procesos físico-naturales articulados con los procesos de transformación socio-territorial y desarrollar algún caso representativo que aquí se propone sea sobre la llanura amazónica- para luego establecer su réplica y abordaje para otro caso, por ejemplo -el de la llanura chacopampeana[16]. De este modo se pueden establecer similitudes y diferencias en sus componentes naturales y los que hacen a la construcción del ambiente en su conjunto. Algunos ejemplos representativos que pueden ser considerados:

[15] Esta dimensión del problema puede ser tratada específicamente en articulación con la siguiente unidad de contenidos.

[16] También debe considerarse que como metodología el caso puede replicarse para trabajar sobre otros recursos fundamentales en la estructuración del espacio geográfico latinoamericano como puede ser los recursos mineros.

- La **llanura amazónica** y sus recientes transformaciones: el reemplazo de la cubierta vegetal de pastizales, bosques y selvas originales por campos de cultivo y pastoreo.
- La **llanura chacopampeana** (parte de Bolivia, Argentina y Paraguay): el desarrollo de los cultivos de algodón, caña de azúcar, café y la incorporación de otros cultivos antes anteriormente limitados a la llanura pampeana.
- La **llanura pampeana** y el ambiente relacionado con el la valorización de los recursos vinculada con el cultivo de cereales, oleaginosas y cría de ganado.
- La valorización agropecuaria de **las mesetas** y los **altiplanos** latinoamericanos: la Patagonia argentina, altiplano andino y el altiplano mexicano. Similitudes y diferencias en la valorización de los espacios y la construcción de sus ambientes.

Orientaciones para el trabajo en clase

Aspectos generales:

Para el desarrollo de esta propuesta de enseñanza el docente debe preparar un pequeño ***dossier*** con información del caso a tratar, el cual será compartido con los alumnos/as durante las clases que dure el estudio del problema[17].

El profesor puede asignar dimensiones del problema/partes del ***dossier*** a distintos grupos de alumnos antes de comenzar con su tratamiento en el aula, para que cuando se comience con su presentación los alumnos/as puedan intervenir con algunos conocimientos sobre aquel. El ***dossier*** puede estar acompañado por consignas orientadoras de la lectura y preguntas que los alumnos/as resolverán en sus casas y también consultando al profesor para que puedan aproximarse al caso e ir focalizando sobre las correspondientes dimensiones a tratar.

Dimensiones/partes del problema:

Se recomienda, para el estudio de los problemas ambientales, trabajar por dimensiones o "partes" el problema seleccionado, para establecer a posteriori las relaciones pertinentes entre ellas. Y que finalmente puedan ser reunidas en un todo comprensible y transmisible, que alcance visiones o ideas más complejas y ricas acerca del mismo.

[17] Se sugiere que el profesor prepare el dossier que compartirá con sus alumnos con una amplia variedad de fuentes (textos periodísticos, fotografías, imágenes satelitales o testimonios y datos estadísticos entre otras fuentes) que contemplen diferentes dimensiones del problema a tratar.

Las distintas dimensiones/partes del problema se organizan para que los alumnos/as puedan acceder a conocimientos básicos del mismo, profundizar su desarrollo y ponerlos en relación mientras dura el estudio. En el ejemplo se trata el caso de la deforestación y la pérdida de la biodiversidad en Amazonia, aunque el esquema siguiente puede ser orientador para otros casos.

El ***dossier*** debe contener:

- Una breve caracterización de los usos históricos de los recursos del ambiente en estudio para que el alumno se aproxime a comprender que el ambiente actual no es sólo el resultado del presente sino también de otros modos de apropiación anteriores.
- Información sobre las condiciones físico-naturales de la región/área para ampliar y contextualizar las primeras aproximaciones realizadas a partir de mapas y fotografías. Fuentes diversas que permitan identificar los principales sujetos (locales, nacionales, trasnacionales) implicados en la explotación del recurso en al menos dos momentos históricos diferentes.
- Fotografías aéreas o imágenes satelitales del área comprometida por el problema (en lo posible que permitan observar el retroceso del bosque nativo) y mapas físicos y políticos de escala regional, nacional o nuevamente continental, para ajustar tanto la localización del área y el reconocimiento de sus rasgos ambientales como analizar mejor sus relaciones con otras áreas. También puede utilizarse información cuantitativa sobre la reducción de la formación vegetal original.
- Información sobre los asentamientos rurales y urbanos del área y sus comunicaciones para reflexionar sobre las relaciones entre ellos y la explotación del recurso y los cambios vividos.
- Los principales problemas ambientales detectados en el área en algunos momentos históricos.

<u>La presentación del caso: los problemas ambientales en América Latina (primer momento):</u>

La presentación del caso comienza con la exposición dialogada del profesor realizando un recorrido panorámico sobre los diversos ambientes representativos de América Latina y de sus problemáticas ambientales, con el fin de contextualizar la lectura que deben realizar los alumnos/as. En ese recorrido puede nombrar áreas con problemas ambientales y

localizarlas en un mapa físico-político, a la vez que se va relevando algunas informaciones y modos de construir relaciones pertinentes acerca de ellos[18].

De esta manera el profesor introduce la problemática y paulatinamente la define más específicamente con sus alumnos, luego la comenta y en el diálogo con ellos detecta los primeros inconvenientes en la utilización de algunos conceptos claves que encierren los textos, y que resultan fundamentales para la realización del trabajo y el trabajo en las distintas dimensiones del problema.

Sobre el tratamiento del problema específico (segundo momento)

Durante las siguientes clases se trabajará en el análisis del ***dossier***, y se responderán las consignas y/o preguntas del profesor cuya resolución implica el tratamiento del problema en la clase, con la finalidad de que los alumnos/as expliciten sus ideas, y el profesor ayude a que se establezcan las relaciones aún faltantes[19]. A continuación se presentan algunas preguntas, derivadas del ***dossier*** elaborado por el profesor, sobre las dimensiones que pueden trabajarse en el aula, atendiendo al presente, y de modo comparativo (siempre que

[18] Esta instancia requiere del trabajo con mapas, fotografías y otros tipos de imágenes que deben ser tratados en **función de su relación con los problemas ambientales**. Por ejemplo el tipo de relieves puede trabajarse para pensar la presencia o no de fuertes pendientes en casos de erosión del suelo, etc.; indicios de presencia o no de agua para consumo humano, así como otros usos posibles (que pueden ser observables en el mapa: nacientes de ríos, ríos caudalosos o cursos intermitentes, de canales de navegación o de riego). En las fotografías pueden observarse la presencia de cursos y cuerpos de agua o de un indicador como es la cubierta vegetal (silvestre o expresamente cultivada), de usos del agua (embalses, navegabilidad de los ríos, puertos, etc.). Puede realizarse la formulación de inferencias sobre características climáticas en cuanto a temperaturas (distancia al Ecuador, alturas sobre el nivel del mar, en los mapas; tipo de vegetación en las imágenes) y precipitaciones (en fotografías de acuerdo con la vegetación que se observe; en los mapas nacimiento o desaparición de cursos de agua, formaciones salinas). Instalación de población en la zona (es conveniente detenerse en la reflexión con los alumnos acerca de que los mapas del tipo mencionados contienen información solo sobre asentamientos urbanos de cierta magnitud y jerarquía, que para otro tipo de información que incluya, por ejemplo, los asentamientos rurales, deberían buscar mapas temáticos específicos o mapas a una escala de mayor detalle. Los materiales también pueden servir a los fines de observar distintas vías de comunicación pero que en el tratamiento sugerido aquí no deben pensadas como importantes por sí mismas sino en relación con los puntos que comunican y la posibilidad o no de mover producción a través de ellas, etc.

[19] Algunas de éstas pueden ser planteadas por el profesor, pero intentando siempre que algunas surjan de los propios alumnos. Aquí las preguntas siguen un orden lógico y están ordenadas por dimensiones del problema, que no tiene que ser necesariamente el de la enseñanza. Estos interrogantes procuran especialmente hacer surgir la necesidad de trabajar con distintas escalas geográficas cualquier emplazamiento territorial y/o problema ambiental, para por ejemplo conocer sobre los intereses que impulsaron la actividad, los actores que participan y el alcance espacial de las consecuencias de los problemas ambientales.

sea posible disponer de la información), con otras valorizaciones y apropiaciones anteriores[20].

