

4
S
E

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

GEOGRAFÍA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 4° AÑO



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

Dirección General de Cultura de Educación de la provincia de Buenos Aires /
Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: geografía / coordinado por Claudia
Bracchi. -1a ed.- La Plata, 2010.
48 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-87-6

1. Geografía. 2. Enseñanza Secundaria. 3. Currículum. I. Bracchi, Claudia, coord.
CDD 910.071 2

■ Equipo de especialistas

Coordinación Mg. Claudia Bracchi | Lic. Marina Paulozzo

Geografía

Mg. Gabriel Álvarez | Prof. Iván Thisted

Lectura crítica: Lic. Adriana Villa

© 2010, Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-87-6

Dirección de Producción de Contenidos
Coordinación de Bibiana Maresca
Edición Lic. María José Bonavita
Diseño María Correa

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española
y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

ÍNDICE

Presentación	5
El proceso de diseño curricular	6
Estructura de publicaciones	7
Geografía y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria	9
Consideraciones acerca de los enfoques de la enseñanza de la Geografía	9
Mapa curricular	13
Carga horaria	13
Objetivos de enseñanza	13
Objetivos de aprendizaje	14
Contenidos	16
Unidad 1	16
Orientaciones didácticas de la unidad	17
Consideraciones previas sobre la orientación	17
Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido	18
Esquema orientativo	18
Introducción	19
Presentación	20
Primer momento	20
Segundo momento	21
Tercer momento	22
Cierre de la actividad	23
Evaluación	23
Unidad 2	23
Orientaciones didácticas de la unidad	24
Consideraciones previas sobre la orientación	24
Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido	25
Esquema orientativo	25
Introducción	26
Presentación	27
Elaboración de las preguntas de investigación	27
Búsqueda de fuentes de información	27
Análisis de la información	28

Elaboración del trabajo final o informe	28
Evaluación	28
Unidad 3	29
Orientaciones didácticas de la unidad	29
Consideraciones previas sobre la orientación	29
Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido	30
Esquema orientativo	30
Introducción	30
Presentación	31
Primer momento	32
Segundo momento	32
Tercer momento	32
Evaluación	33
Unidad 4	34
Orientaciones didácticas de la unidad	34
Consideraciones previas sobre la orientación	34
Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido	35
Esquema orientativo	36
Introducción	36
Presentación	38
Primer momento	39
Segundo momento	39
Cierre de la actividad	39
Evaluación	40
Orientaciones didácticas	41
Las geografías actuales y sus contribuciones a la enseñanza de la materia	41
La enseñanza de la Geografía a través de la lectura, la escritura y otros lenguajes de tradición disciplinar	42
Orientaciones para la evaluación	44
Bibliografía	46
Recursos en Internet	47

PRESENTACIÓN

“La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”.¹

La Escuela Secundaria obligatoria de seis años cumple con la prolongación de la educación común y, como se señala en el Marco General del Ciclo Básico de Educación Secundaria, representa el espacio fundamental para la educación de los adolescentes y los jóvenes de la provincia de Buenos Aires; es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, para lo cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.²

En este marco, la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la *inclusión* y la *permanencia* para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: *la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.*

Una Escuela Secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos, antes que privilegiar visiones idealizadoras, románticas, que nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. Esto hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar.

Tener en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que los docentes enseñan, las particularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares de los estudiantes, permitirá que la toma de decisiones organizacionales y curriculares promueva una escuela para todos.

Este trabajo fue socializado en diferentes instancias de consulta durante todo el 2009. Cabe destacar que la consulta se considera como instancia para pensar juntos, construir colectivamente, tomar decisiones, consolidar algunas definiciones y repensar otras.

Una escuela secundaria que requiere ser revisada, para incorporar cambios y recuperar algunas de sus buenas tradiciones, implica necesariamente ser pensada con otros. Por ello, esta escuela es el resultado del trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y recoge los aportes efectuados por inspectores, directivos, docentes de las diferentes modalidades, estudiantes, especialistas, representantes gremiales, universidades, consejos de educación privada, partidos políticos, entre otros.

¹ Ley de Educación Provincial N° 13.688, artículo 5.

² DGCyE, *Marco General de la Educación Secundaria. Diseño Curricular de Educación Secundaria*. La Plata, DGCyE, 2006.

EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

El proceso de diseño curricular se inició en el año 2005, con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza; continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares como experiencia piloto en 75 escuelas de la Provincia. A partir de 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el Diseño Curricular para el 1° año (ex 7° ESB); durante 2008 se implementó el Diseño Curricular para el 2° año (ex 8° ESB) y en 2009 se implementó el correspondiente al 3° año (ex 9° ESB).³

Se organizó de este modo el Ciclo Básico completo, con materias correspondientes a la *formación común*. El Ciclo Superior Orientado, por su parte, se organiza en dos campos: el de la *formación común* y el de la *formación específica*. El primero incluye los saberes que los estudiantes secundarios aprenderán en su tránsito por el nivel, sea cual fuere la modalidad u orientación, y que son considerados como los más significativos e indispensables.⁴ El segundo incorpora materias específicas de distintos campos del saber, según la orientación.

En este sentido, la organización del Ciclo Básico y su desarrollo, tanto en el Marco General como en los diseños curriculares de cada una de las materias, decidieron cuestiones importantes que se continúan en los diseños curriculares para el Ciclo Superior. Se resolvió su diseño de manera completa porque se estructura en orientaciones que debieron pensarse para aprovechar los espacios disponibles de los tres años.

El grupo de materias correspondientes a la *formación común* para todas las escuelas secundarias se menciona a continuación.

- Arte
- Biología
- Educación Física
- Filosofía
- Geografía
- Historia
- Inglés
- Introducción a la Física
- Introducción a la Química
- Literatura
- Matemática-Ciclo Superior
- Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICX)
- Política y Ciudadanía
- Salud y Adolescencia
- Trabajo y Ciudadanía

Finalmente, estos diseños curriculares necesitan que los docentes participen y co-construyan con los jóvenes ritos que *hagan marca*, es decir que den cuenta de la impronta particular de cada escuela. Esto implica el reconocimiento y la integración a las rutinas escolares de los modos de comunicación y expresión de los jóvenes: programas de radio, blogs, publicaciones, espacios de expresión artística, entre otras alternativas.

La propuesta de una escuela secundaria pública, en tanto espacio de concreción del derecho social a la educación para los adolescentes y los jóvenes, toma en sus manos la responsabilidad de formar a la generación que debe ser protagonista en la construcción del destino colectivo.

³ Las resoluciones de aprobación de los diseños curriculares correspondientes al Ciclo Básico de la Secundaria son: para 1° año Res. N° 3233/06; para 2° año 2495/07; para 3° año 0317/07; para Construcción de Ciudadanía Res. 2496/07 y Res. de Consejo Federal N° 84/09.

⁴ En los lineamientos federales, este campo de la formación común se denomina Formación General.

ESTRUCTURA DE LAS PUBLICACIONES

El Diseño Curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 4° año se presenta en tres tipos de publicaciones.

- Marco General del Ciclo Superior para la Escuela Secundaria.
- Materias comunes que corresponden a 4° año de todas las orientaciones.
- Orientaciones.

El siguiente cuadro representa cada una de las publicaciones con sus contenidos.

Marco General del Ciclo Superior para la Escuela Secundaria	Geografía	Ciencias Naturales	Marco General de la Orientación	Introducción a la Química	
	Historia	Ciencias Sociales	Marco General de la Orientación	Psicología	
	Educación Física	Lenguas Extranjeras	Marco General de la Orientación	Italiano I	
	Biología		Francés I		
	Literatura		Portugués I		
	Salud y Adolescencia	Arte	Marco General de la Orientación	Teatro	Actuación
	Matemática - Ciclo Superior		Artes Visuales	Producción y análisis de la imagen	
	NTICx		Danza	Lenguaje de la danza	
	Introducción a la Física		Literatura	Taller de lectura literaria y escritura	
	Inglés		Música	Lenguaje Musical	
	Educación Física	Marco General de la Orientación	Prácticas Deportivas		
		Educación Física y corporeidad			
		Psicología			
	Economía y Administración	Marco General de la Orientación	Sistemas de información contable		
		Teoría de las organizaciones			
	Comunicación	Marco General de la Orientación	Introducción a la Comunicación		
		Psicología			

- Contenidos correspondiente al Ciclo Superior.
- Contenidos correspondientes a 4° año.

GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La enseñanza de la Geografía para el Ciclo Superior ha sido diseñada manteniendo congruencia teórica y metodológica con los enfoques didácticos y disciplinarios establecidos para esta materia en toda la Escuela Secundaria. Se espera que esta continuidad genere las condiciones necesarias para evitar la fragmentación y atomización de los saberes disciplinarios, problemas que resultaban evidentes en la anterior separación entre el ex Tercer Ciclo de la Educación General Básica y el antiguo Polimodal.

De este modo, de acuerdo a los nuevos diseños curriculares, durante el 1º año de la Escuela Secundaria la materia Geografía forma parte de las Ciencias Sociales. En el 2º y 3º año se la aborda como disciplina autónoma, al igual que en el 4º y 5º año del Ciclo Superior. Finalmente, la materia extiende su presencia hasta el 6º año, únicamente en la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y en la Escuela Secundaria Orientada en Arte.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La decisión en relación con *qué* geografía enseñar, así como también las definiciones acerca del enfoque, la selección y la organización de contenidos (*cómo* y *para qué* enseñar), entre otros elementos a tener en cuenta, se encuentra precedida por el contexto de la política curricular que parte de concebir a los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Desde este punto de vista se piensa e interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía. Corresponde a la enseñanza de la Geografía conjugar las mencionadas consideraciones políticas con las perspectivas teóricas y metodológicas de la disciplina que mejor se adecuen a los propósitos curriculares.

Desde los primeros años de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires se ha adoptado la perspectiva de la geografía social, en un sentido amplio, considerada propicia para dar respuesta a las finalidades de la materia de acuerdo a los propósitos generales de la política curricular.

La geografía social se puede definir no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino por las relaciones sociales que estructuran a las sociedades y los vínculos que éstas mantienen con sus espacios. Esto involucra el modo en que los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen sociedad y, con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan. Las explicaciones que provienen de la geografía social consideran la relevancia de la política, la economía, la cultura y de aquellos procesos ambientales, en sentido extenso, que se pueden identificar en la afectación y diferenciación del espacio geográfico.

A su vez, siguiendo la línea de reflexión propuesta, este Diseño Curricular concibe al espacio geográfico como el producto y el medio de la política, en tanto es objeto y sujeto de relaciones de poder; de la economía, desde el momento en que la misma refiere a las relaciones de producción que estructuran el espacio; y de la cultura, al considerarse que el mismo espacio

es significado, vivido y representado por diferentes sujetos sociales según las percepciones, valores y costumbres generadas en la interacción social.

Las condiciones y posibilidades físico-naturales del espacio geográfico, que actúan mediando e interviniendo activamente en lo social y en las relaciones de unidad que existen entre la sociedad y el espacio, son características del campo disciplinario y de la geografía social aunque resulten menos transitadas desde el resto de las disciplinas sociales.

Al considerar lo anterior, las nuevas perspectivas de la Geografía y su enseñanza llevaron a profesores y especialistas a replantearse el sentido de la materia en cuanto a sus finalidades críticas e intelectuales, así como también acerca de las problemáticas que ésta debe tratar y sobre cómo enseñarlas para lograr por parte de los estudiantes una mayor y mejor comprensión del mundo actual.

En este sentido los diseños curriculares elaborados desde el 2º año de la Escuela Secundaria para la enseñanza de la Geografía en la provincia de Buenos Aires, consideran la necesidad de poner en discusión una serie de tendencias en la enseñanza de la disciplina, que requieren de un examen crítico, preguntas y prácticas alternativas. Entre ellas se encuentran:

- la preeminencia del tratamiento de los contenidos de carácter físico-natural por sobre los de origen social, tanto en lo que refiere a sus dimensiones políticas y económicas como a las de tipo cultural;
- el abordaje de los temas físico-naturales al inicio del año escolar, en tanto se relegan para una instancia posterior los de carácter social;
- la fragmentación en el abordaje de los aspectos físico-naturales con relación a los económicos, políticos y culturales, cuando se estudian determinados espacios geográficos;
- los temas de estudio y los modos en que se los problematiza, ya que éstos se plantean sin establecer vínculos directos y significativos con las relaciones sociales que estructuran el espacio geográfico;
- la prevalencia de prácticas de enseñanza tales como la exposición, el dictado, la utilización casi exclusiva del libro de texto y la fragmentación entre el aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales y la geografía;
- el aprendizaje por memorización y repetición vinculado con la disolución de los sentidos y la relativa incompreensión de los mismos, lo cual contribuye a su vez a la fragmentación de los saberes geográficos;
- el desarrollo exiguo de las prácticas de lectura crítica y escritura entre las actividades que realizan los estudiantes;
- la débil consideración del conflicto social y el análisis de los intereses y necesidades contrapuestas de los sujetos sociales a la hora de pensar el espacio geográfico;
- el predominio de la descripción, a través de la enumeración de los componentes de determinados espacios geográficos, por sobre la explicación y la búsqueda de la formulación de relaciones complejas, especialmente cuando se trata de continentes, países y otras unidades espaciales de menor escala.

Por su parte, las concepciones de geografía y de ciudadano que se sostienen y asumen pedagógicamente a la hora de organizar y planificar el espacio curricular de la materia, inciden en su enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. Estas concepciones actúan en la selección y organización de los contenidos, las estrategias de presentación de los temas, las actividades

de desarrollo y las de cierre, los recursos didácticos seleccionados y el modo de evaluación de los aprendizajes.

El presente Diseño Curricular, al establecer relaciones entre la geografía deseable para la Escuela Secundaria y los proyectos de sujeto como ciudadano crítico, considera que las tradiciones clásicas de la disciplina han creado condiciones poco propicias en la escuela para la emergencia y potenciación del sujeto en la recreación de una cultura.

La enseñanza de la Geografía que se propone para todos los niveles de la Escuela Secundaria, y en especial para el Ciclo Superior, se inscribe en el reconocimiento de las tradiciones disciplinarias y pedagógicas que la caracterizan, pero en particular en las que se han desarrollado críticamente con posterioridad a 1970. Entre ellas cabe mencionar las de cuño radical y marxista, las fenomenológicas y posmodernas, consideradas legítimas para comprender y explicar la espacialidad social contemporánea.

En esta línea, los diseños curriculares de Geografía para el Ciclo Superior plantean que el estudio de algunos aspectos centrales del neoliberalismo y la globalización neoliberal resultan fundamentales para el tratamiento de sus contenidos.

Actualmente, se asiste a una profunda transformación de la humanidad, como nunca antes sucedió en la historia y geografía del sistema-mundo, que abarca desde la cultura y la subjetividad humana hasta la mercantilización y privatización del amplio espectro de espacios de la vida social –urbanos y rurales–. Esto redundará en una serie de situaciones y hechos que atraviesan y modelan el cotidiano de las relaciones sociales, así como también el espacio en el que se desempeñan los estudiantes, quienes deben adquirir conocimientos fundados acerca de los mismos para su mayor comprensión y para pensar críticamente sus posiciones en él.