Sobre el recurso: ¿Cuál es el recurso valorizado? ¿Quiénes le dan valor? ¿Qué uso se hace? ¿Qué variaciones registran en la explotación histórica del recurso? ¿En qué otros lugares se realiza esta misma explotación?

Sobre las escalas y los actores/sujetos sociales implicados en la explotación: ¿Dónde ha estado localizada la demanda inicial del recurso? ¿Cuál es su destino geográfico? ¿A las necesidades de quiénes responde su explotación? ¿Qué escalas están implicadas en la valorización y apropiación del mismo? ¿Qué actores locales, regionales y extranacionales pueden identificarse?

Sobre las condiciones físico-naturales: -¿Cuáles son las condiciones físico-naturales que han favorecido el desarrollo del bosque? ¿Qué relaciones pueden establecer entre ellas? ¿Por qué piensan que allí se han desarrollado estas condiciones físico-naturales? ¿Existen similares condiciones naturales en otro sitio que hayamos considerado cuando tratamos lo problemas ambientales de América latina en general?

Sobre las actividades económicas y transformaciones ambientales implicadas
-¿Cuáles son las actividades económicas que se registran en el área? ¿Consideran que esas actividades requirieron de una infraestructura especial? ¿Qué infraestructura requiere la explotación del recurso? ¿De qué modo ello ha afectado al bosque?

Sobre el problema ambiental ¿En qué consiste la gravedad del problema? ¿qué consecuencias ambientales locales, regionales y globales se han detectado? ¿Por qué se afirma que existe sobreexplotación de los recursos en el área? ¿Se respetan los tiempos de reposición natural del recurso? ¿Esto ha sucedido antes o tiene antecedentes históricos para el mismo u otro recurso?

<u>Algunas ideas para el cierre y la evaluación (tercer momento):</u>
Luego del trabajo con la construcción del ambiente latinoamericano seleccionado (en el caso presentado, la llanura amazónica, pero puede ser cualquier otro) pueden recopilar estas

[20] En la obra de Eduardo Galeano, denominada las *Venas abiertas de América Latina*, pueden encontrarse muchos ejemplos que ayuden al profesor sobre la valorización y los modos de apropiación de los recursos en otros momentos históricos del espacio latinoamericano.

ideas centrales en el pizarrón. El docente puede ir guiando y apuntando las respuestas en ejes como: quienes se apropian de los productos, que recursos se valorizan y exportan, quienes son los destinatarios de los mismos, cual es la tecnología disponible, que problemas ambientales surgen, que explicaciones pueden dar sobre estos problemas, entre otras.

Este es el momento para centrarse en el nivel conceptual que supera la mera información sobre el caso.

Es ahora que el profesor tendrá presentes cuáles son los conceptos que desea que sus alumnos adquieran para luego utilizarlos funcionalmente. No se trata de dictar definiciones, sino de, a partir de las afirmaciones de los alumnos/as, ir construyendo en conjunto algunos acuerdos acerca de a qué se llama ambiente, a qué recurso, a qué problemática ambiental, a qué tecnología, a qué actores sociales, a qué escala, por citar algunos básicos.

Luego de desarrollada la secuencia deberá encontrar que los estudiantes disponen de ideas más complejas en torno a las ideas tratadas y vinculadas con las expectativas de aprendizaje planteadas en el diseño curricular.

A manera de ejercicio de **evaluación** se puede realizar un trabajo en el que se analice información de otros casos, a la luz de los conceptos que se han utilizado para analizar éste. Algunos pasos para realizar esta tarea serían:

- definir uno o dos casos para analizar.
- organizar la búsqueda de información respecto del caso elegido, quienes buscarán, cuáles pueden ser lugares para hallar información válida y qué información se busca. Esto puede organizarse con preguntas como *¿Qué entendemos por ambiente? ¿Qué información necesitamos para conocer más sobre el ambiente? ¿Qué recurso es valorizado? ¿Por qué y por quiénes será valorizado?* entre otras.
- analizar la información sobre el caso nuevo para construir una explicación. Puede solicitarse que organicen la información y elaboren un texto individual en el que expliquen brevemente las relaciones entre condiciones físico-naturales, ambiente y apropiación de los recursos en el caso mencionado

Unidad de contenidos III: La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea

Fundamentación y aproximación a la unidad

A través del desarrollo de la presente unidad se trata de introducir a los alumnos/as en el trabajo con conceptos y principios que les ayuden a aproximarse al conocimiento de los modos de inserción de la economía latinoamericana en el mundo contemporáneo. Conceptos y principios que, en articulación con algunas continuidades históricas (por ejemplo la exportación de materias primas y la monoproducción), les permita reconocer y analizar similitudes, diferencias, cambios y continuidades que en relación con el pasado -trazado en las unidades anteriores- brinde luz sobre las condiciones económicas y sociales actuales del espacio geográfico latinoamericano.

Visiones sobre América Latina: entre centros y periferias y el desarrollo y el subdesarrollo

El espacio geográfico latinoamericano como una construcción socio-histórica es el medio y el producto de un conjunto de relaciones sociales de producción y poder, pasadas y presentes. Relaciones que han sido desarrolladas en distintas escalas (local, regional, mundial) geográficas de intercambio, y han conducido a un modo particular de la inserción de su economía, de tipo periférico, y un rasgo dominante de producción, la de explotación y exportación de sus recursos.

Conceptos tales como Desarrollo/Subdesarrollo, Centro/Periferia, Primer Mundo/Tercer Mundo, Dominantes/Dependientes, Norte/Sur y Ricos/Pobres han procurado dar cuenta, desde distintos puntos de vista de uno de los principales rasgos que han caracterizado la región: su desarrollo capitalista exodeterminado. El factor explicativo común a estos distintos puntos de vista descansa en considerar de modo relacional e interdependiente, el desarrollo (o bien el subdesarrollo) y el sistema hegemónico mundial y capitalista.

En los países centrales el capitalismo resultó el producto del desarrollo de un proceso relativamente “endógeno” (interno), en la medida que ha sido el resultado de los mecanismos que generaron sus propias sociedades, mientras que en América Latina resultó de un proceso relativamente “exógeno” (externo) organizado según el grado de penetración de las relaciones sociales de tipo capitalista que los países centrales impusieron a la periferia subdesarrollada de distintos modos, y ya no sólo a través de “lo económico”, sino de manera más amplia a través de los sistemas políticos y la cultura.

Centro/Periferia y Desarrollo/Subdesarrollo constituyen pares conceptuales opuestos y complementarios de amplio uso, para la mayor parte de los aportes teóricos que el propio pensamiento latinoamericano (por ejemplo a través de la CEPAL o bien la Teoría de la Dependencia) ha elaborado durante la última mitad del siglo XX.

Estos conceptos y principios asociados constituyen uno de los contextos explicativos más amplios a partir de los cuales pueden ser interpretados muchos de los hechos**,** en el sentido de objetos, situaciones y sucesos que caracterizan el espacio geográfico de la región.

En general, estos marcos teóricos, que también se constituyeron en referencia obligada para la Geografía Social y Económica latinoamericana, han sido fundamentales para abordar las nuevas dinámicas de la mundialización / globalización y las transformaciones e incidencias de ellas en los cambios ambientales, la alteración de los paisajes agropecuarios y sus fronteras, los cambios en la circulación y el transporte, las condiciones de vida en el campo y la ciudad, las configuraciones territoriales y el manejo de los recursos entre otros.

Objeto de estudio

La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea.