Es necesario considerar a modo de ejemplo tanto las formas en que los procesos económicos, políticos y ambientales desarrollados durante los últimos años crean, reproducen y transforman los espacios, y las relaciones entre los hombres y las mujeres que viven en ellos, así como también el modo en que las relaciones de género tienen impacto en dicho proceso.¹

La liberalización de las fuerzas del mercado, promovidas por los principales sujetos de la globalización neoliberal durante los últimos treinta años, adquirió tal fuerza en lo económico, lo político y lo cultural, que fue considerada el principal motor de los cambios geográficos materiales e inmateriales registrados en el periodo. Estas transformaciones se caracterizaron por el mantenimiento de viejas desigualdades –entre las cuales es posible mencionar la existencia de los pobres estructurales– y a las que se han sumado nuevas desigualdades tales como la vulnerabilidad alcanzada por un sector social conocido como los *nuevos pobres*.

De este modo, la Geografía que se propone enseñar en el 4º año de la Escuela Secundaria, a través de un abordaje mundial, considera a la globalización neoliberal como un contexto global

¹ *Los estudios vinculados a la geografía de género*, dentro del campo de la geografía cultural y otras geografías, observan especialmente el papel de la mujer en la dimensión de lo urbano y lo rural, así como también reconocen los modos desiguales en que ella se ha incorporado en la producción de espacio en relación con la figura del varón. Para el estudio de la sociedad y del entorno, esta geografía considera de forma explícita la estructura de género de la sociedad, y a la vez contrae el compromiso de atenuar a corto plazo las desigualdades basadas en el género y erradicarlas a través del cambio social a largo plazo (Women and Geography Study Group of the IBG, 1984).

que merece ser examinado, ya que las transformaciones que produjo han operado tanto en las condiciones de vida de los individuos, los grupos y las clases sociales, como en su experiencia de la vida cotidiana. A partir del 5º año el tratamiento de estos temas se profundizará a través del estudio de la geografía argentina en sus relaciones con el resto del mundo, considerando también el contexto de la globalización neoliberal.

Cabe consignar que el enfoque de enseñanza de la Geografía, en los diseños curriculares para el Ciclo Superior, es congruente con las perspectivas pedagógicas y la concepción de geografía que se establecieron para la materia durante el 2º y el 3º año.

En el 2º año de la Escuela Secundaria los estudiantes se aproximaron al estudio del espacio geográfico de América Latina en relación con el resto del mundo, a través de una perspectiva que permite su interpretación y comprensión desde el vínculo entre el pasado y el presente. La idea de espacio geográfico que se trabajó tiende a promover el aprendizaje de imágenes de dicho espacio y crea las condiciones para que éste sea concebido como el producto de una construcción histórica y social.

Desde esa perspectiva, los alumnos pudieron aproximarse a los modos en que la geografía latinoamericana ha sufrido diferentes transformaciones a lo largo del tiempo, considerando la actual globalización neoliberal y la articulación con las relaciones que se establecen con el resto del mundo.

En el 3º año se propuso la organización de la materia desde la geografía argentina, en sus relaciones pasado y presente con el resto del mundo. Se tuvieron en cuenta los modos en que diversas dimensiones de lo social (lo económico y lo político, entre otras) afectaron la organización del territorio nacional durante diferentes períodos históricos. En este caso también se tomó como referencia la actual globalización neoliberal y se consideró la presencia que ha tenido el Estado nacional, en diversas etapas, durante la conformación del territorio.

Por su parte, la geografía que se propone estudiar en el Ciclo Superior obedece a la selección de contenidos que puedan dar respuesta a las preguntas acerca de las causas y las consecuencias de la actual radicalización de la liberalización económica. Este proceso fue la condición necesaria para restituir al mercado las funciones reguladoras que, en cierta medida, le habían sido limitadas por el Estado durante períodos anteriores. Se trata de políticas neoliberales que han maximizado la desregulación, la privatización y una radical apertura externa a través del comercio libre, aunque con comportamientos muy diferentes por parte de los países centrales y periféricos.

Esto ha afectado las relaciones internacionales entre los países centrales del capitalismo desarrollado y los de la periferia, así como también las relaciones entre los procesos productivos, de la política y de la cultura hacia el interior de cada uno de estos países; profundizó a su vez los procesos de diferenciación social y espacial que tienen como base el incremento de las desigualdades sociales.

Por último se debe considerar que los diseños curriculares, además de poner especial atención en el peso de los cambios estructurales, incluyen en las unidades de contenido un espacio reservado para que los alumnos puedan reconocer las resistencias y los planteamientos anti/alter globalización de numerosos movimientos sociales en el país, la región y el resto del mundo. Esto tiene por finalidad destacar la perspectiva y los puntos de vista de grupos y organizaciones de

la sociedad civil, que actúan desde la resistencia confrontando proyectos sociales y territoriales alternativos a la conformación de las nuevas relaciones de poder impulsadas por la globalización neoliberal. Algunos de estos grupos y organizaciones se encuentran nucleados en foros de debate y de acción mundiales y de articulación de experiencias socioterritoriales alternativas, entre las cuales es posible mencionar el *Foro Social Mundial/Otro Mundo es Posible*.²

MAPA CURRICULAR

Materia	Geografía
Año	4° año
Unidades y objetos de estudio	Unidad 1. Las actuales condiciones económico-políticas del desarrollo desigual mundial.
	Unidad 2. La desigual distribución mundial de los recursos. Problemas ambientales y geopolíticos asociados.
	Unidad 3. La distribución de la población mundial y sus transformaciones en el actual contexto de la globalización neoliberal.
	Unidad 4. Las transformaciones urbanas y rurales en el contexto de la globalización neoliberal.

CARGA HORARIA

La materia Geografía corresponde al 4° año de la Escuela Secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior.

Su carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual, su frecuencia será de dos horas semanales. En cambio, en la orientación en Ciencias Sociales la carga horaria es de 108 horas totales, por lo que su frecuencia será de tres horas semanales si se implementa de manera anual.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Promover la comprensión de los espacios geográficos como un conjunto interrelacionado de dimensiones, entre otras, las económicas, las políticas y las socioculturales.
- Fomentar la atención sobre los intereses y planteamientos, muchas veces contrapuestos, de los diferentes sujetos sociales implicados en determinados procesos y situaciones problemáticas.
- Fortalecer la capacidad para desarrollar preguntas e inquietudes vinculadas a problemas geográficos que se encuentran prescriptos en los contenidos de la materia, así como también acerca de otros hechos y situaciones que resulten significativos para la comprensión de la geografía argentina, latinoamericana y mundial.
- Promover la articulación de los fenómenos geográficos que se manifiestan en diferentes áreas o regiones, por ejemplo entre algunos espacios nacionales y globales, que permitan

² Para obtener más información acerca de esta organización, es posible visitar el sitio:
<http://forosocialmundial.org.ar/>

dar cuenta de las relaciones de interdependencia socioeconómica y de poder que los involucra y pone en conexión.

- Fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual, sobre determinados casos/situaciones/problemas que impliquen el análisis y la crítica de diversidad de fuentes y puntos de vista.
- Incorporar, con distintos grados de complejidad, la enseñanza de la Geografía a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICX), a los fines de que sean utilizadas para el desarrollo de preguntas, formulación y tratamiento de problemas, así como para la obtención, procesamiento y comunicación de la información generada.
- Promover el trabajo con mapas (topográficos, temáticos u otros) utilizando la riqueza de sus elementos cartográficos y las interpretaciones que se puedan hacer de ellos.
- Favorecer modalidades de estudio que articulen el análisis de los problemas de la localidad con las herramientas conceptuales y de método desarrolladas por la disciplina.
- Fortalecer el aprendizaje de distintos modelos que tienen como base la elaboración y el análisis de datos estadísticos, o la elaboración, la implementación y el análisis de entrevistas.
- Promover la salida de la escuela hacia bibliotecas, hemerotecas y otras instituciones, así como también el contacto con técnicos, funcionarios o estudiosos de diversas situaciones, para buscar información que permita profundizar los temas que se trabajan en el aula.
- Generar, en el ámbito de la escuela, espacios institucionales de discusión con diferentes actores académicos (profesionales de la geografía u otras disciplinas afines) y no académicos, acerca de distintas problemáticas pertinentes a los contenidos de la materia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Explicar los espacios geográficos estudiados en función de las relaciones que existen, por ejemplo, entre la economía, la cultura, la política y las condiciones físico-naturales.
- Localizar el espacio estudiado en un mapa y reconocerlo en sus relaciones con otros referentes espaciales del tipo físico-naturales, geopolíticos y económicos, etcétera.
- Conocer los puntos de vista, contrapuestos y consensuados, entre los diferentes sujetos sociales que se involucran en los espacios geográficos.
- Producir conclusiones vinculadas a los espacios geográficos, a partir de actividades en el aula tales como la lectura y el análisis de diferentes fuentes de información, la elaboración de informes escritos y las discusiones en grupo.
- Reconocer las relaciones entre diferentes espacios, sus componentes sociales, políticos, económicos, y los problemas ambientales que pudieran generarse.
- Situar la propia experiencia social y del espacio bajo marcos de interpretación y saberes geográficos actualizados y diversos que permitan el ejercicio de la crítica y la reflexión acerca de la sociedad.
- Comprender los procesos de la diferenciación y la desigualdad social y espacial, conforme la existencia de diversas relaciones sociales que se originan en necesidades e intereses económicos, culturales y políticos, contrapuestos entre sujetos sociales.
- Considerar el rol del Estado y su capacidad de intervención en el territorio para lograr mayores grados de igualdad social, en el actual contexto social, económico, político y cultural.
- Indagar en el conocimiento geográfico, de tal modo que sea posible desarrollar saberes en relación con el manejo de la información escrita, estadística y gráfica, así como la correspondiente a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICX) aplicadas a la disciplina de los Sistemas de Información Geográfica (SIG).

- Ejercitar la argumentación y el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, que implica también el lenguaje cartográfico, para la realización de las investigaciones escolares del año.
- Realizar exposiciones orales o escritas que den cuenta del trabajo grupal e individual realizado y los resultados obtenidos.
- Incorporar a la elaboración de los informes e investigaciones escolares los planteamientos que realizan distintos profesionales de las ciencias sociales y la geografía.

CONTENIDOS

La organización curricular de la materia Geografía para el 4º y 5º año se estructura a partir de cuatro unidades. Cada una de ellas desarrolla su propio objeto de estudio, contenidos y orientaciones para la enseñanza, a la vez que presenta una propuesta de selección de espacios geográficos que se consideran representativos y adecuados para un mejor tratamiento de los contenidos.

Este último punto refiere a las orientaciones didácticas, a través de las cuales se ejemplifica una posible estrategia de enseñanza en la que prima el estudio de caso. Las orientaciones se constituyen en un ejemplo de recorte y organización de los contenidos para su enseñanza, que se puede replicar, imbricar y/o diversificar para el desarrollo del resto de la unidad.

Durante el año, la materia persigue como objetivo que los estudiantes profundicen progresivamente sus aprendizajes acerca de los principales rasgos que definen la complejidad de la globalización neoliberal. Para ello, resulta importante que puedan comprender las transformaciones que se han impulsado desde la empresa y el Estado, en el término de las últimas tres décadas y en el contexto de diferentes estados nacionales y bloques regionales. También es fundamental que reconozcan el papel que las empresas multinacionales, los organismos internacionales y las organizaciones supranacionales, más representativas del poder económico y político, tienen en la actual configuración mundial.

En este contexto, determinadas organizaciones y sujetos sociales más desfavorecidos han articulado un conjunto de respuestas en los países periféricos y/o del sur, aunque también en los del norte desarrollado, mediante las cuales se propone un orden económico internacional más justo y solidario que responda a una globalización diferente a la actual y que incluya a todos.

Para el desarrollo de este Diseño Curricular, se seleccionaron algunos contenidos a través de los cuales se pretende que el estudiante se aproxime a temas que se encuentran atravesados por el contexto económico, político y sociocultural descrito, entre ellos, la desigual distribución de los recursos, los problemas ambientales y geopolíticos, los cambios poblacionales, las transformaciones urbanas caracterizadas por la polarización y la dualización social, así como el crecimiento de la heterogeneidad social que se manifiesta en especial en las ciudades medianas y grandes.

UNIDAD 1

El objeto de estudio de la Unidad 1 aborda las actuales condiciones económico políticas del desarrollo desigual mundial.³

³ A través del sitio Calendario Mundial 2007, <http://www.guiadelmundo.org.uy/cd/index.html>, se puede acceder a diversos materiales relacionados a los temas seleccionados para la Unidad 1, útiles tanto para la planificación del docente como la consulta por parte de los estudiantes. En él se encuentran disponibles materiales sobre organizaciones internacionales estatales y gubernamental, financieras, militares, no gubernamentales (ONG), ecologistas y también una serie de apreciaciones críticas sobre la Organización Mundial del Comercio (OMC).

- Las actuales características de la mundialización/globalización neoliberal: la concentración actual del capital y el poder. El rol de la triada Estados Unidos, Europa y Japón. El constante crecimiento de la brecha entre países centrales y periféricos. Las corporaciones transnacionales y las Inversiones Extranjeras Directas (IED). Diferencias y similitudes entre el Estado de bienestar y el Estado neoliberal.
- Los organismos internacionales y las organizaciones supranacionales más representativas del actual poder económico y político. Los organismos de crédito y financiamiento internacional, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros. Los organismos del comercio internacional como la Organización Mundial de Comercio (OMC) y otros. Los organismos de cooperación internacional, entre ellas, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Conferencia de las Naciones Unidas del Comercio y Desarrollo (Unctad) y otros. Los bloques regionales: Mercado Común del Sur (Mercosur), Unión Europea (UE), entre otros.
- Las explicaciones científicas del desarrollo desigual: el comercio internacional, el intercambio desigual y el deterioro de los términos de intercambio. El libre comercio y las principales zonas de libre comercio. Las exportaciones subsidiadas. El Producto Bruto Interno (PBI), el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y el Índice de Pobreza Humana (IPH) como herramientas para comprender las diferencias entre los países.⁴
- Los países centrales y periféricos: las singularidades de los espacios de la pobreza en el mundo desarrollado y los espacios de riqueza en los países periféricos. La distribución del ingreso hacia el interior de los países centrales y periféricos. El PBI, el IDH y el IPH a escala regional y nacional en el actual contexto mundial. Análisis crítico de los indicadores sociales de uso más frecuente.
- Las organizaciones y los sujetos sociales que proponen un orden económico internacional más justo y solidario. Las organizaciones sociales anti/altermundialización/globalización neoliberal y a favor de un comercio justo.