Conceptos transdisciplinares

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder

Conceptos básicos disciplinarios

Centro / Periferia - Intercambio desigual - Países productores de materias primas / países productores de manufacturas -Actividades agrarias y extractivas (primarias) - Actividades de transformación y de servicios (secundarias y terciarias) - Diversificación productiva - Relaciones campo / ciudad - Migraciones - Grandes y pequeños propietarios - Demanda interna - Demanda externa - División Internacional del Trabajo - Escala geográfica - Biodiversidad y Desarrollo Sustentable - Precarización y flexibilidad laboral - Condiciones de vida y modos de habitar - Tiempos económicos - Tiempos ecológicos

Contenidos a enseñar

⇒ Actividades y rasgos dominantes actuales de la economía latinoamericana como el producto y el medio a través del cual se pueden visualizar cambios y continuidades en las racionalidades económico-culturales expoliadoras de la diversidad cultural y natural

de la región. (Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Biodiversidad cultural y natural).

- El capitalismo dependiente/interdependiente latinoamericano y sus rasgos dominantes basados en un desarrollo exportador primario, la demanda externa de sus productos y el intercambio desigual. La incidencia de las actividades rurales y extractivas en la economía de los países latinoamericanos con relación a la participación de distintos sectores económicos en el PBI de la región y sus países miembros.
- Países productores de manufacturas y países latinoamericanos productores de materias primas. La monoproducción e intercambio desigual con el resto del mundo como un modo de relación entre el centro y la periferia del sistema mundial que favorece la dependencia y el subdesarrollo económico y tecnológico de la región. (Diversidad / Poder / Conflicto / Continuidad - Cambio)
- La incidencia del sector industrial en los países latinoamericanos. Industrialización y subdesarrollo en la región en virtud de la situación social y políticamente diferenciada en la que se encuentran distintos espacios nacionales. La situación diferenciada de las economías más y menos desarrolladas del subdesarrollo (comparativamente por ej: México, Brasil y Argentina con relación a Haití, Nicaragua y Paraguay). (Diversidad / Continuidad - Cambio)

⇒ El campo y la ciudad latinoamericanos como expresiones territoriales de las sociedades de la región.

- Las actividades económicas dominantes en la ciudad y el campo latinoamericanos y sus rasgos específicos con relación al mundo del trabajo. Las condiciones de vida urbana y rurales en los países latinoamericanos y el uso de las tablas, gráficos, estadísticas, cuadros y mapas como herramientas conceptuales y técnicas para el trabajo con los conceptos de Producto Bruto Interno, Producto Geográfico Interno, Índice de Desarrollo Humano, Índice de Pobreza Humana, Esperanza de Vida al Nacer y Necesidades Básicas Insatisfechas(NBI). (Similitud - Diferencia / Continuidad - Cambio)
- Las actividades de extracción, transformación y servicios (actividades primarias, secundarias y terciarias). La actividad extractiva minera y agropecuaria como

atributos históricos que caracterizan la región y su relación con el resto del mundo: a) los problemas ambientales, la falta de legislación o su incumplimiento y el saqueo de los recursos b) los problemas sociales derivados, la pobreza rural y urbana c) las empresas transnacionales como sujetos activos del proceso d) la responsabilidad del Estado durante el actual proceso de liberalización de los mercados

- Las condiciones de sitio y posición como factores de localización de la ciudad y su relación con la proximidad a los recursos y los sistemas de transporte: marítimo y vial en su conjunto. Cambios y continuidades durante las últimas décadas en las ciudades latinoamericanas con relación a la función que ocupan en el sistema urbano nacional y latinoamericano: las ciudades primates, intermedias y pequeñas.
- Los sistemas productivos agropecuarios basados en el latifundismo y minifundismo en su relación con la implementación de tecnología ahorradora de mano de obra y el deterioro del bosque nativo. Tecnología y expulsión del trabajador rural. (Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder).
- Las migraciones del campo a la ciudad actuales y el retorno al campo. Su relación con la pobreza urbana y los problemas de inclusión/exclusión social: el fenómeno de la interculturalidad. El abordaje de los procesos de diferenciación cultural por pobreza y etnicidad mediante el empleo de entrevistas y otros métodos cualitativos así como su estudio a través de cuadros, estadísticas, mapas de flujos migratorios y estrategias cuantitativas. (Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder)

⇒ Las transformaciones actuales en las condiciones y los modos actuales de habitar la ciudad:

- La inclusión / exclusión sociales, la segregación socio-espacial. Aislamiento social de los pobres urbanos y el amurallamiento de la élite. (Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder)

Orientaciones didácticas

Estudio de un caso:

La expulsión de los tobas del Chaco y su radicación actual en áreas urbanas periféricas del Gran Rosario. La tierra, el territorio y la conservación de la vida.

Para el abordaje de la presente unidad se recomienda una estrategia basada en la **metodología de estudios de casos** que problematiza en torno a un tema de la presente unidad de contenidos: *las migraciones actuales del campo a la ciudad.* El problema seleccionado si bien no agota los contenidos de la unidad, tiene una serie de cualidades que permite la articulación con otros temas de ella o bien la posibilidad de establecer puentes con temas de otras unidades.

La idea básica

La propuesta temática que se presenta a continuación debe comprenderse en el contexto mayor de las transformaciones económicas, sociales y demográficas de las últimas décadas para América Latina. Una serie de rasgos comunes caracterizan los procesos de globalización en la región, entre ellos el de la privatización de los recursos y el "libre comercio", que se han convertido en parte de las políticas económicas de muchos países latinoamericanos. Las similitudes con otros tiempos y geografías de la región son significativas. En Mesoamérica, Amazonas y otros lugares, como el bosque chaqueño, los campesinos y los indígenas que hasta hace poco vivían en sus bosques y tierras han comenzado a ser expulsados y desplazados de ellos y debieron elegir sin demasiada alternativa el "habitar segregado" en las grandes ciudades latinoamericanas.

De este modo se ha seleccionado un caso que permita articular a través de sus contenidos, las causas y las consecuencias, los aspectos "macro" del proceso (las transformaciones socioeconómicas actuales) y los "micro" de la vida en la ciudad.

El recorte propuesto está orientado a lograr una secuencia de trabajo que tome como tema: ***"La expulsión de los tobas del Chaco y su radicación actual en áreas urbanas periféricas del Gran Rosario"***[21]**.** Debe observarse que el recorte ha consistido en referir a un grupo social en particular -los Tobas- y un espacio-tiempo concreto, la expulsión del

[21] Una película que describe el problema es *El Camino de los Tobas, del Chaco a Rosario*, Ernesto Àvila (dir.). Ver información en: http://www.elcaminodelostobas.blogspot.com El sitio ha sido consultado durante noviembre de 2006

Chaco y las condiciones de vida en la periferia del Gran Rosario, en la actualidad[22]. En este sentido se ha estructurado una organización y secuenciación que parte de la siguiente "idea básica":

"La localización actual de importantes contingentes aborígenes en las periferias de la ciudad latinoamericana, por ejemplo los Tobas de la Argentina en el Gran Rosario, es el producto de una serie de flujos migratorios que tienen como causa la expulsión de estos grupos sociales de sus territorios, debido a la privatización de los recursos, la paulatina destrucción del bosque nativo y de la biodiversidad natural y cultural de los pueblos que lo habitan".

Algunos hechos que deben considerarse para el abordaje del caso son:

- El recrudecimiento durante las últimas décadas de la privatización de tierras y recursos que pertenecían a los pueblos originarios
- El derecho a la propiedad de las tierras y recursos por parte de los pueblos originarios.
- Las posiciones contradictorias del Estado, que reconoce la propiedad a los pueblos originarios, pero no despliega acciones que implique el cumplimiento de esta propiedad
- La ampliación de las áreas productivas agropecuarias (ampliación de la frontera agropecuaria) para el destino de sus tierras a la monoproducción de la soja, algodón y otras.
- La cada vez mayor dominancia del mercado mundial y sus principales actores (empresas multinacionales de la agroindustria, y otros factores) en la organización productiva agropecuaria de los territorios nacionales de los países de la región.
- La adquisición de tierras por parte de grandes inversores nacionales y extranjeros
- El retroceso del bosque nativo (por ej: puede ser cuantitativo en superficie alterada) y la destrucción del conjunto de la biodiversidad natural y cultural (por ej: el área del Choco colombiano, la mata atlántica brasileña, Centroamérica, la zona occidental del Ecuador, Amazonia y el monte chaqueño entre algunos importantes). Es una buena oportunidad

[22] Para buscar información específica sobre el tema puede consultarse: http://argentina.indymedia.org/news/2003/04/101871.php , www.clacso.org.ar/.../web-anterior-articulos/diego-dominguez-movimiento-campesino-en-argentina.doc ,para alcanzar una perspectiva desde el punto de vista de los grupos sociales subalternos involucrados puede consultarse: http://www.endepa.org.ar/FFM2004arg1.htm. Los sitios han sido consultado durante octubre de 2006.

para volver a enseñar sobre cuestiones relativas a biomas, el bosque nativo y el manejo de los recursos.

- La multicausalidad de los problemas ambientales: privatización y tala de bosques, avance de roturaciones del suelo, mecanización del campo y expansión de la frontera agropecuaria.
- Los sujetos sociales involucrados: grandes propietarios, grandes empresas, comunidades aborígenes y Estado.
- Las condiciones de vida en las áreas periféricas y segregadas de las ciudades latinoamericanas. Desigualdad en el acceso a bienes y servicios
- Las escalas geográficas del problema

Tratamiento y desarrollo del estudio de caso

a) Algunas preguntas orientadoras para orientar al docente para determinar el alcance conceptual del caso:

1. ¿Cuáles son los fenómenos que de modo más directo han determinado las migraciones de algunas comunidades aborígenes del Chaco?
2. ¿Cuáles son los sujetos y/o actores sociales involucrados en el caso? ¿Cuáles son las necesidades e intereses que diferencian a unos y a otros?
3. ¿En qué consiste la ampliación de la frontera agropecuaria en el norte argentino? ¿De qué modo el mercado internacional incide en esa transformación ambiental? ¿qué escalas geográficas pueden utilizarse para analizar esta relación?
4. ¿Cuáles son las características del ambiente afectado? ¿Son las más adecuadas para la explotación de la soja u otra actividad monoproductiva?
5. ¿Por qué las comunidades se localizaron en las áreas más pobres de la ciudad?
6. ¿En qué se han visto alterados los hábitos y las costumbres de estas comunidades? ¿Qué diferencias existen entre las condiciones de vida en sus bosques ancestrales y las actuales en la periferia urbana? ¿qué piensan de la situación los propios afectados por el problema?
7. ¿Qué actitud han tomado las autoridades del Estado ante el conocimiento del tema?

b) El estudio de este caso requiere de la organización de situaciones de enseñanza entre las cuales son indispensables:

- La lectura de notas periodísticas seleccionadas especialmente por el docente sobre el caso como forma de aproximación al mismo. Este trabajo con diversas fuentes periodísticas permite que los alumnos/as comiencen el trabajo a través de textos de circulación social cuya organización textual difiere del tipo académico de los trabajos de las ciencias sociales y permite la toma de conocimiento del estado público del caso. El trabajo con las notas resulta más rico si se realizan diferentes aproximaciones de lectura, análisis e intercambio para lograr distintos niveles de sistematización lo cual debe derivar a que el docente favorezca la lectura acerca del problema desde perspectivas diferentes. De la misma manera, los textos seleccionados por el docente se constituirán en las fuentes a las cuales volver para chequear la información encontrada en otras fuentes, comparar los análisis realizados y argumentar sobre aquellas posiciones en los intercambios.
- La organización de un trabajo de búsqueda de otras fuentes que aporten información sobre el caso o distintos elementos involucrados en él: la cultura toba, los procesos de deforestación, el concepto de migración, los problemas económicos y el cambio de producción en la región, etc. Leer, discutir, intercambiar la información de las fuentes trabajadas y construir resúmenes, informes, cuadros y otros tipos de textos que permitan la organización de la información deben ser pautados a través de la intervención docente para ayudar a los alumnos/as a distinguir la información relevante para el tema en tratamiento, establecer relaciones entre la información encontrada, comparar la información y organizarla para comunicarla tanto al docente como al resto de los alumnos/as. Asimismo el docente debe garantizar una variedad de tipos textuales y puntos de vista que permitan enriquecer la mirada de los alumnos/as sobre el tema: textos que muestran las posiciones de los distintos sujetos involucrados, los derechos de los pueblos indígenas, textos que analizan el caso desde la política, la economía, la antropología, etc.
- La utilización de mapas de distinta escala cartográfica que permitan conocer el ambiente de la región en el que vivieron originalmente y mapas/planos que permitan conocer su localización actual. Probablemente una forma sea comparar mapas temáticos diferentes. Entre estos mapas puede incluirse el de biomas, para

diferenciar del ambiente como construcción social, y otros que presenten cultivos, infraestructura de transporte, ciudades.

- El análisis de testimonios de la cultura Toba en la que se aprecie la valoración material y simbólica que ellos tienen de sus bosques ancestrales y su relación con la naturaleza, con el fin de apreciar que sus territorios además de ser una fuente de recursos es un espacio de identidad y cohesión social.
- La organización de situaciones en las cuales es preciso sistematizar la información trabajada para su comunicación: un debate en el que en pequeños grupos asumen la posición de un actor involucrado y deben argumentar a partir de la información trabajada; la elaboración de informes en distintos formatos (escritos, multimediales, para exposición oral) que requieran de la relectura, selección y organización de la información;
- La evaluación de lo aprendido a partir de situaciones variadas que les permitan a los alumnos/as demostrar sus conocimientos: comparar el caso estudiado con uno similar del presente mencionando sus diferencias y similitudes, trabajar con las fuentes más pertinentes según el tipo de información que pretenda obtener, o bien seleccionarlas y evaluarlas críticamente según su procedencia y legitimidad.

Unidad de contenidos IV: Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial

Fundamentación y aproximación a la unidad

El abordaje de la unidad tiene como finalidad desarrollar una serie de hechos, que corresponden a una parte de lo que académicamente trata en la actualidad la Geografía Política y del Poder. A diferencia de las unidades I y II ancladas en el pasado, la IV es contemporánea en su tratamiento y desarrollo a la unidad III.

Para la organización de la presente unidad se ha recurrido a la formulación de tres núcleos de temas cada uno de los cuales señala un modo de abordaje particular de la Geografía Política, por medio del tratamiento de:

- Los bloques de integración regional
- La geopolítica de los recursos estratégicos
- La relación espacio, política y poder en los movimientos sociales

Los dos primeros refieren como es más usual en la Geografía Política, al Estado como actor fundamental en las relaciones de poder. Mientras que el tercero, más ligado a lo que se conoce como una Geografía del Poder, refiere a otros modos de ejercicio del poder y a las formas en que se vinculan distintos sujetos sociales con el territorio. En este último se privilegia el poder ejercido por otras instancias de organización políticas menores a las del Estado como pueden ser las organizaciones territoriales indígenas, campesinas y otras. Así quedan configurados tres modos de análisis con sus respectivos núcleos de temas:

Los bloques de integración regional

La elección de este "modo de entrada" a la unidad tiene como propósito el trabajo sobre las estrategias de integración económica, política, comercial y cultural de los bloques regionales. Estos caracterizan buena parte de las relaciones de interdependencia y regionalización que muchos estados promueven en el contexto de la actual mundialización / globalización. A partir de esto, los alumnos/as podrán discutir, identificar, reconocer y clasificar la localización de los países de la región (su mapa político-estatal), su estructura económica general y la integración a sus respectivos bloques entre otras cuestiones con relación a distintos criterios.

Geopolítica de los recursos estratégicos (minería y derivados y agua)

Otro modo de abordaje propuesto para la presente unidad corresponde a un tipo de análisis que también coloca al Estado en el centro de las relaciones que vinculan estratégicamente a las sociedades con su territorio, siendo aquél un sujeto socio-político fundamental. De carácter estatal / interestatal esta Geografía Política, que se detiene ahora en una Geopolítica de los recursos estratégicos, toma como objeto de estudio el rol clave que desempeña el Estado y la integración de los países en bloques, contribuyendo o no a la soberanía nacional sobre recursos tales como los metales, el petróleo, el gas, la explotación forestal y el agua entre otros.