Orientaciones didácticas de la unidad

En el marco de la Unidad 1 se sugiere la siguiente propuesta de selección de espacios geográficos: el abordaje de áreas periféricas del sur del planeta, en especial África, y su relación con el resto del mundo, es decir con bloques o países como los Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Alemania, Japón o China, entre otros.

A partir de este anclaje, el ejemplo sugerido trata acerca del comercio internacional y el comercio justo: un estudio de caso comparativo para el café en África frente a las experiencias alternativas en Brasil.

Consideraciones previas sobre la orientación

La presentación del caso del café en África y su comparación con el comercio justo del mismo producto en Brasil a modo de recorte temático, junto con la utilización del estudio de caso como propuesta metodológica para su enseñanza, son una sugerencia entre otras posibles.

⁴ En el sitio de Unicef, <http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/argentina.html>, es posible encontrar información cuantitativa sobre los indicadores mencionados y otros de similar relevancia para todos los países del mundo, en especial los que refieren a la situación de la niñez y sus condiciones de vida.

En este sentido, es posible seleccionar este recurso u otro, así como también una estrategia de enseñanza alternativa que se adecue a las consideraciones previstas en los objetivos de aprendizaje mencionados en este Diseño Curricular.

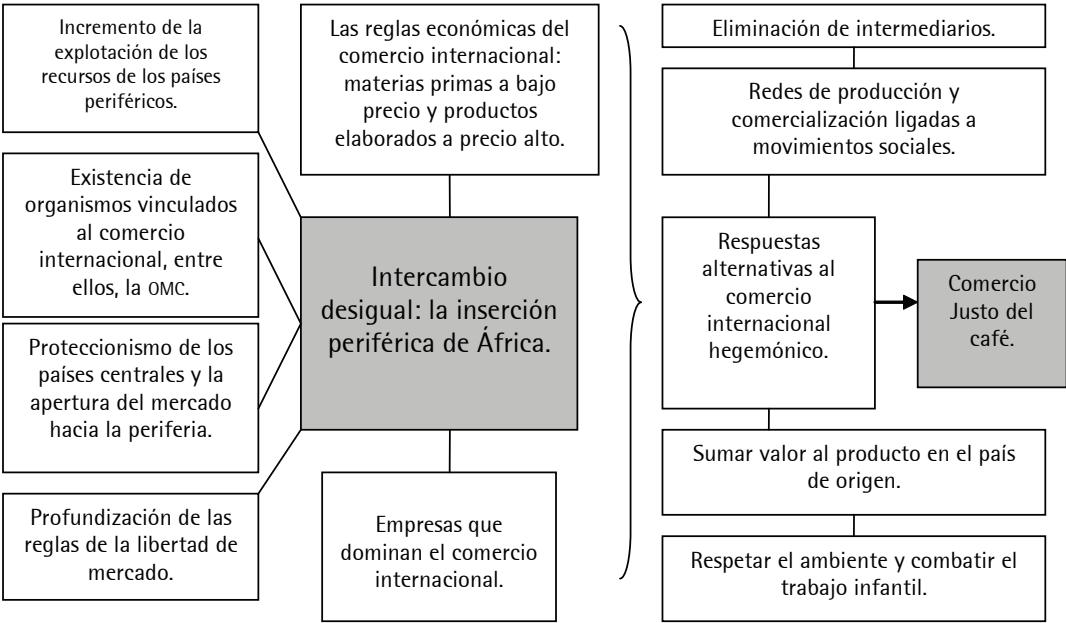
De esta manera, los atributos que caracterizan el intercambio desigual, por ejemplo, entre la región seleccionada y los Estados Unidos y Europa Occidental, también se pueden referir al cacao, el algodón, el plátano y la caña de azúcar, o inclusive a los recursos de tipo minero y/o energético como los diamantes y el petróleo. A su vez, el profesor puede generar condiciones para establecer relaciones teóricas y conceptuales con la materia Historia.

Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido

- Conocer información y explicaciones acerca de las relaciones de desigualdad que históricamente se han estructurado en torno al comercio internacional y/o al intercambio comercial, entre países centrales y periféricos; interpretar de qué manera esto influye en las condiciones de vida de una parte importante de la población, por ejemplo, en la de los campesinos de los países menos desarrollados.
- Identificar la desigualdad en el intercambio comercial como uno de los factores explicativos del desarrollo de los países centrales y del subdesarrollo de muchos países periféricos.
- Reconocer formas alternativas de producir y comercializar productos primarios como el café, bajo los parámetros de lo que actualmente se ha dado en llamar *Comercio Justo*; analizar ejemplos de experiencias llevadas adelante por algunas organizaciones sociales campesinas en Brasil u otros países.

Esquema orientativo

A continuación se presenta un esquema que incorpora temas y problemas, referidos al contexto en que se produce el actual intercambio desigual en el mundo.



Introducción

La teoría del intercambio desigual tiene fuerza explicativa al momento de abordar las diferencias y desigualdades entre los países centrales y periféricos. Refiere a un conjunto de enunciados e hipótesis, útiles para establecer explicaciones de carácter económico y político sobre la conformación actual del espacio geográfico mundial.

El intercambio desigual incide en forma directa y premeditada en los bajos salarios de los países periféricos, así como en el menor desarrollo relativo de los mismos. Como resultado de la baja remuneración de su mano de obra, los países centrales gestionan en relación con la periferia todos los bienes, servicios y valores de las exportaciones en sus transacciones.

Además del carácter económico descrito, es importante considerar otras variables de orden político y cultural, tales como la influencia que tienen sobre este tipo de intercambio comercial los mecanismos institucionales de los que dispone el Estado en unos y otros países; los organismos internacionales de crédito y comercio; la ideología librecambista impulsada por el neoliberalismo; el sistema financiero internacional y la hegemonía cultural; entre otras.

Se debe considerar que la explicación que ofrece la teoría del intercambio desigual sumó a la geografía económica y política una perspectiva que confronta cualquier tipo de determinismo geográfico o ambiental. Esto se debe a que sostiene las explicaciones sobre la heterogeneidad espacial entre los países, y entre las regiones, como el producto de una organización del sistema económico y político mundial basada en la existencia y la reproducción de las desigualdades a esta misma escala.

No obstante, a pesar de la fortaleza conceptual y el alto consenso del que goza este cuerpo teórico en el ámbito de la economía política, cabe aclarar que tampoco se la puede considerar como una teoría omnicomprendensiva a partir de la cual es posible explicar cada situación, hecho o fenómeno de diferencia o desigualdad en los países. Esto implicaría caer en un determinismo de otro tipo: el reduccionismo económico.

Se debe considerar que si bien los mecanismos del comercio internacional son hegemónicos, y resultan el contexto ineludible de las transacciones comerciales por las cuales se intercambian bienes y servicios entre países, es necesario establecer adecuadas distinciones entre los grados de desarrollo –social, económico y político– e influencia que tienen los países periféricos en el sistema mundial dado su significativa diversidad. A modo de ejemplo, existen diferencias que se deben considerar entre países periféricos de América Latina –como puede ser el caso de Brasil, Argentina y México–, algunos de África, y otros del Sudeste Asiático.

Finalmente se debe asumir que la alternativa de desarrollo, que se plantea en esta Unidad en torno al Comercio Justo, es un ejemplo que si bien goza cada vez de mayor consenso por parte de productores directos de muchos países y regiones del mundo, comporta una experiencia de menor escala y escasa o relativa incidencia para alterar las relaciones hegemónicas del intercambio mundial. Se trata de una práctica fuertemente asociada a lo que en términos teóricos se conoce como *economía social*, y comporta una línea de reflexión y acción tendiente a recuperar y desarrollar los capitales sociales y de otros tipos que se encuentran en poder de diferentes organizaciones sociales.

Presentación

El profesor realiza una presentación oral del caso, introductoria y general. Hace referencia, en primer lugar, a los rasgos que caracterizan las relaciones del comercio internacional, históricamente estructuradas a partir del intercambio desigual entre los países centrales y los periféricos; brinda además ejemplos a escala mundial.⁵

En principio, el docente trabaja con las ideas previas que los alumnos tienen sobre la desigualdad entre los países y las probables causas de esta situación. Es posible que por parte de los estudiantes surjan algunas ideas provenientes del sentido común; que piensen por ejemplo que las desigualdades se deben a razones puramente culturales, étnicas o a la influencia de la naturaleza. Ante esto, el profesor explica brevemente la complejidad de las causas y plantea que su estudio se realizará en el transcurso de las clases siguientes.

La presentación del tema debe servir para expresar el propósito del desarrollo del estudio de caso, ya que ayudará a guiar las tareas posteriores y esclarecer los propósitos del trabajo escolar. Esta es la instancia en la que se procura clarificar a los estudiantes sobre qué y para qué se realiza el estudio.

Primer momento⁶

Al inicio de la secuencia didáctica, el profesor comunica a los estudiantes el tipo de actividad que realizará, sus características y las finalidades que se persiguen a través de ella; se plantea además que el estudio demandará alrededor de cinco o seis clases. El principal propósito de este primer momento es que los estudiantes complejicen sus saberes, en la medida en que trabajan con la información que les suministra el docente.

Se sugiere que el profesor elabore un dossier con diferentes tipos de fuentes de información, que permita a los estudiantes recorrer distintas dimensiones de análisis implicadas en el caso, así como referir a las diferentes escalas geográficas involucradas (cambios regionales y mundiales). Las fuentes, entre otras, pueden ser: bibliográficas, para el tratamiento de los aspectos conceptuales; de carácter estadístico, tales como tablas, gráficos y/o esquemas; o cartográficas, ya sean temáticas, políticas o físico-naturales.

Con posterioridad, el profesor continúa con la actividad, orientando al alumno en la construcción de diferentes preguntas relacionadas con las fuentes. De este modo se promueve que los interrogantes surjan en función de los objetivos que establece el docente para la aproximación al tema.

Algunos ejemplos de los distintos interrogantes necesarios para avanzar –y que las fuentes deben poseer como información– son: ¿qué relevancia tienen los productos primarios y, en especial, la producción de café en África?; ¿cuáles son los principales países productores de café de la región?; ¿cuáles son los principales países consumidores de este producto en el mundo?

⁵ Si bien el estudio de caso se hará vinculado a África, el profesor puede plantear que esto no es obstáculo para que se desarrollen otros ejemplos que se consideren pertinentes.

⁶ Se debe considerar que cada momento puede implicar más de una clase, en función de los propósitos y contenidos de la Unidad que se propongan enseñar.

De otro orden y alcance: ¿qué sucede con los precios de las materias primas de los países periféricos frente a los precios de los productos elaborados por parte de los centrales?; ¿qué sucede con el IDH en los países periféricos?; ¿es posible establecer alguna relación entre el IDH de estos países y la diferencia en los términos de intercambio?; ¿qué papel cumplen las organizaciones del comercio internacional en el intercambio comercial (OMC, por ejemplo)?

Finalmente, ¿qué fuentes se utilizaron para obtener la información?; ¿cuáles permitieron alcanzar mayor conocimiento sobre los aspectos socioeconómicos y políticos?; ¿cuáles sobre las condiciones de vida?; ¿cómo se explican?

Los estudiantes elaboran las respuestas bajo la coordinación del profesor y las vuelcan en sus carpetas. Esta situación genera las condiciones para el intercambio de ideas entre el alumno y el docente, quien puede explicar el tema en función de las certezas y dudas que se planteen.

Al finalizar este primer momento, los estudiantes alcanzan una visión panorámica e introductoria sobre el caso, que les permite, entre otras cuestiones, aproximarse a las regiones productoras y consumidoras de café, conocer la importancia que este producto tiene en la economía de los países productores, relacionar los organismos internacionales tales como la OMC con las pautas generales del comercio internacional, e introducirse en algunos indicadores del desarrollo. A modo de cierre, el docente puede proponer nuevos interrogantes relacionados con lo visto y solicitar la elaboración de un punteo que resuma las ideas centrales tratadas. El profesor puede también exponer y relacionar lo trabajado con artículos periodísticos que tratan sobre diferentes aspectos de lo estudiado.

Segundo momento

A través de esta instancia el profesor propone al estudiante profundizar sobre los conceptos vistos y abordar otros que pueden resultar novedosos. Para hacerlo, favorece el estudio a través del desarrollo de prácticas de lectura y escritura, utilizando fuentes de mayor complejidad conceptual que las correspondientes al primer momento de esta orientación.

Se promueve que los estudiantes aprendan algunos conceptos que resultan claves para el conocimiento del caso, pero que a la vez son fundamentales para el estudio del resto de las unidades de contenido de la Geografía de 4º año. Entre ellos se pueden mencionar: el comercio internacional, el deterioro de los términos de intercambio, la inserción desigual de los países en relación con el comercio, las vinculaciones entre el subdesarrollo y las condiciones de vida de campesinos en países periféricos.

En este momento, una de las primeras cuestiones que el profesor debe considerar es la clarificación ante los estudiantes del propósito lector, en los términos que se definen en el apartado de este Diseño Curricular *La enseñanza de la Geografía a través de la lectura, la escritura y otros lenguajes de tradición disciplinar*.

A su vez, para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura el profesor propone, a modo de estrategia, distintas modalidades de trabajo: la lectura orientada por cuestionarios, la lectura en voz alta durante la clase, la elaboración de resúmenes a partir de citas textuales, la realización de resúmenes con interpretación del texto, entre otras. Los estudiantes deben estar en condiciones de desarrollar el significado de los conceptos mencionados y, con ayuda del profesor, poder aplicarlos a otros casos.

De manera complementaria, el docente puede tomar el *esquema orientativo* para la selección de conceptos nodales correspondiente al ejemplo y solicitar a los alumnos que, divididos en grupos, analicen las relaciones entre los conceptos abordados en la columna de la izquierda y expliquen qué significa cada uno de ellos, planteando la necesidad de incorporar otros temas.

Esta actividad es una oportunidad para que el profesor evalúe el proceso de aprendizaje de los estudiantes y replantee, en caso que resulte necesario, la implementación de una estrategia de enseñanza que complemente y profundice las acciones previamente desarrolladas.

Tercer momento

El propósito de esta instancia consiste en que los estudiantes puedan conocer y comparar de qué modo determinadas organizaciones sociales, de algunos países de la periferia del sistema mundial, han planteado recientemente modos de producir y comercializar similares productos de manera alternativa a los modelos hegemónicos estudiados en el primer y segundo momento. Se trata de introducir a los alumnos en los planteos y postulados del *Comercio Justo*, para que lo puedan reconocer como una vía alternativa a través de la cual muchos productores de países periféricos y subdesarrollados se han aproximado a mejores condiciones de vida y relaciones sociales más justas.⁷

En este momento se retoma el caso comparativo sugerido al inicio de esta orientación, para introducir a los alumnos en el tema del *Comercio Justo* del café en Brasil. En este sentido el profesor puede exponer sobre la producción y comercialización brasileña del café bajo esta modalidad, mencionar las diferencias y similitudes con el caso africano, o bien plantear nuevas preguntas, para que los alumnos, como en el primer momento, elaboren un punto de vista panorámico sobre el tema.