Los fenómenos de los que trata este modo de abordaje corresponden a la creciente enajenación de grandes extensiones de tierra, humedales, reservas de agua, petrolíferas y mineras en general y bosques, entre muchos otros recursos.

La relación territorio, política y poder en los movimientos sociales de base territorial

Este modo de abordaje de la Geografía Política tiene como objeto detenerse en el análisis que determinados sujetos sociales articulan entre Territorio y Poder frecuentemente de forma independiente al Estado. Así, los fenómenos de escaso tratamiento en la enseñanza para el ciclo, han sido aquí recuperados con el objetivo de que los alumnos/as conozcan otras experiencias (de la sociedad civil) en las que el ejercicio de la política tiene como dimensiones asociadas, también el Territorio y el Poder para la defensa de sus necesidades, intereses y los derechos ciudadanos. La diversidad de experiencias políticas actuales encuadradas en los movimientos sociales en la región es muy grande y en general refieren a organizaciones de indígenas, de campesinos, desocupados y otros sujetos desplazados de los centros del poder, la política y la economía.

Localizadas en toda Latinoamérica, las organizaciones territoriales han tomado fuerte visibilidad en las últimas décadas y son de una gran diversidad en sus orígenes, composición y repertorio de acciones. Muchos de los movimientos indígenas se individualizan como organización desafiando la colonialidad del poder establecida desde la conquista y colonización (por ejemplo en México el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en Bolivia Indígenas del norte paceño y los ayllus agrupados en CONAMAQ, en Ecuador Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en Guatemala el Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala (COMG), entre otros). Otros, en los mismos u otros países de la región, pueden compartir sus reclamos con el tipo anterior teniendo como objetivo la defensa de la posesión de sus tierras ante el avance de la privatización de los recursos. Finalmente, las organizaciones de desocupados de carácter eminentemente más urbano que las anteriores, tienen como rasgo constitutivo estar integradas por personas que han perdido su trabajo durante las últimas décadas producto de los cambios en la Empresa y el Estado con relación a períodos históricos anteriores.

Cada una de ellas plantea entre sus demandas la defensa de su territorio en la medida que en él encuentra la fuente de los recursos, la conformación de lazos sociales y un espacio de identidad.

Objeto de estudio

Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial.

Conceptos transdisciplinares

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder

Conceptos básicos disciplinarios

Globalización / Mundialización - Centro / Periferia - Intercambio desigual - Reestructuración capitalista - Países productores de materias primas / países productores de manufacturas - Regionalización /Bloques regionales - Integración económica y política - Estado - Capital transnacional – Recursos estratégicos - Reapropiación social de la naturaleza - Estado - Escala geográfica - Movimientos sociales - Sociedad civil

Contenidos a enseñar

⇒ La constitución de los bloques regionales en América Latina en la actual reestructuración capitalista y contexto de mundialización / globalización. La escala del Estado y las relaciones interestatales.

- Los propósitos y finalidades económico-políticas que fundamentaron su conformación ante la hegemonía de los grandes bloques hegemónicos del planeta. Diferencias y similitudes entre los principales bloques latinoamericanos (MERCOSUR, CAN) las situaciones de asimetría existentes entre ellos y los bloques que han integrado países latinoamericanos junto a otros países hegemónicos (por ejemplo NAFTA y ALCA con relación a EEUU). La evolución del comercio entre los socios mayores, Argentina y Brasil, y las transformaciones físicas producidas (puentes, corredores bioceánicos, hidrovías, rutas, lugares de trasbordo). Los cambios en las áreas de frontera de países miembros de bloques (por ejemplo entre EEUU y México o bien entre Argentina y Brasil).
- El mapa político de América Latina, sus distintas formas de organización política en estados nacionales y otras formas políticas en función de sus adscripciones a distintos tratados de libre comercio. La situación de las colonias, dependencias, territorios usurpados y bloqueos comerciales efectuados por potencias extra-regionales (por ejemplo el caso de las Islas Malvinas y el de Cuba) y otras situaciones de restricción de soberanía y autonomía nacionales (por ejemplo Puerto Rico).

⇒ La Geopolítica de los recursos estratégicos en América Latina en virtud de las relaciones espacio, naturaleza, política y poder. El desarrollo fomentado por el capital transnacional y sus efectos en los países extractores de recursos naturales de la región.

- Los actuales megaproyectos IIRSA en Sudamérica y sus impactos en los corredores biológicos y multimodales como casos de la privatización de la biodiversidad (IIRSA, el megaproyecto hidroeléctrico del río Madera en Bolivia y Brasil, el eje Andino, el eje Multimodal del Amazonas).
- El carácter estratégico de los recursos: agua, gas y petróleo y la necesidad de nuevas fuentes energéticas planetarias.

⇒ Otras escalas de la Geografía Política y el Poder: los movimientos sociales como nuevos sujetos de la política y el territorio (indigenismo, campesinos y desocupados).

- Movimientos sociales y territorios: El surgimiento de movimientos sociales (indígenas, campesinos y desocupados) como nuevos sujetos socio-políticos que desafían la colonialidad del poder y construyen nuevos lazos sociales en ellos y sus territorios.

Orientaciones didácticas

Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA): encrucijada de intereses y transformaciones geográficas en el río Madera"[23]

Fundamentación

El problema de los RRNN en América Latina, mantiene actualmente muchos rasgos que caracterizaron su apropiación histórica. Lo cual constituye una parte importante de la explicación sobre la conformación y configuración actual del espacio latinoamericano.

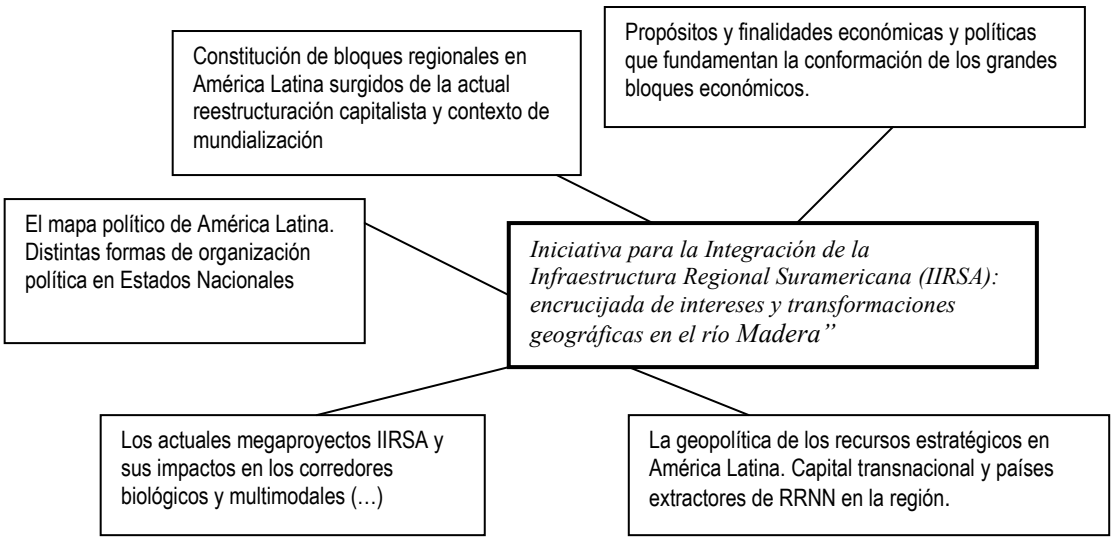
Para esta oportunidad se presenta una sugerencia para la enseñanza que tiene como finalidad el estudio de:

- la conformación de un megaproyecto de desarrollo de infraestructuras en torno al Río Madera,
- el carácter geoestratégico de los recursos implicados, y

[23] El IIRSA es un plan de construcción a mediano plazo para el desarrollo de infraestructuras en América del Sur, destinado a que las empresas mayormente de capital trasnacional puedan sacar y transportar recursos naturales y mercaderías. Se construirán rutas, ferrocarriles, hidrovías, puertos, gasoductos, oleoductos, acueductos, telecomunicaciones.

- el carácter geopolítico de los conflictos territoriales emergentes (por ejemplo relaciones entre estados en el contexto de la integración regional, entre estados y comunidades, entre estados y empresas).

Contenidos a enseñar



La secuencia de trabajo

En el desarrollo del estudio se abordan algunos conceptos centrales a los que se deberá atender para trabajar en este caso y otros posibles a desarrollar. Entre los conceptos que se deberán ir trabajando se destacan: *Globalización, Centro/periferia, intercambio desigual, reestructuración capitalista, bloques regionales, integración económica y política, Tratados de Libre Comercio, Estado, capital transnacional, recursos estratégicos, movimientos sociales, sociedad civil y otros que surjan durante el estudio del caso.* Los cuales, en combinación e interdependencia, con otros ya vistos en unidades anteriores pueden ser retomados, profundizados y enriquecidos durante la presente propuesta de enseñanza.

Presentación

Una de las primeras cuestiones a las que se deberá atender es a las representaciones que tienen los alumnos/as sobre los ríos de llanura como recurso y los usos posibles que el mismo puede tener para que en la actualidad sean concebidos frecuentemente como un recurso estratégico.

Seguidamente se desarrolla una serie de posibles temas relacionados que pueden servir al enriquecimiento de la mirada sobre el problema. Algunas de las miradas agrupan a quienes ven en el proyecto IIRSA la oportunidad para el desarrollo de un área geopolítica clave para el crecimiento económico de América Latina mientras que otras son más críticas al respecto[24].

Los ríos de llanura y sus cualidades como recurso

Para que los alumnos/as expresen sus ideas sobre la valorización de los ríos de llanura y los modos en que muchos de los mismos son actualmente apropiados puede comenzarse con la exhibición de imágenes en las que se observen las transformaciones realizadas en general sobre este tipo de ríos: obras hidroeléctricas, transporte, uso industrial, agropecuario o para el consumo doméstico entre otros. Por ejemplo, si se ha seleccionado el caso de la orientación didáctica de la unidad de contenidos II, aunque en rigor también puede ser otro, algunas ideas, discusiones y argumentos han sido tratados para Amazonia, por lo que los alumnos/as han tenido distintos grados de aproximación sobre los ríos de llanura, aunque enfocando ahora sobre otra problemática y otra área de la región.

Los grupos de alumnos recordarán, comentarán y reafirmarán que los ríos pueden ser utilizados de diferentes maneras, que pueden variar según necesidades de la sociedad y el tipo de ríos de que se trate. Es una oportunidad adecuada para revisar y volver a trabajar además sobre las concepciones que ellos tienen sobre los recursos que frecuentemente se denominan como de carácter natural.

El carácter estratégico de los RRNN

Planteada la potencialidad de los ríos puede enfocarse el trabajo en el caso que se propone para lo cual resulta interesante analizar una fuente cuantitativa sobre las cuestiones vinculadas con la escasez del agua como recurso, utilizar mapas temáticos que contribuyan a reflexionar junto a los alumnos/as sobre el poner de relieve sobre el carácter limitado del recurso. Por otra parte al relacionar lo indispensable del agua, su límite y la variedad de aprovechamientos diferentes permitirán avanzar hacia la idea de recursos estratégicos, que también podrá ser retomada más adelante, en el contexto del interés que los recursos

[24] Puede recabarse información sobre la posición de pueblos indígenas y movimientos sociales frente a las obras en el río Madera en el sitio: www.descentralizacion.gov.bo/portal2/index2

despiertan en los gobiernos, muchas empresas de capital trasnacional y otros sujetos sociales de la región.

El proyecto del río Madera

En esta instancia será necesario plantear que se va a realizar un estudio de caso, y que el mismo presenta una situación en la que se ponen en juego los intereses de distintos sujetos/actores sociales con relación a los recursos estratégicos de la región.

Para presentar el caso se deben seleccionar una diversidad de fuentes, ya que el mismo tiene diferentes aristas. Una forma de ordenar el trabajo es presentar en primer lugar la situación conflictiva. El docente puede comenzar el trabajo leyendo una noticia del diario sobre los cortes de ruta en Bolivia o las proclamas del gobierno boliviano frente a la realización del proyecto[25].

A partir de esta lectura puede preguntarse a los alumnos/as sobre lo que han escuchado acerca del proyecto IIRSA, y en el río Madera. Esta situación seguramente es desconocida por los estudiantes, por lo que el docente recordando junto a sus alumnos otros casos tratados con similar metodología podrá realizar preguntas como *¿Qué información extra consideran como necesaria para explicar el problema que presenta la noticia? ¿Dónde la podrán obtener? ¿Cuál es el primer paso que darían?*

A partir de ellas podrá definirse la información necesaria para conocer más sobre el problema presentado. El docente deberá procurar que se analicen fuentes relacionadas con:

- La zona involucrada en el proyecto, en lo que refiere a las escalas de mayor detalle que dan cuenta del área más próxima al mismo y también a otras escalas más globales, que permiten conectar el lugar y problema que se está estudiando con zonas más lejanas (en km.) del mundo.
- Los atributos y cualidades específicas del río en lo que hace a su aprovechamiento y usos actuales y los que se han planificado a futuro.

[25] En internet puede hallarse innumerables sitios que se dedican al estudio de este caso brindando en ellos fuentes tales como imágenes, mapas, historia del problema, discusiones, y testimonios de las comunidades afectadas. Algunas son: www.iirsa.org ; www.biodiversidadla.org; www.plazapublica.org; www.ecoportal.net/contenidos/temas_especiales/agua/iirsa_y_la_ecología_politica_del_agua_sudamericana

- Los intereses y argumentos de los sujetos/actores sociales implicados en el proyecto (los acuerdos y desacuerdos entre los gobiernos de la región, los pueblos que viven en la región, entre otros)
- El reordenamiento territorial y ambiental de una extensa área que suponen las obras del proyecto.

<u>El proceso de construcción/apropiación del recurso, sujetos que intervienen, intereses contrapuestos</u>

En esta situación de enseñanza se espera presentar, reconstruir y analizar el conflicto de intereses que ha dado lugar al paso inicial de la presentación y complejizar la visión sobre el mismo más allá de una división de "buenos y malos" que es común hallar en los medios de comunicación para construir en el aula una idea más elaborada.

A partir de la presentación de los cortes de ruta y las protestas sociales se puede invitar a entender en profundidad los motivos que guían estas acciones y las de otros sujetos sociales involucrados. Para el análisis es interesante que se divida el grupo en subgrupos que dispondrán de información para aproximarse a los intereses de un sujeto/actor social en particular.

Como consigna general de trabajo el docente puede proponer *Preparen información que nos sirva para aclarar sobre las posiciones que agrupan intereses contrapuestos en el proyecto IIRSA río Madera.* La principal tarea del docente en este momento del trabajo es recorrer los grupos e ir ayudándolos a trabajar la información, tener en cuenta los intereses del sujeto/actor social que representan y sostener un hilo argumental en acuerdo a esos intereses. Este desafío suele significar dificultades importantes en los estudiantes. Justamente por ello el docente debe cuestionar la tarea de los alumnos/as, guiándolos y apoyándolos en la elaboración de una presentación bien argumentada. Para esto el docente puede recurrir a algunas consignas, suministradas a cada grupo en particular, cuando estos lo necesiten:

¿Cuál es el interés de este grupo en que se realice/ no realice la obra? ¿Qué beneficios/perjuicios les reporta? ¿Por qué sostienen esa postura? ¿Qué información utilizan para sostener su postura? ¿qué imagen/mapa/testimonio/texto les parece más relevante para explicar sus razones ? ¿Por qué dicen eso?