Algunos interrogantes sugeridos, que pueden facilitar la comparación con el *Comercio Justo*, son: ¿quiénes producen?; ¿cómo producen?; ¿qué características tiene este sistema productivo y de comercialización?; ¿quiénes compran la producción?; ¿en qué condiciones lo hacen?; ¿qué papel juega el Estado?; ¿quiénes y cómo se apropian de la renta cafetera?; ¿qué impacto tiene la implementación de este sistema de producción y comercialización en la vida de los productores pequeños y medianos? Los estudiantes elaboran las respuestas, en el intercambio con el profesor, y las vuelcan en sus carpetas procurando resumir las ideas centrales.

Al igual que en el segundo momento, es posible que los estudiantes reunidos en grupos desarrollen explicaciones sobre el *esquema orientativo* para la selección de conceptos nodales, pero integrando la totalidad de los conceptos y relaciones que en él se proponen. También pueden sugerir el tratamiento de nuevos temas.

⁷ Se sugiere la lectura de: *Documental Oro negro, un alegato por el comercio justo del café*, publicado en <http://www.economiasolidaria.org/node/871>; *Vender café. Comprar comercio*, publicado en <http://www.elperiodico.com/BLOGS/MAPAMUNDI/blogs/salvador/archive/2009/07/01/vender-caf-comprar-comercio-justo.aspx>; *Acuerdo para la comercialización de café de comercio justo*, publicado en <http://www.comunicarseweb.com.ar/biblioteca/noticias-09/0401.html>. Se recomienda especialmente el documental *Oro Negro*, realizado por los británicos Nick y Marc Francis, ambientado en Etiopía. Es posible acceder a través de: <http://www.youtube.com/watch?v=zoEtVKHvf8A> y <http://www.youtube.com/watch?v=E8r4Fut8cvM>

Cierre de la actividad

En la instancia final el docente puede proponer la comparación entre el modelo de intercambio desigual y el de *Comercio Justo*. Puede solicitar a los estudiantes que expongan sus argumentaciones sobre las características y rasgos de ambos sistemas de producción y comercialización, así como también que establezcan hipótesis sobre las ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

Evaluación

En el desarrollo de la secuencia didáctica, el profesor deberá prever instancias de evaluación durante el proceso y realizar una evaluación final en la que los estudiantes:

- establezcan relaciones entre las condiciones de vida de los productores directos del café y los mecanismos del comercio internacional hegemónicos;
- desarrollen explicaciones sobre algunos de los conceptos tratados durante la actividad, integrando las dimensiones propuestas en el *esquema orientativo* de la unidad;
- comparen los postulados y prácticas del *Comercio Justo* con las relaciones hegemónicas del comercio internacional.

Para esto el docente podrá promover una instancia de trabajo en la cual:

- se solicite la elección de una o dos fuentes, analizadas a lo largo de la actividad, y se argumente el por qué de su selección;
- se elaboren, en intercambio con el profesor, mapas temáticos o de otro tipo que permitan expresar las principales ideas sobre el tema trabajado;
- se expliquen tablas, cuadros estadísticos y gráficos para sostener los argumentos sobre los temas tratados.

Los momentos mencionados deben servir al docente para evaluar el aprendizaje relacionado con el empleo de procedimientos, la capacidad de comunicar resultados a través de diferentes soportes y lenguajes y las posibilidades de los estudiantes de relacionar información y conceptos. En el apartado *Orientaciones para la evaluación* es posible profundizar sobre otros criterios e instrumentos que pueden considerarse al momento de evaluar.

UNIDAD 2

El objeto de estudio de la Unidad 2 aborda la desigual distribución mundial de los recursos; los problemas ambientales y geopolíticos asociados.

- Los recursos naturales implicados en la producción energética: el petróleo, el carbón y el gas natural. Problemas geopolíticos, conflictos regionales y globales por la apropiación de los recursos energéticos. Localización de las áreas productoras y exportadoras y de los principales conflictos. Aspectos socioculturales de los conflictos: la *demonización* y *barbarización* de Oriente. Problemas ambientales regionales y mundiales derivados de la explotación de los recursos. Las empresas transnacionales ligadas a la producción y explotación de los recursos energéticos. El rol del Estado y la soberanía nacional en relación con los recursos energéticos. Las organizaciones supranacionales como la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) y otras.

- Los recursos naturales implicados en la producción de alimentos. Localización de las áreas productoras y exportadoras de materias primas, en función de sus relaciones con el mercado mundial y la liberalización del comercio. El proteccionismo comercial de los países centrales. Precios y dumping: competencia desleal. La soberanía alimentaria de los países periféricos. El Estado como garante del acceso para todos a una alimentación adecuada. Organizaciones sociales y sus planteos sobre el derecho a la alimentación.
- Cambio Climático Global. Causas y consecuencias. Racionalidades económico-sociales que impulsan el calentamiento global: productivismo y consumo. La desigual responsabilidad de los países en la génesis del calentamiento global y las consecuencias sobre la biodiversidad. Deshielo de los polos, escasez de agua potable, inundaciones, refugiados climáticos, entre otros problemas socioambientales. Acuerdos internacionales y organismos internacionales en el contexto de la globalización neoliberal. Los puntos de vista de otros sujetos sociales: organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales y ambientalistas.
- El recurso agua. El acceso al agua potable y los servicios sanitarios como un derecho fundamental del ser humano. La desigual distribución planetaria del recurso. Las principales reservas acuíferas como recursos geoestratégicos. El Estado y la privatización del recurso en el mundo durante las últimas décadas. Las organizaciones sociales ligadas al reclamo por el acceso universal al agua potable.

Orientaciones didácticas de la unidad

En el marco de la Unidad 2 se sugiere la siguiente propuesta de selección de espacios geográficos: el abordaje de áreas del Medio Oriente u otras periféricas, en su relación con algunos países de posición dominante o centrales como por ejemplo los Estados Unidos y/o Europa Occidental. La selección se realizará de acuerdo al recurso natural que se plantea enseñar.

A partir de este anclaje, el ejemplo sugerido consiste en la realización de una investigación escolar sobre la situación del petróleo en Medio Oriente y su relación con la política exterior de los Estados Unidos.

Consideraciones previas sobre la orientación

Las estrategias de enseñanza que toman como tema el petróleo resultan por lo general especialmente atractivas para los estudiantes.⁸ No obstante se debiera considerar la posibilidad de incorporar y/o articular otras temáticas que se imponen en las agendas académicas y políticas internacionales, entre ellas la referida a la soberanía alimentaria.

En el caso de los recursos energéticos, por ejemplo, durante los últimos años éstos han pasado a ocupar un lugar preeminente en los medios masivos de comunicación. Esto es así tanto por su importancia geopolítica, geoeconómica, y por su relación con los problemas ambientales, como por el crecimiento de las organizaciones sociales que plantean una relación productiva y sociocultural alternativa a la hegemónica, sugiriendo que el recurso sea aprovechado bajo una racionalidad económica y social más justa y sustentable.

⁸ Este atractivo reside en varias cuestiones: el petróleo es un recurso acerca del cual se produce un tratamiento frecuente desde los medios de comunicación; el alza de su precio incide en el comportamiento de las economías nacionales; está asociado a diferentes problemas ambientales de manera significativa; y es motivo de disputa entre diferentes países y bloques regionales.

En este sentido, resulta adecuado establecer para la misma unidad de contenido vínculos y relaciones con otros recursos y otras racionalidades de explotación, de modo tal que sea posible incorporar una mayor diversidad de espacios, de experiencias y de sujetos sociales intervinientes. Para el tratamiento de esta Unidad, se considera favorable desarrollar prácticas de enseñanza tendientes a aproximar a los estudiantes a situaciones de aprendizaje vinculadas con la investigación escolar, acotada a un tema como el que se presenta a modo de ejemplo sugerido.

La metodología de una investigación escolar tiene diferencias cualitativas que la distinguen del estudio de caso. En el proceso de su implementación resulta fundamental que se establezcan con anterioridad los objetivos, la metodología que se empleará para capturar y analizar las fuentes, la formulación de preguntas que orientarán el proceso, y la necesidad de plasmar en un informe los resultados a los que se arribe.

Debe considerarse que el proceso de investigación tenga una duración diferente respecto de las otras metodologías. Para su buen desarrollo se sugiere que la extensión mínima sea de seis clases, aunque se reconoce que no existe un *tiempo único* que implique una mejor realización de la tarea.

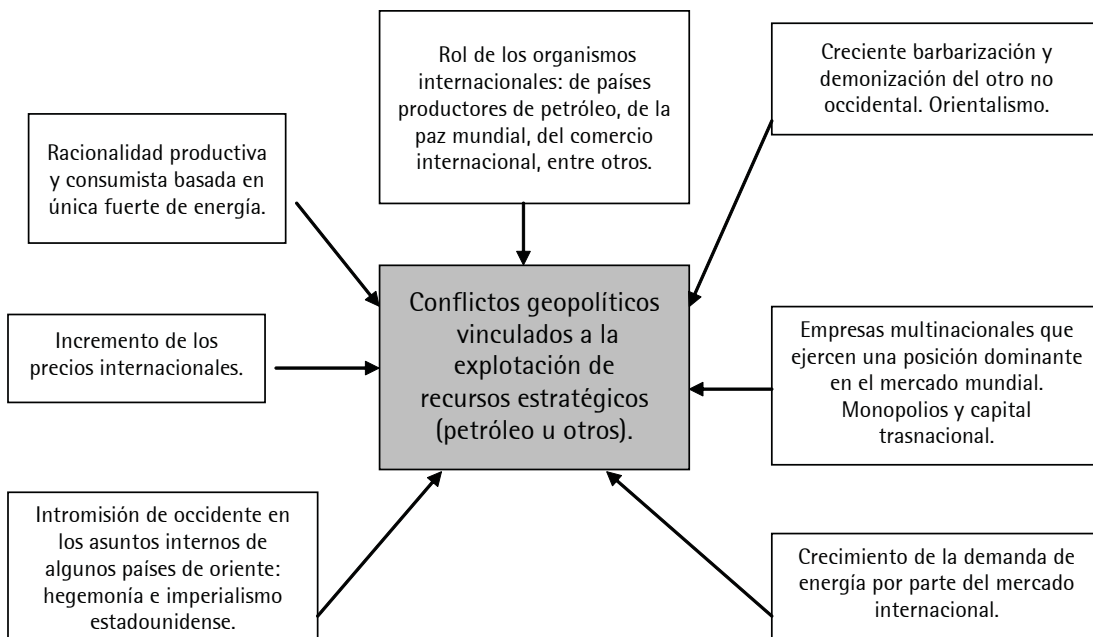
Asimismo, se debe considerar la posibilidad de que los estudiantes empleen el tiempo y el espacio del aula de modo diferente a como lo hacen usualmente. En este sentido, dentro de las oportunidades que brinda la normativa vigente, es medular que el profesor genere instancias de visitas a bibliotecas y hemerotecas, así como también que oriente a los alumnos sobre los sitios de Internet a los que puede recurrir. A su vez, si el docente percibe situaciones de aprendizaje diferente, puede habilitar horarios de consulta fuera del cursado de la materia.

Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido

- Reconocer los principales conflictos internacionales ligados a la explotación de los recursos.
- Comprender el peso de los discursos geopolíticos y etnocéntricos en la construcción de una idea de Oriente como un territorio *bárbaro y peligroso*.
- Reconocer el derecho de los estados a fijar de modo autónomo e independiente sus propias políticas de explotación de recursos.
- Buscar, identificar y seleccionar, según criterios acordados con el profesor, fuentes de información diversas y confiables que den respuesta a las preguntas de una investigación escolar.

Esquema orientativo

A continuación se presenta un esquema de temas y problemas que contribuyen a la caracterización de los conflictos geopolíticos vinculados a la explotación de los recursos estratégicos.



Introducción

Durante las últimas décadas, la política exterior estadounidense ha profundizado su intervención en los asuntos internos de algunos países de Medio Oriente, mediante la invasión armada.⁹ Esta región resulta estratégica debido a la disponibilidad de reservas de recursos energéticos, lo cual la transforma en un espacio de conflictos geopolíticos de particular importancia.

La complejidad de las diferencias interculturales se suma a las variables de interés económico y político. Se hace referencia entonces a la *demonización* y *barbarización* de Oriente (Orientalismo) por parte de Occidente, considerando una serie de discursos que han sido históricamente conformados, por ejemplo a través de la literatura y de los medios de comunicación, y que resultan favorables a la construcción de un *otro*, en este caso Oriente, al que se debe *civilizar* de acuerdo al canon civilizatorio occidental.

En este sentido, la propuesta de enseñanza tiene como objetivo que los estudiantes profundicen los saberes y las explicaciones sobre las siguientes variables:

- la hegemonía y el imperialismo estadounidense;
- la función de los organismos internacionales;
- las características de las empresas multinacionales implicadas en la explotación del recurso;
- los discursos sobre la *barbarización* y *demonización* del *otro* y su relación con la justificación de las sucesivas invasiones armadas.

Cada uno de los puntos mencionados se puede considerar como posible línea de trabajo para el desarrollo de las investigaciones escolares; investigaciones que implican, entre otros, los momentos que se describen en los siguientes apartados.

⁹ Entre otros títulos posibles, se recomienda para los alumnos la lectura del artículo *La nueva geopolítica de la energía*, de Michael T. Klare, publicado en <http://rcci.net/globalizacion/2008/fg737.htm>

Presentación

En una primera instancia, es importante que el docente establezca el tema a trabajar. Para esto resulta necesario que utilice un tiempo específico, por ejemplo un módulo, para presentar la metodología a utilizar y las expectativas que tiene sobre el estudio que propondrá a los alumnos.

Elaboración de las preguntas de investigación

Una vez realizada la presentación, y una primera aproximación a las ideas elementales del conflicto, es necesario que el docente dedique otro módulo para elaborar, discutir y consensuar los interrogantes que orientarán el trabajo.

En este caso, el docente explica y fundamenta acerca de la necesidad de establecer claridad sobre el tema que se abordará en la investigación y sus alcances. Para ello desarrolla una serie de *preguntas de investigación* que permiten definir además el método que se utilizará para obtener información. El profesor, en conexión con los saberes de los estudiantes, elabora una serie de preguntas junto con ellos, cuya sistematización permitirá avanzar en el tratamiento del tema desde lo más general hasta alcanzar un análisis de mayor detalle.

En principio, las preguntas generales refieren a: ¿cuáles son actualmente los principales países productores de petróleo en el mundo?; ¿qué estrategias de intervención ha presentado los Estados Unidos para proveerse de petróleo?; ¿qué han hecho al respecto los organismos internacionales preocupados por la coexistencia pacífica en el mundo?