A continuación, luego de dar tiempo para que cada grupo se organice se podrá dar lugar a la conformación de un panel de exposición para que los alumnos/as simulando las posiciones de distintos sujetos sociales informen sobre la necesidad o no de construir las obras proyectadas en el marco del IIRSA. El panel debe ser moderado por el docente, dando tiempo a que cada grupo presente su postura. Una forma de organizar el mismo es dar cinco minutos a cada grupo para hacer una presentación inicial. En esta deben presentar sus argumentos, si lo desean sosteniéndose en algunas fuentes cualitativas o cuantitativas mientras que el docente deberá ir contribuyendo mediante preguntas y sus aportes a aclarar las posiciones de los diferentes puntos de vista.

A medida que termina cada grupo se pueden recuperar los principales argumentos que se ha sostenido, anotándolos en el pizarrón y trazando ejes a partir de: *que recursos son potencialmente valorizados, por que grupos, que transformaciones suponen, que postura sostienen, que argumentos presentan, que acciones desarrollan.* Durante esta presentación debe también cuestionar algunos conceptos que resultan de engañosa transparencia. Por ejemplo si el grupo que representa al Estado brasileño ha mencionado el *desarrollo* como argumento deberá preguntarse *¿qué entienden en este caso por desarrollo? ¿Desarrollo para quién/quienes?*.

Los TLC (Tratados de Libre Comercio), la apropiación de los recursos estratégicos y la movilización popular

Los recursos considerados estratégicos suelen ser temas centrales en las relaciones y las discusiones entre los países de la región. Estas relaciones generalmente expresadas en las relaciones comerciales suelen estar reguladas por diversos mecanismos, que abarcan un abanico amplio que incluyen desde acuerdos hasta la conformación de bloques de países, como el MERCOSUR o el NAFTA. Frecuentemente estos funcionan como mecanismos que agilizan la apropiación de estos recursos por parte de los países centrales o que actúan como tales en el marco de la relación. Así es que el proyecto de IIRSA río Madera es visto por más de un grupo como una forma de apropiación del recurso agua por parte de un sector económico de Brasil, en detrimento de otros. En la mediación de estos conflictos es frecuente que participen entes supranacionales en representación de los Estados. Pero muchas veces la movilización popular es la que fuerza la postura de un Estado en estas instancias.

Una vez finalizada la exposición del panel, y reunidos en la pizarra los argumentos de las partes en conflicto, el profesor puede realizar un cierre en el que a través de una exposición dialogada, y recuperando lo ya trabajado con los alumnos/as, les enseñe sobre el lugar que ocupan en el conflicto las entidades supranacionales de los TLC (MERCOSUR, CAN y otras) con relación a sus funciones y atributos y sobre su rol en la solución o no del conflicto tratado. Tanto sobre el caso puntual de las obras en el río Madera como de otros casos que han provocado desavenencias entre los países miembros.

Sugerencias sobre qué logros evaluar

Luego del trabajo en el análisis del caso el profesor podrá evaluar a través del pedido de elaboración de un breve informe, o una prueba escrita que integre las ideas y conceptos tratados, si los alumnos/as han alcanzado explicaciones más complejas sobre:

- *Definir* una situación conflictiva reconociendo los diversos actores que lo protagonizan y los intereses que representan.
- *Utilizar* fuentes y técnicas de construcción del conocimiento geográfico manejando mapas temáticos, topográficos, de flujos
- *Explicar y brindar* ejemplos sobre fenómenos y procesos geográficos teniendo en cuenta la diversidad de los ambientes latinoamericanos en cuanto a sus condiciones físico-naturales y los distintos modos de desarrollo en la región.
- *Analizar* la diversidad actual del mapa político de América Latina considerando las distintas formas de organización espacial y política de sus sociedades reconociendo los estados nacionales y los mercados comunes.
- *Identificar* la interconexión entre las actividades productivas y los problemas ambientales.
- *Analizar* críticamente el papel de los organismos interamericanos e internacionales y los distintos bloques regionales que actualmente integran los países latinoamericanos.

Orientaciones para la Evaluación en Geografía

> La evaluación es una de las necesidades más legítimas de la institución escolar y cuya práctica debe ser concebida como un instrumento que permite establecer en qué medida ha sido posible para la enseñanza alcanzar su objetivo, así como permitir al docente evaluar la recepción de aquello que se propuso y planificó comunicar a sus alumnos (Lerner, 2001).

Ahora bien, la evaluación toma formas diversas y los instrumentos son muchos y variados. Es sabido que ha de informar sobre los resultados y otros aspectos procesuales de la

enseñanza con el fin de introducir modificaciones o reformas para futuras intervenciones del docente. A la vez que debe atender los aprendizajes alcanzados por los alumnos/as en el marco de la programación, la metodología, los recursos y las actividades propuestas por el docente.

En la práctica de los docentes conviven al menos dos modelos y estilos de evaluación. Uno para el cual evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar aprendices y **otro que considera a la evaluación como un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza. Es sobre este último que aquí se desea hacer énfasis,** en la medida que las orientaciones didácticas del Diseño tienden a favorecer este modelo de evaluación por sobre otros más tradicionales a la vez que se procura contribuir a modelos de enseñanza.

Criterios de evaluación

Debe considerarse que las capacidades y conocimientos que deben desarrollar los alumnos/as/as están expresadas en este diseño en las **expectativas de logro** y en los **contenidos** que se proponen para el año, siendo ambos los ejes decisivos para la evaluación.

En acuerdo a ello se establecen **criterios de evaluación** sobre como el alumno/a:

- Obtiene los datos e información que el docente solicita a partir de una correcta selección de las fuentes más pertinentes y legítimas. Es decir, el alumno/a debe poder realizar una ponderación de las fuentes según su procedencia y argumentar sobre aquellas que se consideran más fiables;
- Selecciona adecuadamente y extrae información pertinente de distintos tipos de mapas (topográficos, temáticos o de flujos) en función del requerimiento planteado por el docente, surgido de una inquietud o necesidad grupal o personal para el estudio más allá del caso;
- Selecciona y maneja distintos gráficos y cuadros que han elaborado ellos mismos o bien los facilitados por el docente y establece adecuadas conjeturas sobre por ejemplo, el comportamiento demográfico de la población de un país, el mayor o menor PBI de un país con relación a otro y sus implicancias, la preponderancia de

determinada rama productiva, la especialización de un cultivo a escala regional, el perfil económico y social de una región;

- Realizan comparaciones y establecen críticamente relaciones entre distintas fuentes para obtener y validar información. Por ejemplo, entre notas periodísticas y entrevistas a referentes claves frente a una determinada problemática ambiental; o entre distintas imágenes visuales desde las que se plantea conjeturas y dudas acerca de los usos del suelo en determinado lugar, el análisis de fotografías aéreas y la información que provee un mapa/plano;
- Presenta en forma escrita los breves informes que se le solicitan (con claridad, orden, puntualidad, expresando hallazgos, dudas o preguntas pendientes y breves conclusiones) y siguiendo pautas que, enseñadas por el profesor, persiguen un desarrollo expositivo relativamente más próximo al "científico" que al del sentido común en cuanto a su estructura, las ideas que contiene, el vocabulario que utiliza;
- Utiliza las nociones de escala cartográfica (planos y mapas por ejemplo) y escala geográfica (local, regional, mundial) para determinar alcances de una situación, representar información, obtenerla, interpretarla de modo de establecer relaciones entre distintos espacios;
- caracteriza los contrastes propios de América Latina en el pasado y el presente y establece algunas razones de los mismos**.** Por ejemplo en cuanto a: la potencialidad ecológica y los requerimientos de las principales producciones agropecuarias; la diversidad ambiental, los recursos explotados, la racionalidad de la producción y los conflictos que surgen en torno a la producción rural; las situaciones de segregación urbana;
- reconoce multiplicidad de actores y/o sujetos sociales intervinientes en la emergencia de los problemas sociales (ambientales, territoriales) considerando y reconociendo las necesidades e intereses que los orienta.