En relación con estos interrogantes, comienzan a definirse otros que guiarán puntualmente la investigación, que se encuentran directamente relacionados con los objetivos de la misma, y que fueron considerados como variables en el *esquema orientativo*. Entre ellos se pueden mencionar: ¿en qué consiste actualmente la hegemonía y el imperialismo estadounidense?; ¿de qué modo intervienen en la lucha por la apropiación de los recursos?; ¿qué función cumplen los organismos internacionales y qué poder real tienen frente a las acciones bélicas de algunas potencias actuales?; ¿qué lugar y qué importancia tienen las principales empresas petroleras estadounidenses en la construcción del conflicto?; ¿en qué consisten los discursos sobre la *demonización* de Oriente?; ¿qué papel cumplen estos discursos, emitidos por las principales cadenas de la información, en la legitimación a escala mundial de la invasión armada?

Búsqueda de fuentes de información

Luego de la elaboración de las preguntas es necesario buscar información para dar lugar a las respuestas. Para ello será conveniente que el docente elabore un dossier de fuentes que contenga: variedad de información sobre el tema, multiplicidad de puntos de vista, diferentes grados de veracidad, etc., a fin de poder realizar una tarea conjunta de selección y jerarquización de las fuentes.

En este sentido el dossier puede estar organizado según las variables que se han presentado hasta el momento, por ejemplo, fuentes que informen y discutan críticamente sobre la hegemonía y el imperialismo estadounidense, sobre las acciones llevadas adelante por parte de los organismos internacionales para frenar las guerras, entre otras de igual significatividad.

Análisis de la información

En esta etapa el docente guía al alumno en la tarea de lectura de las fuentes y propone la elaboración de respuestas provisorias a las preguntas que se han realizado. Asimismo acompaña a los grupos de estudiantes, sugiriendo relecturas y nuevas interpretaciones sobre las fuentes. Es conveniente que los alumnos realicen la toma de notas en borrador, para luego poder exponer y alcanzar conclusiones más complejas y compartidas sobre las explicaciones provisorias.

La utilidad de este tipo de análisis genera condiciones para la vinculación metodológica y conceptual de lo tratado, con la provisoriedad del conocimiento que se va construyendo en la investigación.

Elaboración del trabajo final o informe

El docente puede proponer, de acuerdo al grupo, que se efectúe un cierre del tema a partir de los diferentes ejes. Para esto es posible que el alumno elabore:

- exposiciones grupales sobre las conclusiones alcanzadas;
- informes escritos individuales sobre el proceso de investigación;
- presentaciones multimedia, como Power Point o similar, sobre las conclusiones.

Evaluación

En el desarrollo de la secuencia didáctica, el profesor deberá prever instancias de evaluación durante el proceso y realizar una evaluación final en la que los estudiantes:

- establezcan relaciones conceptuales, a partir de ejemplos concretos, sobre el crecimiento de la demanda de energía por parte del mercado internacional y el incremento de los precios, así como el monopolio de algunas empresas que comercializan a escala mundial el recurso;¹⁰
- desarrollen explicaciones sobre algunos de los conceptos tratados durante la actividad, integrando los temas y problemas propuestos en el *esquema orientativo* de la unidad;
- elaboren nuevas preguntas que complejicen las que se sostuvieron durante la actividad sugerida para esta unidad.

Para esto el docente podrá promover una instancia de trabajo en la cual:

- se solicite la elección de una o dos fuentes, analizadas a lo largo de la actividad, y se argumente el por qué de su selección;
- se elaboren, en intercambio con el profesor, infogramas, mapas temáticos o de otro tipo que permitan expresar las principales ideas sobre el tema trabajado;
- se expliquen tablas, cuadros estadísticos y gráficos para sostener los argumentos sobre los temas tratados.

Los momentos mencionados deben servir al docente para evaluar el aprendizaje relacionado con el empleo de procedimientos, la capacidad de comunicar resultados a través de diferentes

¹⁰ El caso tiene especial interés para que sean debatidos los discursos sobre la *barbarización* de Medio Oriente y la relación hipotética entre ellos y las sucesivas invasiones militares de los Estados Unidos y la OTAN.

soportes y lenguajes y las posibilidades de los estudiantes de relacionar información y conceptos. En el apartado *Orientaciones para la evaluación* es posible profundizar sobre otros criterios e instrumentos que pueden considerarse al momento de evaluar.

UNIDAD 3

El objeto de estudio de la Unidad 3 aborda la distribución de la población mundial y sus transformaciones en el contexto de la mundialización/globalización neoliberal.

- El crecimiento diferenciado a escala mundial de la población, sus características históricas para los países centrales y periféricos. Transformaciones recientes asociadas a cambios económicos, políticos y sociales. Pronósticos y debates en torno a dichas tendencias.
- Evolución de la esperanza de vida en los países centrales y periféricos. La transición demográfica en diferentes países y regiones a escala mundial. Causas y consecuencias. Natalidad, mortalidad y crecimiento demográfico.
- Género y trabajo. Roles de género y actividades realizadas por hombres y mujeres; fuentes y técnicas para medir el trabajo de hombres y mujeres.
- El envejecimiento de algunos países europeos. La comparación con otros países.
- Las cadenas migratorias. La libre circulación del capital a escala mundial y las barreras a los desplazamientos poblacionales por razones laborales. Cambios y continuidades en las migraciones. Las razones económicas y políticas; individuales y sociales; y la dirección de los desplazamientos. La xenofobia, la inserción precaria en el mundo del trabajo y la segregación social y/o urbana que afecta a los migrantes. La relevancia del inmigrante en las estructuras sociodemográficas nacionales. Las organizaciones sociales que nuclea a los migrantes.

Orientaciones didácticas de la unidad

En el marco de la Unidad 3 se sugiere la siguiente propuesta de selección de espacios geográficos.

- La estructura demográfica europea y la relevancia de los aportes migratorios de África, Medio Oriente u otros ejemplos del Sudeste Asiático.
- La estructura demográfica y el poblamiento de Australia.
- El envejecimiento poblacional en países como España y México.¹¹

A partir de este anclaje, el ejemplo sugerido toma como referencia un estudio de caso sobre las migraciones entre África (Nigeria, Costa de Marfil y Senegal) y Europa (España y Francia) y sus relaciones con diferentes aspectos de la globalización neoliberal.

Consideraciones previas sobre la orientación

La diversidad y la amplitud de los contenidos demográficos que conforman la Unidad 3 permiten el desarrollo de los temas, relacionados directa e indirectamente con el ejemplo, así como

¹¹ Se recomienda la lectura del artículo *El envejecimiento de las poblaciones: el caso de España y de México*, escrito por Aurora García Ballesteros y otros, publicado en <http://revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulos/AGUC0303110075A.PDF>

también la propuesta de diversas estrategias de enseñanza. Éstas pueden implicar el análisis pormenorizado de los cambios en las estructuras demográficas de diferentes regiones del planeta y sus implicancias en las sociedades, tanto a través de estudios comparativos, planteamientos de problemas u otras propuestas de similares características.

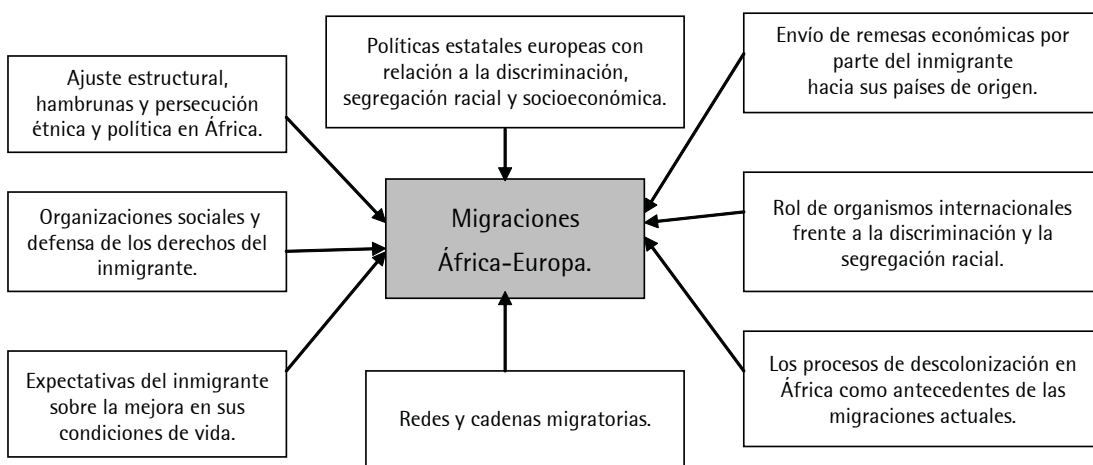
A continuación se describe una estrategia de enseñanza basada en el estudio de caso, que procura relacionar el contexto de la globalización neoliberal con las migraciones internacionales, las transformaciones en los mercados de trabajo y los aspectos socioculturales y políticos del fenómeno.

Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido

- Reconocer las relaciones entre las políticas neoliberales llevadas adelante por parte de algunos estados y organismos internacionales en Europa y África, así como también el incremento y la precariedad de las migraciones internacionales de africanos hacia Europa en las últimas décadas.
- Relacionar las transformaciones en los mercados de trabajo de una y otra región, con las condiciones de vida y las migraciones internacionales.
- Establecer las causas y las consecuencias, diversas y complejas, de las actuales migraciones internacionales hacia Europa; la posición xenofóbica de algunos de sus gobiernos, estados y ciudadanos europeos; y las luchas que llevan adelante algunas organizaciones defensoras de los derechos de los migrantes.

Esquema orientativo

A continuación se presenta un esquema de temas y problemas que contribuyen a caracterizar las migraciones actuales entre África y Europa.



Introducción

Uno de los rasgos que definen a la actual globalización neoliberal es el incremento de la pobreza y el desempleo en los países con menor Índice de Desarrollo Humano (IDH). Esto se considera una razón importante que permite explicar las actuales migraciones internacionales, aunque

no es la única. Las políticas económicas, en algunos casos impulsadas por los organismos internacionales en su relación con los estados, también influyeron directamente en el aumento de las migraciones al incrementar los programas de ajuste sobre los países más subdesarrollados de la periferia, y en especial África.

La mayoría de estos migrantes forman parte del empleo precario de algunos países centrales, principalmente europeos, o son objeto de persecuciones por su condición de ilegales. De este modo, la libertad que por un lado pregona la ideología neoliberal, fomenta la libre circulación de diferentes formas del capital y absorbe fuerza de trabajo migrante en precarias condiciones, obtura por el otro, a través de diferentes medidas de los gobiernos europeos, el ingreso de migrantes que pretenden acceder a mejores condiciones de vida.

En este sentido, la propuesta de enseñanza para esta Unidad pretende ser una estrategia mediante la cual se aborde y promueva la discusión sobre las razones económicas, sociales, políticas y culturales de las migraciones internacionales y la situación de los emigrados en los países europeos.¹² Para ello se pueden planificar situaciones de enseñanza en las que se trabajen los ejes descritos a continuación, de acuerdo a las variables que conforman el *esquema orientativo*.

- Las transformaciones en los mercados de trabajo europeos debido a las migraciones internacionales por razones económicas, de exilio y/o refugio. Se puede tomar como ejemplo Nigeria, Costa de Marfil y Senegal.
- El impacto de las migraciones internacionales en los mercados de trabajo de los países europeos, por ejemplo Francia y España, y de las remesas económicas hacia los países de origen.
- El rol de los organismos internacionales vinculados a las cuestiones migratorias y la evolución de las leyes europeas en torno a la migración internacional.
- El impacto de las migraciones internacionales en la estructura demográfica de los países europeos: natalidad, crecimiento vegetativo y esperanza de vida.
- Las organizaciones de migrantes en Europa que promueven respuestas alternativas a las políticas y discursos xenófobos.

Presentación

El docente puede iniciar la presentación del caso mediante una descripción general y de carácter conceptual sobre las migraciones internacionales; es importante referir a la relación que el tema tiene con lo estudiado en años anteriores. En este momento se torna indispensable el trabajo previo con las representaciones que los estudiantes tienen sobre el fenómeno.

Es probable que entre las ideas previas de los alumnos se registren opiniones xenófobas. Será necesario examinarlas y discutir las para identificar cuáles son los supuestos que subyacen en

¹² Para el caso de Europa se recomiendan, en especial, los videos *Foro Social de Migraciones* parte I y II, disponibles en www.youtube.com/watch?v=k4M2JT4tsSk y en www.youtube.com/watch?v=HfGZ8V7C2Fo. Si se prefiere abordar el mismo problema desde la perspectiva de los menores inmigrantes en Francia, se recomienda el video *Los hijos de los sin papeles - Déjenlos crecer aquí*, disponible en www.youtube.com/watch?v=9LIR6nCHths&feature=related. Para acceder a información estadística se recomienda el sitio *Remesas y desarrollo* <http://www.remesasydesarrollo.org/por-categoria/migracion>. En cuanto a informes y discusiones vinculadas al tema se destacan, entre otros materiales: desplazamientosmigratorios.blogdiario.com/1212242760/. Si se desea utilizar como disparador de la actividad un tema musical y videoclip, se recomienda *Clandestino*, de Manu Chao, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=0TamvrMZ14g&feature=related>

ellas, relacionados con situaciones que forman parte del cotidiano y de las relaciones sociales en las que están insertos los estudiantes. Estos aspectos se podrán retomar para su análisis en otro momento de la actividad, para lo cual resulta adecuado volver sobre estos prejuicios de diferentes modos, como por ejemplo a través de la pregunta y la repregunta.

Primer momento

Durante esta instancia el profesor propone a los estudiantes ahondar acerca del tema y presenta la metodología de trabajo de las siguientes cuatro o cinco clases. Plantea que durante un primer momento se realizará una aproximación general a la temática, mientras que en una segunda instancia se profundizará sobre las causas y consecuencias del fenómeno.

Para esto, el docente presenta un esquema similar al que se incluye en esta orientación, considera los ejes que en él se plantean y sostiene que se trabajará sobre cada uno de ellos. Explica a los alumnos que este momento será expositivo y que ellos deberán tomar apuntes. Luego se abrirá un espacio para el intercambio de ideas con el fin de elaborar un listado de nociones centrales que resuman la exposición, así como también se dará lugar a una instancia de preguntas en torno a las cuestiones sobre las que existen dudas.

Al finalizar la clase que corresponde a estas actividades, el profesor distribuye entre los grupos las distintas fuentes de información que ha seleccionado en línea con los ejes pautados. Se trata de una serie de materiales que serán utilizados para la lectura y el análisis del caso.

Segundo momento

En esta instancia el profesor propone el análisis de las fuentes con el propósito de establecer las principales y múltiples causas del fenómeno que se estudia y la diversidad de sus consecuencias. Para hacerlo plantea una serie de preguntas que serán resueltas por los estudiantes de modo individual y a partir de las cuales podrán elaborar un breve informe.

Tercer momento

Durante esta etapa el profesor promueve que los alumnos reconstruyan la lógica del caso. Se busca que las respuestas a las preguntas planteadas en el segundo momento se elaboren en la clase, para lo cual es interesante generar una situación de lectura especialmente preparada. A esta situación de lectura se le dedicarán al menos una o dos clases y contemplará las secuencias que se describen a continuación.

- Iniciar con una lectura que puede ser conjunta, un alumno lee en voz alta y los demás lo siguen en silencio. En este momento debe darse un tiempo para que los estudiantes generen hipótesis sobre lo que entienden, piensan o evalúan que quiere decir el texto. En la medida que avanza la lectura, el docente ayuda a identificar aspectos que deben ser aclarados y a establecer vinculaciones de carácter más conceptual con lo que se sabe del tema a partir del trabajo anterior.
- Proponer a los alumnos, al finalizar la primera lectura, que escriban en sus carpetas algunas hipótesis sobre lo que dice el texto respecto del tema en estudio.
- Contrastar en grupo las hipótesis de lectura. El docente, en la medida en que se leen y comentan estas hipótesis, invita a presentar acuerdos y desacuerdos al respecto. Plantea la

relectura de fragmentos que permitan verificar, ajustar o enriquecer lo dicho, así como también promueve la búsqueda de información complementaria en las fuentes disponibles.

A modo de cierre, el docente puede proponer la redacción de un breve texto que de cuenta de las preguntas formuladas en el segundo momento, a través del cual se sistematicen y comenten los aportes del texto para la comprensión de las causas y las consecuencias del proceso estudiado.¹³

Otra posibilidad consiste en utilizar el espacio de una clase para proyectar películas o videos relacionados con el tema. A través de este recurso se promueve la búsqueda de ejemplos ilustrativos o la detección de las coincidencias y divergencias argumentativas de la película con lo que se ha estudiado hasta el momento; en este sentido las filmes no son utilizados únicamente como fuentes de información.

Al finalizar se puede sumar una instancia de intercambio y debate orientado por el profesor sobre los argumentos xenófobos que aparecieron durante la presentación del tema vinculados a las ideas y saberes previos de los alumnos.

Evaluación

En el desarrollo de la secuencia didáctica, el profesor deberá prever instancias de evaluación durante el proceso. A su vez, de acuerdo a la modalidad de la estrategia de enseñanza y las situaciones de aprendizaje apropiadas, tendrá que realizar una evaluación final en la que los estudiantes:

- establezcan relaciones conceptuales entre los cambios demográficos producidos en el contexto de la globalización neoliberal –por ejemplo en los países europeos– y la influencia de las transformaciones en los mercados de trabajo –desempleo, flexibilización laboral, etcétera–;¹⁴
- desarrollen explicaciones sobre algunos de los conceptos tratados durante la actividad, integrando los temas y problemas propuestos en el *esquema orientativo* de la unidad;
- elaboren nuevas preguntas que complejicen las que se sostuvieron durante la actividad sugerida para esta unidad.

Para esto el docente podrá promover una instancia de trabajo en la cual:

- se solicite la elección de una o dos fuentes, analizadas a lo largo de la actividad, y se argumente el por qué de su selección;
- se elaboren, en intercambio con el profesor, infogramas, mapas temáticos, análisis de diferentes posiciones ideológicas sobre las migraciones o de otro tipo que permitan expresar las principales ideas sobre el tema trabajado;
- se expliquen tablas, cuadros estadísticos y gráficos para sostener los argumentos sobre los temas tratados.

Los momentos mencionados deben servir al docente para evaluar el aprendizaje relacionado con el empleo de procedimientos, la capacidad de comunicar resultados a través de diferentes

¹³ Algunos artículos interesantes que se pueden utilizar para esta tarea, se encuentran en el *Le Monde Diplomatique*, de acceso gratuito a través de la Web: <http://www.eldiplo.org/>. Se recomiendan los números 5, 24, 48 y 55.

¹⁴ Este tipo de relaciones resultan interesantes para debatir acerca de las políticas migratorias de los países europeos, las nuevas leyes que se han promulgado, y el impacto que las mismas tuvieron en los medios de comunicación y la sociedad civil.

soportes y lenguajes y las posibilidades de los estudiantes de relacionar información y conceptos. En el apartado *Orientaciones para la evaluación* es posible profundizar sobre otros criterios e instrumentos que pueden considerarse al momento de evaluar.

UNIDAD 4

El objeto de estudio de la Unidad 4 aborda las transformaciones urbanas y rurales en el contexto de la globalización neoliberal.

- Características de la actual metropolización del planeta. Las hipótesis sobre la importancia de la urbanización en el funcionamiento del actual sistema socioeconómico mundial. La deslocalización de las industrias y la desindustrialización en el actual orden económico y su impacto en los espacios urbanos. El rol del Estado en el ordenamiento y la planificación urbana.
- Los mercados de trabajo metropolitanos actuales y su relación con las condiciones de vida. Polarización y fragmentación social y su impacto en los espacios urbanos. La creciente distancia social y geográfica entre los diferentes grupos y clases sociales que viven en la ciudad. La fragmentación de la estructura social: los nuevos ricos, las clases medias, los nuevos pobres y los pobres urbanos y su impacto en la estructura espacial urbana.
- Los nuevos movimientos sociales: los movimientos sociales ambiental/urbanos. La protesta social y el derecho a la ciudad: el derecho a las infraestructuras urbanas. Género y movimientos sociales: el protagonismo de la mujer en los movimientos sociales actuales.
- Similitudes y diferencias entre las estructuras agrarias de los países centrales y los periféricos: propiedad de la tierra, formas de organización y sistemas agrarios. Producto Bruto Interno (PBI) y producción agraria: diferencias entre países centrales y periféricos. Las políticas agrarias de los estados: proteccionismo y libertad económica.
- Los modos de vida rurales en los países periféricos y centrales. Transformaciones mundiales recientes en los ámbitos rurales: industrialización y turistificación del mundo rural. Entre el campo y la ciudad: las franjas periurbanas metropolitanas. Las organizaciones sociales campesinas de los países periféricos.

Orientaciones didácticas de la unidad

En el marco de la Unidad 4 se sugiere la siguiente propuesta de selección de espacios geográficos.

- Las transformaciones de las grandes metrópolis europeas, de los Estados Unidos, China, el Sudeste asiático y Japón.
- La agricultura en América Latina, Estados Unidos y Europa.

A partir de este anclaje, el ejemplo sugerido consiste en trabajar sobre un estudio comparativo para conocer similitudes y diferencias entre los cambios actuales de las ciudades latinoamericanas y europeas.

Consideraciones previas sobre la orientación

El planteo de una mayor heterogeneidad de temas y situaciones didácticas en relación con el objeto de estudio, resulta adecuado y posible a partir de la multiplicidad y complejidad de los

cambios urbanos que se produjeron durante las últimas décadas. En este sentido, es posible complementar el estudio comparativo, propuesto para las regiones que se indican en las unidades de contenido, mediante el abordaje de grandes ciudades de otras partes del mundo y la utilización de estrategias de enseñanza de mayor riqueza y diversidad.

De este modo, el profesor puede replicar la propuesta y establecer estudios comparativos en relación con otras grandes ciudades, o bien implementar estrategias que pongan su atención en la evolución de los cambios en torno a una misma ciudad o en relación a diferentes ciudades, y no únicamente en la comparación para un momento de la historia actual de las metrópolis.

Para esto, es posible considerar:

- los cambios funcionales, de tamaño, de morfología física y social;
- la variación en la estructura social de la ciudad;
- la relación rango/tamaño de las ciudades seleccionadas a diferentes escalas;
- la jerarquía que ocupan en la red de ciudades mundiales.

El docente puede proponer que los grupos aborden distintas ciudades del planeta y las estudien según los criterios por él propuestos.

Más allá de los cambios estructurales que se producen en las ciudades objeto de estudio, algunas se destacan por la emergencia de nuevos movimientos sociales urbanos que plantean su accionar y crítica a la mercantilización del conjunto de la vida urbana, estructurada en parte por la globalización neoliberal. Los cambios urbanos en muchas ciudades europeas como París, Ámsterdam, Londres o Barcelona, generaron múltiples respuestas por parte de la sociedad civil en defensa del espacio público y el patrimonio histórico y arquitectónico. La indagación sobre estas cuestiones puede ofrecer aristas significativas y complementarias a las de raíz estructural que enriquezcan las propuestas de enseñanza.

La existencia en Internet de innumerables sitios vinculados a estas organizaciones puede ser una vía útil para conocer acerca de sus historias, el carácter de sus planteamientos políticos, sus críticas a la renovación urbana neoliberal, sus propuestas de ordenamiento urbano y territorial, entre otras cuestiones de similar importancia.

Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido

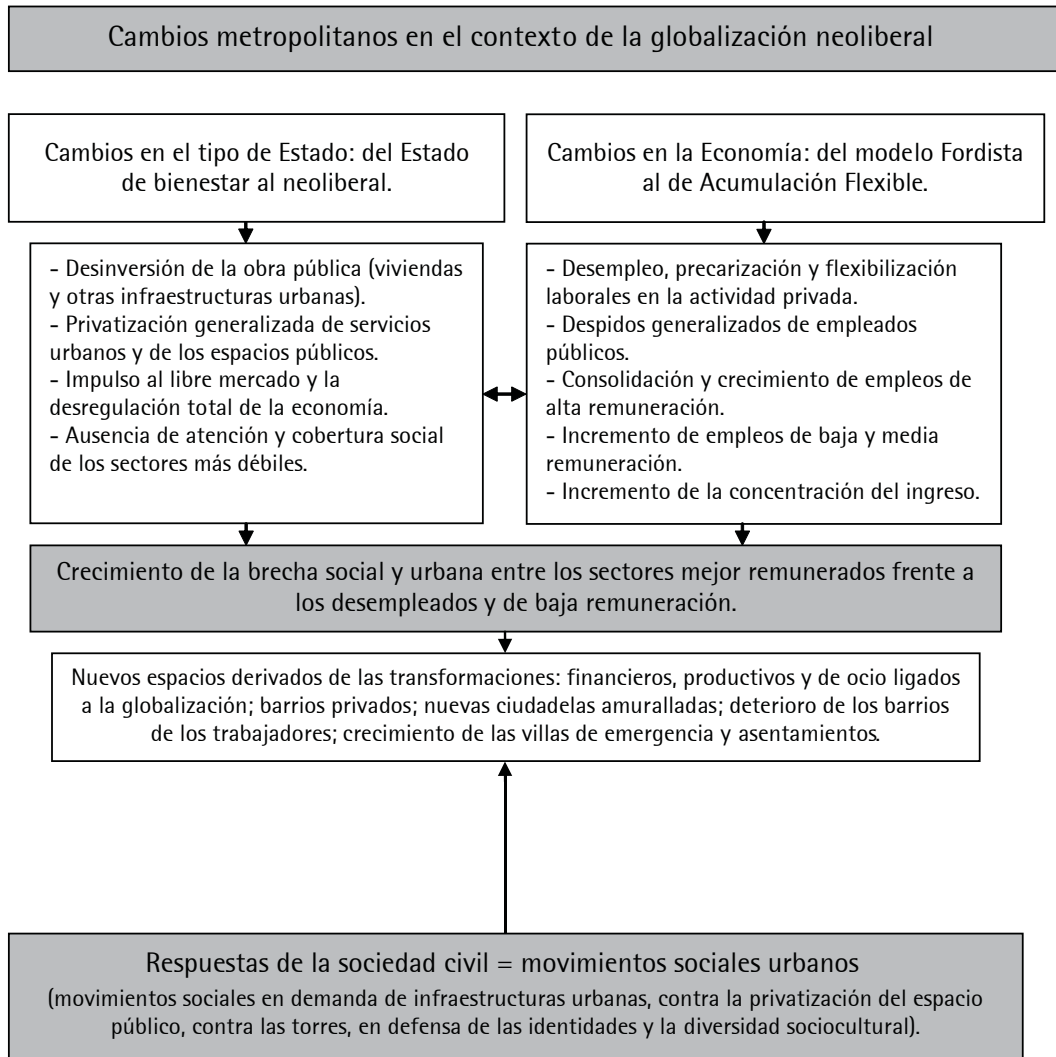
- Analizar y comparar los cambios morfológicos –formas internas de la ciudad y división social del espacio urbano– y socioeconómicos, registrados durante las últimas décadas en las principales metrópolis del mundo –especialmente en Europa y América Latina–.
- Reconocer los grupos y clases sociales beneficiados y perjudicados por la emergencia de los cambios ocurridos en las grandes metrópolis, considerando los espacios de la globalización, los nuevos empleos, las nuevas ramas productivas y los excluidos de vieja y nueva data.¹⁵

¹⁵ Algunas ciudades, como por ejemplo Nueva York, Londres y Tokio, se han transformado en cabeceras urbano regionales; comandan los cambios a nivel mundial debido a su creciente poderío en el plano económico financiero y en la generación de la información y la conectividad. En este sentido, a la vez que el peso de los cambios estructurales se afianzó, surgieron numerosos movimientos sociales urbanos (de género, de clase y de etnia) que plantean posiciones contrarias, o por lo menos críticas, de los cambios urbanos del período neoliberal.

- Extraer conclusiones sobre los cambios urbanos de las diferentes regiones objeto de estudio para apreciar sus similitudes, diferencias, cambios y permanencias.
- Valorar las acciones sociales de determinadas organizaciones de la sociedad civil que permiten entrever, a partir de las resistencias, su condición de sujetos sociales con capacidad de intervenir en las discusiones sobre el ordenamiento y la planificación urbana y, de esa manera, contribuir a la producción del espacio urbano bajo lógicas diferentes a las dominantes.

Esquema orientativo

A continuación se presenta un esquema que contribuye a sintetizar los contenidos de la unidad.



Introducción

Los rasgos que definen a las metrópolis actuales, y que permiten diferenciarlas respecto de otros períodos históricos, dan cuenta del modo en que fueron afectadas por una serie de dimensiones socioeconómicas, morfológicas, políticas y culturales.

En relación con los cambios socioeconómicos urbanos más recientes, es posible hacer referencia a la inserción que estos espacios tienen ante la globalización neoliberal. En este sentido, una de las cuestiones clave es que las ciudades y los ámbitos regionales que comandan han pasado a ser unidades geográficas fundamentales del nuevo proceso –se debe considerar en este caso las diferencias entre las metrópolis de los países centrales y los periféricos–.

Estas regiones urbanas están ordenadas jerárquicamente a una escala global, de acuerdo a sus modos específicos de integración socioeconómica a nivel mundial. A su vez, algunos de los rasgos que definen la nueva base económica se explican a partir de los procesos de desindustrialización, terciarización y financierización de la economía en su relación con un nuevo tipo de Estado, que favorece para la ciudad el libre juego de las fuerzas del mercado en el desarrollo urbano.

Otras variables que también se vinculan al cambio socioeconómico, con sus diferencias entre las metrópolis, refieren a las transformaciones del proceso productivo, al incremento de la productividad, a los tipos de productos que los países generan, al valor agregado que en ellas se incorpora y a la inversión nacional y extranjera que están en la base del proceso productivo, entre otras de similar importancia.