A partir de lo cual se señalan **algunos instrumentos para la evaluación**:

- Las intervenciones orales, el modo en que argumenta y se relaciona con sus pares al momento de exponer.
- La realización de informes adecuados al tipo enseñando y solicitado por el docente.

- Las anotaciones en sus carpetas, el cumplimiento de la tarea asignada y la reelaboración de las exposiciones del profesor que el alumno realiza en aquellas. La carpeta, entendida como un instrumento en el cual queda registrado el trabajo original individual y grupal del alumno constituye un importante guía para el seguimiento de cada alumno y su evaluación.
- Las observaciones que el docente registra sobre el desempeño cotidiano del alumno en cuanto al seguimiento y compromiso con el que participa del desarrollo de los temas.
- Las autoevaluaciones que los alumnos/as/as construyen orientados por el docente.
- Las pruebas escritas "a libro abierto" o no, que de acuerdo a lo determinado en distintos momentos del diseño deben apelar a la reelaboración crítica y el desarrollo lógico de la información y los conceptos tratados en el aula. Se sugiere que estas pruebas se elaboren como situaciones de evaluación, con ítems lógicamente articulados, consignas que orienten efectivamente hacia el tipo de respuesta que se espera y que respondan a los puntos fundamentales de los contenidos tratados.

Bibliografía

AA.VV. *Cartografía Histórica del Encuentro de Dos Mundos*. México Distrito Federal, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México e Instituto Geográfico Nacional de España, 1992.

AA.VV. *En torno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos.* Buenos Aires, Editorial Proa XXI, 2003.

Boivin Mauricio, Rosato Ana, Arribas Victoria, (comps.) *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural.* Buenos Aires, EUDEBA, 2004.

Brailovsky, Antonio. *Historia ecológica de Iberoamérica. De los mayas al Quijote*, Buenos Aires, Ediciones Le Monde Diplomatique, El Dipló, Ediciones Kaicron, Capital Intelectual, 2006.

Cairo Carou, Heribert. "Los enfoques actuales de la Geografía Política". México, *Publicaciones CUCSH*, 2002. En: www.publicaciones.cucsh.udg.mx

Capel, Horacio. "Institucionalización de la geografía y estrategia de la comunidad científica de los geógrafos", *Geocrítica* n° 8 y 9, 1977.

Capel, Horacio. *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*, Barcelona, Barcanova, 1981.

Diccionario Akal De Geografia Humana R. Johnston, Derek Gregory y David Smith (eds.). Madrid, Akal Ediciones, 1996.

Dos Santos, Theotonio, *La teoría de la dependencia*. Buenos Aires, Plaza y Janes, 2003.

García Ballesteros, Aurora. (coord.), *Teoría y práctica de la Geografía*, Madrid, Alhambra, 1986.

García Ramón, Maria Dolores**,** *Teoría y método en la geografía humana anglosajona*, Barcelona, Ariel, 1985.,

Gilbert, Alain, *La ciudad latinoamericana*. México, Siglo veintiuno editores. S.A, 1997.

Gómez Mendoza, Josefina**.** "Geografías del presente y del pasado. *Un itinerario a través de la evolución reciente del pensamiento en Geografía humana (1970-1985*)", en: García Ballesteros, A. Teoría y práctica de la Geografía, Barcelona, Alhambra, 1984,

Gregory, Derek. *Ideología, Ciencia y Geografía Humana*, Barcelona, Oikos-tau, 1984,

Lacoste, Yves (1977) *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama Moraes Antonio.C.R. *Geografia. Pequena Historia Crítica*, Hucitec, San Pablo, 1986. Capel, Horacio y Urteaga, luis. (1982) *Las nuevas geografías*. Salvat, España. Porto Gonçalves**,** Carlos Walter, *Geo-grafías: Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México Distrito Federal, Siglo XXI, 2001.

Grimson, Alejandro, *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires.* Buenos Aires, EUDEBA, 1999.

Guillochon, Bert, *La globalización ¿un futuro para todos?* Barcelona. Larousse, 2003.

Hardoy, Jorge, *Las ciudades en América Latina. Seis ensayos sobre la urbanización contemporánea*. Buenos Aires, Paidós, 1972.

Harley, Brian. *La nueva naturaleza de los mapas*. *Ensayo sobre la historia de la cartografía*. México. Fondo de Cultura Económica, 2005.

Harris, Marvin, *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona, Letras de Crítica, Crítica, Grijalbo, 2000.

Harvey, David, *Urbanismo y desigualdad social.* Madrid, Siglo XXI editores, 1977.

Informe Sobre Desarrollo Humano, Años 2001, 2002, 2003, 2004. Buenos Aires, PNUD.

Krotz, Esteban**,** *"*Alteridad y pregunta antropológica*",* en: Boivin Mauricio, Rosato Ana, Arribas Victoria, (comps.), 2004, Buenos Aires, EUDEBA, 1994.

Laborda Gil, Xavier, “Cartografía Barroca y retórica del discurso”, en: *Revista Teoría/Crítica*, Universidad de Alicante, 1996.

Livingstone, D. *The Geographical Tradition,* Londres, Basil Blackwell, 1992. (Apunte: Traducción de la Cátedra de Introducción a la Geografía, UBA, depto. de Geografía, UBA, Buenos Aires, 1998)

Martinelli, Mauro, *Mapas da Geografía e cartografía temática*. San Pablo, Editora Contexto, 2005.

Martinez Alier, Joan, *De la Economía Ecológica al Ecologismo Popular*. Barcelona, Icaria Editorial S.A, 1994.

Mc. Dermott, Goebel, “La conquista imaginada: Percepción ambiental e interacciones culturales en la conquista centroamericana. El caso de Fernández Oviedo y el entorno natural centroamericano” en *Revista HMIC*. Barcelona, 2005.

Merklen, Denis, Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983 - 2003).Buenos Aires, Editorial Gorla, 2005.

OSAL. Observatorio Social de América Latina**.** *Conflictos Sociales y Recursos Naturales.* Buenos Aires*,* Revista del OSAL, Año VI Nº 17 mayo - agosto 2005.

Oslender, Ulrich. Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una espacialidad de resistencia; *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, vol. VI, núm. 115, 1 de junio de 2002. http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-115.htm [ISSN: 1138-9788]

Paz, Pedro, *Diccionario de ciencias sociales y políticas* (dir.) Torcuato Di Tella. Buenos Aires, Puntosur, 1989.

Raffestin, C. *Por uma geografia do poder*, San Pablo, Atica, 1993;

Rique Da Silva, Lucia. *Do senso-comun à GEOGRAFÍA CIENTÍFICA.* San Pablo, Contexto Académica, 2004.

Rodriguez Lestegas, Federico, *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid, Síntesis Educación.. 2000

Todorov, Tzevan, *La Conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina, 1987.

Vizuete Villar, Federico, “La cartografía como discurso legitimador en “el Descubrimiento” y Conquista de América. Barcelona. Universidad de Barcelona (s/ref.) 2002

Zibecchi, Raúl, “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”. En http://168.96.200.17/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf. 2003

Bibliografía sobre la enseñanza

Aisemberg, Beatriz, y Alderoqui, Silvia, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidos, 1997.

Benejam, Pilar, Pagès, Joan, (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l’Educació Universitat Barcelona-Horsori, 1997.

Domínguez Garrido, María, (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Pearson Prentice Hall, 2003

Finocchio, Silvia, “Enseñar Ciencias Sociales”. Buenos Aires, TROQVEL Educación. Serie FLACSO – Acción, 1993.

Gadotti, Moacir, *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Gvirtz, Silvina y Palamidesi, Mariano, El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, Buenos Aires, Aique, 2005.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México Distrito Federal, Serie Espacios para la lectura, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Porlán Ariza, R., “La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210, Barcelona, Enero, 1993.

Souto Gonzales, X, M., *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones Serbal, 1999.

Trepat, C. A. y Comes, P., *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 1998.

Wassermann, Selma, *El Estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999.

Zabala, A., Los proyectos de investigación del medio. *Aula,* nº 8. Barcelona, Graó, 1992.

C.A.T.P.