En este contexto, los cambios morfológicos obedecen como regla general a la raíz del proceso mencionado, a partir del cual se explican las transformaciones en las formas urbanas y en las funciones de muchos espacios antes dedicados a otros fines. A modo de ejemplo, se puede mencionar la emergencia en los países centrales de nuevos conjuntos de edificios empresariales, espacios comerciales integrados o diversificados, sitios destinados a viajeros globales, nuevas configuraciones espaciales para el esparcimiento, zonas residenciales protegidas y amuralladas; mientras que en los países periféricos se observan espacios de relegación y de segregación urbana (hábitat informal de variado tipo según diferentes metrópolis en el mundo).

Lo descrito es el resultado también de una serie de cambios en el proceso socioproductivo, que ha derivado en modificaciones en la estructura social de las ciudades –por ejemplo, mediante las transformaciones en los mercados de trabajo debido al crecimiento de la distancia entre mercados primarios y secundarios–, con el consecuente crecimiento de las disparidades en el ingreso y el consumo de la población.

En relación con los cambios políticos urbanos, se hace referencia a la capacidad de actuar desde las políticas públicas sobre la planificación urbana y territorial de la ciudad actual. Existe consenso en que las políticas neoliberales de carácter urbano en general han buscado favorecer las capacidades empresariales y aumentar la atractividad y competitividad regional urbana en los mercados externos. Para esto, se incentivó selectivamente determinado tipo de infraestructura –por ejemplo, la vial– en detrimento de otra –tal es el caso de la de vivienda social–, así como se descentralizó el Estado local en favor de la terciarización de sus servicios, entre otras decisiones de igual magnitud.

Las políticas sobre la ciudad retrajeron su capacidad de intervenir en los mercados urbanos, a la vez que liberaron y desregularon su operatoria, en favor del conjunto de las empresas privadas en tanto protagonistas centrales del proceso de acumulación del capital.

No obstante, en este contexto se observa un creciente empoderamiento por parte de diferentes sujetos sociales que, a modo de resistencia, han dinamizado el rol de la sociedad civil.

Es posible hacer referencia entonces a diferentes movimientos sociales que se organizan en torno a demandas puntuales sobre la necesidad de la defensa del espacio público urbano. Lo hacen, por ejemplo, frente al impulso del capital inmobiliario en relación con la destrucción de espacios y cascos históricos urbanos; la creciente construcción de torres fuera de toda regulación urbana; la instalación de *shoppings centers* que alteran la circulación y fisonomía del barrio; entre otras obras.

Finalmente, las metrópolis han registrado una serie de mutaciones que pueden ser asimiladas bajo la idea de cambio cultural urbano. Éstas se pueden identificar como parte del cambio cultural de una época que, en el caso de las ciudades, se reconoce a través de las transformaciones en los modos y estilos de vida, hábitos, costumbres y experiencias, que caracterizan la vida social urbana en la actualidad.

Las modificaciones en las dimensiones socioeconómicas, morfológicas y políticas mencionadas están en la base de los cambios culturales más recientes, dentro los cuales se encuentran el incremento de la pobreza de los sectores populares y sus manifestaciones culturales; el repliegue o aislamiento en el modo de vivir por parte de los sectores socioeconómicos mejor posicionados en la estructura social; la emergencia de nuevos movimientos sociales de carácter juvenil, de diversidad sexual y de identificación por géneros musicales; entre otros ejemplos posibles.

Por último, corresponden también a la cultura de las metrópolis la simbología e imagen urbana, los significados culturales de los espacios urbanos, la identidad barrial, y otros temas relevantes en el actual contexto de cambios.

Presentación

El docente presenta el tema mediante el abordaje de una metrópolis actual, ya sea una capital latinoamericana o europea, u otra de diferentes partes del mundo; debe considerar que sean ejemplos adecuados en relación con la serie de cambios que se propone analizar. Es necesario establecer relaciones entre algunos cambios de escala global asociados al neoliberalismo y el modo en que éstos han afectado ciertos rasgos de las regiones metropolitanas.

En esta instancia, el profesor comparte con los alumnos fuentes de variado tipo, principalmente de carácter estadístico, y menciona las dimensiones sociales, económicas, políticas y ambientales sobre las que se produjeron algunas de las transformaciones mencionadas en la introducción de esta orientación. El desarrollo de la exposición por parte del docente se puede articular con la lectura colectiva de mapas temáticos a partir de los cuales se vincule a las ciudades con rasgos generales del sistema urbano mundial. Es posible utilizar, por ejemplo, flujos de inversiones, comunicaciones y otros mapas.

Para concretar el estudio sobre ciudades específicas, se puede proponer algún caso particular de Europa (por ejemplo, París o Barcelona) y otro de América Latina (Buenos Aires, Montevideo, Río de Janeiro o San Pablo), y recurrir a la presentación de imágenes y mapas de áreas centrales de estas ciudades recientemente transformadas. Se observará de este modo, el crecimiento y dominancia que han adquirido las áreas dedicadas a los negocios y los bancos internacionales: Distrito Financiero o *Central Business Districts* (CBD), las tiendas internacionales, los *shoppings centers* y las viviendas de lujo, entre otras. También se advertirán las transformaciones ligadas a la circulación en la ciudad, como por ejemplo la expansión de los trenes de alta velocidad o las autopistas urbanas e interurbanas.

Primer momento

En esta instancia, el docente prepara un dossier de fuentes variadas en el cual incorpora fragmentos de libros que posean capítulos sobre las ciudades; lo pone a disposición de los estudiantes y propone identificar en los textos las características de los cambios urbanos mencionados durante la presentación.

Segundo momento

El docente, a partir del trabajo realizado en el primer momento, propone al alumno analizar comparativamente una ciudad europea y otra latinoamericana considerando los mismos aspectos y dimensiones. Será importante trabajar sobre las transformaciones de orden socioeconómico, morfológicas, políticas, culturales y otras.

El alumno se debe detener especialmente en los cambios, las continuidades, las similitudes y las diferencias que se pueden detectar entre las ciudades sometidas a comparación. El profesor, por su parte, desarrolla una exposición que se nutre de la información producida por los estudiantes y presenta un cuadro comparativo que, al completarse, permitirá sistematizar y ordenar las conclusiones.

Esta herramienta permite sintetizar la información analizada durante el trabajo con las fuentes.

Cambios a escala global	Cambios en las ciudades latinoamericanas	Cambios en las ciudades europeas	Planteos de los movimientos sociales de base territorial de carácter urbano
Socioeconómicos.	Socioeconómicos.	Socioeconómicos.	
Morfológicos.	Morfológicos.	Morfológicos.	
Políticos.	Políticos.	Políticos.	
Culturales y otros.	Culturales y otros.	Culturales y otros.	

Cierre de la actividad

Para el cierre de la actividad el profesor puede decidir sobre diferentes opciones de trabajo, de acuerdo a lo que practique como situación de aprendizaje y estrategia de enseñanza. Asimismo deberá sugerir a los estudiantes el modo en que resolverán la actividad, es decir si lo harán de forma individual o grupal.

En línea con lo propuesto como orientación didáctica de la unidad, esta instancia de trabajo se puede desarrollar teniendo en cuenta las opciones que se describen a continuación.

- La selección, por parte del estudiante y con acuerdo del profesor, de dos metrópolis que presenten características sociohistóricas diferentes. Se recomienda que sean ciudades que hasta el momento no hayan sido examinadas y que formen parte de continentes o regiones no abordadas durante el año en curso. El estudiante deberá presentar un informe sobre ambas metrópolis, a través del cual recupere las dimensiones y enfoques propuestos para esta unidad.
- La selección, por parte del estudiante y con acuerdo del profesor, de dos problemas urbanos para analizarlos en relación con una o dos ciudades que hasta el momento no hayan sido

examinadas. Se puede referir, por ejemplo, a las dimensiones socioeconómicas y culturales o bien a las socioeconómicas y políticas. Es importante en esta opción que primero se seleccionen los problemas urbanos y luego las ciudades, así como también que los estudiantes presenten los resultados de su indagación en el informe de acuerdo con este criterio.

En ambos casos el profesor deberá orientar al estudiante en la selección de las ciudades o los problemas urbanos, así como también en la obtención de materiales, visitas a sitios de Internet y manejo de estadísticas en caso sea necesario o se considere conveniente. Por otra parte, el docente presentará cuáles son los requisitos formales y de contenido que los alumnos tendrán que cumplir para la realización de sus informes finales.

De acuerdo a la planificación que elabore el profesor, otro ejercicio atractivo e interesante para finalizar la Unidad puede consistir en la proyección de una película –estadounidense, europea, asiática o de otra nacionalidad– que les permita a los estudiantes apreciar, identificar y/o explicar algunos cambios metropolitanos, problemas e incluso paisajes urbanos, a través de los cuales sea posible reconocer el contexto de los cambios analizados y estudiados.

Evaluación

En el desarrollo de la secuencia didáctica, el profesor deberá prever instancias de evaluación durante el proceso. A su vez, de acuerdo a la modalidad de la estrategia de enseñanza y las situaciones de aprendizaje propiciadas, tendrá que realizar una evaluación final en la que los estudiantes:

- establezcan relaciones conceptuales, y construyan ejemplos empíricos, entre los nuevos espacios urbanos de las metrópolis sometidas a estudio y los cambios socioeconómicos de la globalización neoliberal;
- reconozcan el valor de diferentes planteamientos que realizan las organizaciones de la sociedad civil a la hora de proponer alternativas de planificación y ordenamiento urbano, por fuera de las lógicas de la globalización neoliberal;
- desarrollen explicaciones sobre algunos de los conceptos tratados durante la actividad, integrando las dimensiones propuestas en el *esquema orientativo* de la unidad;
- elaboren nuevas preguntas que complejicen las que se sostuvieron durante la actividad sugerida para esta unidad.

Para esto el docente podrá promover una instancia de trabajo en la cual:

- se solicite la elección de una o dos fuentes, analizadas a lo largo de la actividad, y se argumente el por qué de su selección;
- se elaboren, en intercambio con el profesor, infogramas, mapas temáticos, que permitan expresar las principales ideas sobre el tema trabajado;
- se expliquen tablas, cuadros estadísticos y gráficos para sostener los argumentos sobre los temas tratados.

Los momentos mencionados deben servir al docente para evaluar el aprendizaje relacionado con el empleo de procedimientos, la capacidad de comunicar resultados a través de diferentes soportes y lenguajes y las posibilidades de los estudiantes de relacionar información y conceptos. En el apartado *Orientaciones para la evaluación* es posible profundizar sobre otros criterios e instrumentos que pueden considerarse al momento de evaluar.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

A continuación se presentan orientaciones didácticas que complementan la propuesta realizada para cada unidad de contenido. Ellas refieren a las perspectivas de las geografías actuales y sus contribuciones para la enseñanza de la materia, así como también al uso de la lectura, la escritura y otros lenguajes de tradición disciplinar para el abordaje de la Geografía.

LAS GEOGRAFÍAS ACTUALES Y SUS CONTRIBUCIONES A LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA

La adopción de la perspectiva de la geografía social y la concepción de espacio geográfico, propuestas en el presente Diseño Curricular, corresponden a decisiones de carácter teórico y epistemológico que deben considerarse como el contexto desde el cual adquieren sentido los planteamientos de la enseñanza sostenidos para la materia Geografía en la Escuela Secundaria de la Provincia.

En el plano escolar, estas decisiones se definen sobre la base de criterios políticos y epistemológicos, por lo cual es pertinente que se las trate, para su riqueza y ampliación, bajo los paradigmas que caracterizaron el desarrollo crítico de la geografía durante los últimos treinta años; principalmente aquellos de raigambre más estructural –representados por las corrientes geográficas radicales–, los de cuño fenomenológico y existencialista –identificables en parte en el humanismo geográfico–; y recientemente las geografías posmodernas –que de algún modo comparten y discuten aristas de las geografías mencionadas con anterioridad, pero se detienen en aspectos vinculados a la subjetividad, el reconocimiento de la diferencia cultural, la identidad y la consideración del otro y de otros espacios–.¹⁶

La enseñanza de la Geografía que se plantea desde la política curricular de la provincia de Buenos Aires para el conjunto de la Escuela Secundaria, introduce los paradigmas mencionados, en tanto los considera potentes y afines a los proyectos de sujeto y ciudadano crítico que se propone formar en esta jurisdicción, a pesar de las diferencias que puedan existir entre ellos.

Algunos de los paradigmas actuales, actúan como referentes al momento de enseñar diversas problemáticas que caracterizan el contexto de espacio y relaciones sociales en el que los estudiantes se insertan. En este sentido, se deben tamizar y poner en relación y diálogo para el tratamiento de los objetos de estudio que estructuran las unidades de contenido propuestas para la enseñanza de la Geografía.

Cada paradigma pone el énfasis en dimensiones diferentes de la sociedad bajo sus respectivos conceptos clave y teorías; aporta a la función educativa desde la amplitud de criterios y la pluralidad antes que a una mera socialización, en la medida que puede enriquecer con mayor

¹⁶ La adopción de la palabra paradigma refiere a las orientaciones generales de una disciplina, al modo de mirar aquello que la propia disciplina define como sustantivo. En las ciencias sociales, y en la geografía en particular, conviven varios paradigmas que compiten en la manera de comprender sus disciplinas y sus problemas. Así, el paradigma en el cual se ubica el estudio de un tema o problema, influye en forma decisiva, por ejemplo, en la definición de los objetivos del mismo y su orientación metodológica.

profundidad y criticidad las vivencias intelectuales de los estudiantes en su relación con diversos espacios y con *otros* también diferentes.

Teniendo en cuenta los propósitos de la Escuela Secundaria, muchos de los temas y propuestas de enfoque expuestos han sido recontextualizados e integrados para pensar los diferentes elementos del Diseño Curricular de Geografía a lo largo del Ciclo Básico y Superior. Durante este último ciclo se produce el fortalecimiento de enfoques y métodos, ya sea mediante la ampliación de los conocimientos adquiridos en el Ciclo Básico o en función del tratamiento de otros contenidos no abordados: incorporación de espacios, escalas geográficas y relaciones entre los espacios y las sociedades.

La diferencia cualitativa entre ambos ciclos consiste en desarrollar con mayor profundidad los métodos con los que cuenta la geografía y lo que, en función de ello, resulta más apropiado para su enseñanza y la construcción del conocimiento escolar. En especial se debe considerar el desarrollo y la implementación de estrategias de corte investigativo que se profundizan durante el 4º y el 5º año y, con particular énfasis, hacia el 6º año para la orientación en Ciencias Sociales.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A TRAVÉS DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y OTROS LENGUAJES DE TRADICIÓN DISCIPLINAR

Las prácticas de la lectura, la escritura y la de otros lenguajes como el de la cartografía, requieren de un amplio abanico de procedimientos en torno a la interpretación y significación de diversas fuentes de información que resultan centrales para la propuesta de enseñanza planteada en este Diseño Curricular. A continuación se describen algunos corpus útiles para las prácticas de lectura.

- Textos escritos con fines específicos: manuales escolares, textos periodísticos, de divulgación científica y obras literarias.
- Imágenes: fotografías, fotografías aéreas, imágenes satelitales, obras pictóricas, entre otras.
- Entrevistas: realizadas tanto por los alumnos como las recabadas a través de los medios de comunicación o Internet.
- Fuentes estadísticas expresadas en gráficos y tablas: gráficos de torta, de progresión, de tendencia, entre otros.
- Representaciones cartográficas: de diferentes escalas, representaciones y épocas.
- Películas argumentales y documentales: que permitan recuperar argumentaciones, relaciones con lugares, historias de vida y espacios cotidianos, etcétera.

El trabajo con las fuentes es una forma de aproximación a los recortes temáticos y problemáticos que se analizan en la clase, así como también un modo de obtener información sobre los mismos, contextualizada por el sentido que el profesor le imprime al enfoque de la materia.

Es necesario que en las clases se generen situaciones de aproximación a las fuentes y que posibiliten su apropiación en virtud de la profundidad que se propone en las orientaciones didácticas de cada una de las unidades diseñadas. Debieran considerarse también las instancias de complejización que presenta el tratamiento de la Geografía en toda la Escuela Secundaria.

Mediante las prácticas de lectura y escritura el estudiante se apropia de los contenidos trabajados y los resignifica en la medida en que los puede articular con lo que ya conoce, enriqueciéndolos para avanzar en la producción de un texto. Esta producción supone negociaciones que están mediadas por los contenidos trabajados anteriormente, las condiciones históricas y socioculturales y las consignas elaboradas por parte del profesor y que invitan a la escritura.¹⁷

Para que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la Geografía sea posible, es necesario generar situaciones de enseñanza en las que se atiendan diversas condiciones.

- El trabajo con fuentes, inserto dentro de secuencias didácticas que permitan guiar su selección, organización y secuenciación, así como también los recortes e informaciones que se priorizan.
- La clarificación del propósito lector, es decir el *para qué el docente le pide al estudiante que lea*. Probablemente el sentido de la lectura de una fuente esté claro para el docente, mientras que para el estudiante puede no resultar así. Es necesario sostener instancias generadas por el profesor en las que se aclara para qué se trabaja con una fuente, qué información o qué relaciones se busca conocer con mayor profundidad, qué se va a hacer con lo que se obtenga a través de la fuente, etcétera. Se debe considerar que a partir de este hecho pueden desprenderse dos momentos: el propósito que tiene el profesor en relación con el conocimiento que desea que el estudiante alcance, y lo que comunica a los alumnos de acuerdo a la necesidad de generarles interés y posicionarlos frente a la lectura. Esto último se concreta en el planteo de consignas claras que otorguen pertinencia y sentido a la tarea.
- El trabajo en el aprendizaje de la lectura de los diversos tipos de fuentes. Al leer, los sujetos utilizan diferentes formas de aproximarse a las fuentes, elaboran interpretaciones e hipótesis sobre su significado que están relacionadas con los conocimientos previos que poseen sobre determinados temas, o bien ordenadas y guiadas por los propósitos lectores.
- La selección de fuentes de modo tal que su lectura y relectura permita trabajar causas, consecuencias, cambios y continuidades, procesos, etc., referidos a los temas que focaliza el profesor. A modo de ejemplo se pueden utilizar una serie de fotografías aéreas y mapas de diferentes épocas para analizar la expansión de la superficie edificada de una ciudad y las formas de asentamiento.
- La generación de condiciones para complejizar las miradas o revisar las que se han construido sobre los temas trabajados, en la medida que las producciones escritas individuales y grupales se constituyan en instancias frecuentes de ordenamiento y establecimiento de relaciones entre lo tratado a nivel información y conceptos.

¹⁷ Es posible que las consignas de lectura y de escritura abiertas generen mejores posibilidades para que el estudiante pueda encontrar y apropiarse de los sentidos. A la inversa, las consignas puntuales y cerradas son más efectivas para trabajar con datos o en momentos en los que se desea ajustar la lectura del texto al planteo específico del autor, o la escritura a cuestiones específicas.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación es una de las necesidades más legítimas de la institución escolar y su práctica debe ser concebida como un instrumento que permite establecer en qué medida la enseñanza logró alcanzar sus objetivos. Posibilita al docente evaluar el impacto de aquello que se propuso y planificó comunicar a sus estudiantes.

La evaluación toma diversas formas y los instrumentos son muchos y variados. Es sabido que informa 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, debe atender los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el marco de la programación, la metodología, los recursos y las actividades propuestas.

En la práctica escolar conviven al menos dos modelos y estilos de evaluación. Uno que la concibe como la medición de productos de aprendizaje que permite calificar a los estudiantes, y otro que la considera como un juicio complejo acerca del desempeño de los estudiantes y las estrategias de enseñanza.

El presente Diseño Curricular, a través de sus orientaciones didácticas, tiende a favorecer el segundo modelo de evaluación por sobre otros más tradicionales, y es en esa línea que define ciertos criterios.

Por otra parte, las capacidades y conocimientos que los estudiantes deben desarrollar están expresados a través de dos niveles de objetivos de aprendizaje: los previstos para el ciclo y los definidos para cada una de las unidades de contenido que se proponen para el 4º año. Ambos aspectos también son ejes decisivos para la evaluación.

De acuerdo a esto se establecen como criterios de evaluación una serie de dimensiones que posibilitan atender el modo en que el alumno resuelve diversas situaciones.

- Obtiene los datos e información que el docente solicita a partir de una correcta selección de fuentes pertinentes y legítimas. El alumno debe poder realizar una ponderación de las fuentes según su procedencia y argumentar sobre las que considera 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 y a partir de una inquietud o necesidad grupal o personal.
- Selecciona y maneja distintos gráficos y cuadros que él mismo ha elaborado o que le fueron facilitados por el docente, estableciendo adecuadas conjeturas sobre, por ejemplo, el comportamiento demográfico de la población de un territorio determinado, el mayor o menor *PBI* de un país en comparación con otro, sus razones e implicancias, la preponderancia de determinada rama productiva, la especialización de un cultivo a escala regional, y el perfil económico y social de una región.
- Selecciona indicadores sociales y urbanos adecuados para concluir sobre la calidad de vida en una ciudad.
- Realiza comparaciones y establece críticamente relaciones entre distintas fuentes para obtener y validar información, por ejemplo, entre notas periodísticas y entrevistas a referentes

clave o distintas imágenes visuales desde las que se plantean conjeturas y dudas acerca de los usos del suelo en un determinado lugar, el análisis de fotografías aéreas o la información que provee un mapa o un plano.

- Presenta en forma escrita los informes que se le solicitan (con claridad, orden, puntualidad; expresando hallazgos, dudas o preguntas pendientes y breves conclusiones). El alumno debe seguir las pautas que persigue un desarrollo expositivo cuya característica, en cuanto a su estructura, las ideas que contiene y el vocabulario que utiliza, responde más al criterio científico que al sentido común.
- 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 e interpretarla de modo tal que sea posible establecer relaciones entre distintos espacios.
- Reconoce multiplicidad de actores y/o sujetos sociales intervinientes en la emergencia de los problemas sociales (ambientales, territoriales, urbanos, rurales, locales, regionales, mundiales) considerando y reconociendo las necesidades e intereses que los orientan.

A partir de los criterios presentados, es posible señalar algunos instrumentos para la evaluación.

- El registro de las intervenciones orales, el modo en que el documento 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 las carpetas, el cumplimiento de la tarea asignada y la reelaboración de las exposiciones del profesor o del material tratado en clase. La carpeta, entendida como un instrumento en el cual queda registrado el trabajo original individual y grupal, constituye una importante guía para el seguimiento de cada alumno y su evaluación.
- El registro de las observaciones que el docente realiza 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 estudiantes construyen orientados por el docente.
- Las pruebas escritas, a libro abierto o cerrado, que deben apelar a la reelaboración crítica y el desarrollo lógico de la información y los conceptos tratados en el aula, de acuerdo a lo determinado en distintos momentos del diseño. Se sugiere que estas pruebas se elaboren como situaciones de evaluación, con puntos que se articulen lógicamente y respondan a los planteos fundamentales de los contenidos tratados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alí, Tariq, "¿Choque de civilizaciones?", en *Le Monde diplomatique*, año III, n° 28. Buenos Aires, Edición Cono Sur, 2001.
- Amat, Dolores (et. al), "La globalización neoliberal y las nuevas redes de resistencia global", en Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Economía y Política Internacional, *Cuaderno de Trabajo* n° 8. Buenos Aires, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, 2002. [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/fisyp/amat.pdf>]
- Bauman, Zygmunt, *La Globalización; consecuencias humanas*. Buenos Aires, FCE, 1999.
- Borja, Jordi, "Revolución y contrarrevolución en la ciudad global: las expectativas frustradas por la globalización de nuestras ciudades", en *Revista Eure*, vol. XXXIII, n° 100. Santiago de Chile, 2007. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612007000300003&script=sci_arttext]
- Campaña por la abolición de la deuda externa-Quién debe a quién, "Declaración final de la Cumbre de Movimientos Sociales 'África-Europa: ¿Qué Alternativas?'" en el sitio *Quién debe a quién*. Enero de 2008. [<http://www.quiendebeaqui.org/spip.php?article698>]
- Castells, Manuel, "El poder de la identidad", en *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. II. Madrid, Alianza, 1997.
- — —, "La sociedad red", en *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. I. Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- — —, *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- Chossudovsky, Michel, "La crisis global: alimento, agua y combustible, tres necesidades vitales en peligro", en *Revista de Ciencias Sociales Realidad Económica*. Buenos Aires, 2008. [<http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=2427>]
- Frances Moore, Lappé (et. al.), *Doce mitos sobre el hambre. Un enfoque esperanzador para la agricultura y la alimentación del siglo XXI*. Barcelona, Icaria, 2007.
- García, Aniza, "Por una nueva cultura del agua: el derecho humano al agua", en *Revista de Ciencias Sociales Realidad Económica*. Buenos Aires, 2006. [<http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1163>]
- Glassner, Martín Ira, *Geografía política: estado, imperialismo, colonización y descolonización*. Buenos Aires, Hernandarias, 1999.
- Halperin, Jorge, *De Utopías y Banderas, seis grandes pensadores analizan los movimientos progresistas del mundo actual*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2008.
- Harvey, David, "El neoliberalismo como destrucción creativa", en *Revista de Ciencias Sociales Realidad Económica*. Buenos Aires, 2008. [<http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=2378>]
- — —, "Los nuevos rostros del imperialismo", en *Revista de Ciencias Sociales Realidad Económica*. Buenos Aires, 2008. [<http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=2017>]
- — —, *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, Akal, 2006.
- — — y Smith, Neil, *Capital financiero, propiedad inmobiliaria y cultura*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.
- Ianni, Octavio, *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI, 1996.
- Instituto Argentino para el Desarrollo Económico, "Declaración de Nyéléni-Foro para la Soberanía Alimentaria", en *Revista de Ciencias Sociales Realidad Económica*. Buenos Aires, 2007. [<http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1369>]
- Interpón Oxfam, *Crisis del Café = Pobreza para 25 millones de familias*, en Oxfam Internacional. [<http://www.maketradeair.com/es/assets/espanol/TRIPTICO%20CAFE.pdf>]
- Knox, Paul y Agnew, John, *Geografía económica mundial: evolución de las regiones económicas centrales*. Buenos Aires, Hernandarias, 1999.

- Mbembe, Achille, "África: La guerra, fuente de la política", en *Le Monde diplomatique*, año II, n° 16. Buenos Aires, Cono Sur, 2000.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter, "El agua no se niega a nadie (la necesidad de escuchar otras voces)", en el sitio *Taller Ecologista*. Rosario, 2006. [<http://www.taller.org.ar/menu/archivos/Elaguanoseniega.pdf>]
- Ramonet, Ignacio, *Guerras del siglo XXI. Nuevos miedos, nuevas amenazas*. Barcelona, Mondadori, 2002.
- — —, *Geopolítica del caos*. Madrid, Debate, 1999.
- Rebelión, "Entrevista con Mike Davis: la pobreza urbana y la lucha contra el capitalismo", en el Sitio *Rebelión*. [<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=33895&titular>]
- Said, Edward, "Mundo Multipolar. Prefacio a Orientalismo", en CELA publicación seriada *Revista Tareas*, n° 116. Panamá, Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena", 2004. [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tar116/said.rtf>]
- Sánchez, Joan-Eugení, *Geografía política*. Madrid, Síntesis, 1992.
- Sassen, Saskia, "Una visita guiada a la Ciudad Global", en Revista digital *Café de las ciudades*. Agosto de 2003. [http://www.cafedelasciudades.com.ar/tendencias10_1.htm]
- — —, *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Setem, *Café Amargo. Por un Comercio Norte-Sur más justo*. Barcelona, Icaria-Más Madera, 1997.
- Taylor, Peter, *Geografía política. Economía mundo, Estado-nación y localidad*. Madrid, Trama, 1994.
- Vesentini, José William, "Fundamentos-Teorías geopolíticas-Escuelas geopolíticas", en *Noticias del CeHu*, n° 307/03. Buenos Aires, Centro de Estudios Alexander von Humboldt, 2003.
- Zibechi, Raúl, *Dispersar el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Buenos Aires, Tinta Limón, 2006.
- Žižek, Slavoj, "El choque de civilizaciones en el fin de la historia", en *Diario Perfil*. Buenos Aires, 2006. [http://diarioperfil.com.ar/edimp/0156/cul_003.html]

RECURSOS EN INTERNET

- Asociación de Geógrafos Españoles, <http://age.ieg.csic.es/>
- Café de las ciudades, <http://www.cafedelasciudades.com.ar/>
- Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (Clacso), Observatorio Social de América Latina, <http://www.clacso.org.ar/clacso/areas-de-trabajo/area-academica/osal>
- Cybergeo, <http://www.cybergeo.presse.fr/>
- Dirección General de Cultura y Educación, <http://abc.gov.ar/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional, México, <http://www.ezln.org/>
- Geofocus, Revista Internacional de Ciencia y Tecnología de la Información Geográfica International Review of Geographical Information Science and Technology, <http://geofocus.rediris.es/principal.html>
- GeoTropico, revista geográfica internacional electrónica, <http://www.geotropico.org/GeoTropTitular.html>
- Humánitas, Terra, <http://www.revele.com.ve/revistas.php?rev=terra>
- Le Monde Diplomatique, <http://www.monde-diplomatique.es/>
- Litorales, teoría, método y técnica en geografía y otras ciencias sociales, <http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales/home2.htm>
- Red argentina de comercio justo, <http://www.equitativo.com.ar/localesventaRACJ.htm>
- Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red Clacso, <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Revista Geográfica Venezolana, <http://www.saber.ula.ve/regeoven/>
- Scientific Electronic Library Online, <http://www.scielo.cl/>
- Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, <http://www.ub.es/geocrit/nova.htm>
- Theomai, Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, <http://theomai.unq.edu.ar/>

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Dn. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Alejandro Mc Coubrey



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA