

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - Cipolletti, Río Negro-
Carrera de Posgrado “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales”
Mención Geografía.



La enseñanza de la geografía en el ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina: una propuesta desde el uso y apropiación de los Recursos Naturales



1- DATOS:

TITULO DEL TRABAJO: La enseñanza de la geografía en el ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina: una propuesta desde el uso y apropiación de los Recursos Naturales

AUTORA: Prof. Mariela Hirtz

DIRECTORA: Esp. Lorena Higuera

Agradecimientos:

A los estudiantes de los CEM n° 35, CEM n° 17 y CEM n° 89 (Cipolletti, Rio Negro) por motivar, a través de sus inquietudes y demandas, la búsqueda de nuevos enfoques de enseñanza.

A la Esp. Lorena Higuera por sus aportes, correcciones y por acompañarme en esta etapa de producción final.

A la Profesora María Esther Muñoz por su acompañamiento en algunas instancias de trabajos evaluativos de seminarios, aportes y debates en este trayecto de posgrado.

Al Dr. Marcos Mare por orientarme en la elección del enfoque y el tema final.

A mis compañeras que se predispusieron a entrevistas y observaciones de clase.

A mi familia, amigos y compañeros por alentarme en los momentos de cansancio.

ÍNDICE:

1- DATOS.....	pág. 1
2- JUSTIFICACIÓN.....	pág. 4
3- FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	pág. 8
4- DESARROLLO DEL PROYECTO	
4. 1 Sobre las políticas educativas y la diversidad de diseños curriculares en la provincia de Rio Negro.....	pág. 12
4.1.1 <i>Un punto de partida para repensar la enseñanza de la Geografía en el ciclo básico: El análisis del diseño curricular de la escuela de la transformación.....</i>	pág. 18
4.1.2 <i>Las tradiciones docentes en la enseñanza de la Geografía.....</i>	pág. 29
4.2 Una propuesta de enseñanza para la enseñanza de la geografía en el segundo año de la escuela	
4.2.1 <i>Aspectos metodológicos.....</i>	pág. 32
4.2.2 <i>Propuestas de abordaje en el aula.....</i>	pág. 39
4.3 Reflexiones finales	pág. 48
5- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pág. 50

2- JUSTIFICACIÓN:

El presente trabajo forma parte del último trayecto que completa la instancia de posgrado “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Geografía” dictada por la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, durante los años 2012, 2013 y 2014. A lo largo del diseño y elaboración del trabajo final se recuperaron los aportes de distintos seminarios que abordaron objetos y perspectivas de análisis diversas referidas tanto a la didáctica de las ciencias sociales, a las ciencias sociales, como a los aspectos específicos de la Geografía. De modo que las producciones que acreditaron cada seminario se acompañaron, además de la lectura de bibliografía, de observaciones de clases, entrevistas y recuperación de distintos materiales. La experiencia propia, la compartida en los seminarios y la recabada, fue fundamental para reflexionar sobre los distintos aportes y perspectivas.

Como punto de partida propuesto en esta instancia de posgrado, la propia mirada de las prácticas de enseñanza, permitió detectar algunas continuidades en relación a los enfoques tradicionales. Se realizó un análisis de evolución epistémica de las Ciencias Sociales y de la Geografía y se analizaron políticas educativas de los últimos 60 años. Se recuperaron distintas categorías fundacionales de la disciplina y se pusieron en tensión los alcances de las nuevas propuestas de enseñanza en relación a la realidad escolar. se abordaron perspectivas tanto de la enseñanza como del aprendizaje de las ciencias sociales, diferenciando sus enfoques, desarrollándose en ésta última, aspectos vinculados a la teoría psicogenética del aprendizaje.

Durante este recorrido, me fue recurrente y necesario establecer puntos de análisis y comparación con la situación institucional de mi práctica docente, siendo de particular interés las dificultades que tienen los estudiantes del ciclo básico (primero, segundo y tercer año) en la construcción de saberes que permitan comprender la relación sociedad – naturaleza. Desde mi experiencia he notado que muchas veces el proceso de enseñanza – aprendizaje de esta temática resulta poco significativa para los estudiantes y no posibilita la construcción ni la problematización en su trayecto por la enseñanza media, no cumpliéndose algunos de los mandatos de una geografía crítica, que debería posibilitar la reflexión social de los problemas para mejorar el pensamiento crítico y la ciudadanía. Esta preocupación, producto de la reflexión de algunas de mis prácticas, como en las que desarrollaron otros docentes, resultan de las actividades de sondeo que realizo al comenzar con los grupos de cuarto y quinto año, (ciclo superior) donde se detecta generalmente la ausencia de estos saberes en los estudiantes. Aumenta mi inquietud, con la experiencia en una escuela con un diseño curricular que desde sus fundamentos teóricos propone nuevas dimensiones acerca de la educación y de la enseñanza de la Geografía, (y de otros espacios curriculares). Me refiero a la Escuela de la Transformación rionegrina, cuyo diseño curricular tomaré como uno de los puntos de partida del análisis, dado que corresponde al último elaborado en la provincia, con características específicas que lo definen como un constructo colectivo. Esta

situación me sugiere pensar en las prácticas docentes y en los alcances del diseño curricular¹. Respecto del primero, la formación y las tradiciones son dos elementos fundamentales para poder analizar la permanencia de prácticas que no se condicen con los diseños curriculares elaborados, dejando en clara la falta de apropiación teórica y metodológica en relación al trabajo en el aula.

Respecto de los alcances del diseño curricular, es necesario vincularla a los aspectos que prescriben las prácticas educativas, donde el funcionamiento del sistema educativo rionegrino, analizando el marco regulatorio y legislativo, se constituyen como elementos necesarios para el análisis del contexto en el que emergen las políticas educativas que se implementaron en la provincia de Río Negro en los últimos diez años, necesario para reconocer el camino recorrido en la elaboración de los últimos diseños curriculares. Para la orientación en la búsqueda de información respecto a la normativa vigente me requirió un relevamiento de campo en el Consejo Provincial de Educación sede Alto Valle Centro I y Unter seccional Cipolletti. El más reciente diseño curricular de la provincia data del año 2008 y remite como mencioné a “La Escuela de la Transformación Rionegrina”. Este documento, además de ser el resultado de la elaboración conjunta de distintos actores educativos de la provincia, que plasma un conjunto de reflexiones teóricas y metodológicas llevadas a cabo por docentes de distintos lugares de la provincia, representan los fines que se persiguen en la enseñanza de la geografía, su valor cuando se transforma en saber escolar y por lo tanto, social. Su análisis permite vislumbrar algunas continuidades y también transformaciones en el marco de la enseñanza, y permite conocer algunas especificidades que admiten establecer relaciones entre la cosmovisión plasmada en el documento y algunos problemas en la enseñanza de la geografía. La redacción final de éste diseño curricular es el producto del trabajo de algunos agentes del Ministerio de Educación, donde es posible ver ciertas contradicciones e incongruencias en cuanto al producto final. De esta manera la forma de apropiación del documento por parte de los docentes y la interpretación de otros actores escolares ponen en tensión los alcances previstos en su diseño.

En concordancia con lo expuesto, indagar las tradiciones docentes que disponen la enseñanza de la geografía, resulta otro eje fundamental para repensar las propuestas de enseñanza. A los fines de este trabajo se recupera a partir de un análisis de caso la formación docente y sus tradiciones específicas, que constituyen constructos analíticos relevantes de la enseñanza disciplinar que

¹ Por otro lado, tanto los análisis bibliográficos, los establecidos por la propia experiencia y la compartida con otros compañeros indican que los problemas que atraviesa la enseñanza de la Geografía (además de otras ciencias) no sólo se vinculan a los aspectos inherentes al funcionamiento escolar. El problema es complejo y multidimensional y remite a problemas en la formación docente, al empobrecimiento del contexto social cultural y económico de los últimos cuarenta años, a la pauperización del sistema educativo producto de políticas educativas neoliberales, problemas vinculados a las representaciones sociales, a la información muchas veces infundada y confusa que exponen los medios de comunicación y dificultades vinculadas al grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

habilitan la reflexión, desde esta muestra, sobre el grado de permanencia de algunas finalidades en la enseñanza que no se corresponden con las que plantean las nuevas propuestas de enseñanza. Esta reflexión constituye una de las piedras fundamentales para repensar prácticas que posibiliten aprendizajes significativos, sobre todo en el ciclo básico, ya que es en este trayecto donde se aproximan a conceptos y nociones, que accederán en el trayecto del ciclo superior al desarrollo de habilidades de análisis crítico en el marco de las ciencias sociales.

Tanto la dimensión curricular como la dimensión de las prácticas docentes constituyen parte de los fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta de enseñanza que pretende mejorar la situación de mi interés.

En suma, considero que el concepto Recursos Naturales, constituye un objeto de enseñanza clave en la geografía escolar del ciclo básico de la escuela media, dado que representa en sí misma la relación sociedad – naturaleza. Su dimensión estará determinada por la categoría de análisis desde la que se aborda la disciplina. Siguiendo este lineamiento, se diseña una propuesta de enseñanza destinada a alumnos del segundo año de la escuela secundaria rionegrina. Es aquí donde cobra sentido un análisis en el contexto de la perspectiva teórica que subyace en las prácticas educativas, ya que nos permite vislumbrar los alcances y propósitos como saber escolar. La claridad de una categoría teórica que establezca un marco de abordaje concreto al concepto de recurso natural, permite tomar decisiones pedagógicas que se trasladarán en prácticas de enseñanza y en escenarios de aprendizaje que sirven como marco asimilador de la disciplina, y que posibilitan o no, el ejercicio de la toma de conciencia de los contextos económicos, políticos y sociales que atraviesan a los estudiantes, para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, tal como se establecen en las nuevas propuestas didácticas de la Geografía como de las Ciencias Sociales. Así lo sugiere Antoni Santisteban (2012), generar propuestas que “fomenten la cultura democrática participativa, (...) poniendo el acento en el pensamiento social crítico y creativo”. (p.278)

En correspondencia con lo que plantea Pilar Benejam (1997); “cada tema debe ser tratado desde la lógica de los conceptos clave transdisciplinares y desde la lógica de la disciplina social” (p.81), mi propuesta de análisis se vincula a nuevas dimensiones de la categoría Territorio, a su importancia como eje transversal en el análisis geográfico y a su trasposición en el saber escolar. De esta manera, el abordaje de problemáticas socioambientales como recorte socio territorial sirve de nexo para trabajar con los estudiantes la propuesta de enseñanza que se desarrollará más adelante. Reflexionar y resignificar el concepto de recursos naturales, permitirá evitar prácticas de enseñanza que muestren este concepto como meros “objetos de la naturaleza” vacíos de significado, sino con un valor social y cultural, cargados de una apropiación histórica que merece ser conocida para comprender el pasado, pensar el presente y reflexionar sobre el futuro. Pensar en este sentido también posibilita el ejercicio de la conciencia ambiental sobre el uso y manejo de los recursos, a partir de la idea de problemáticas ambientales.

En este contexto la disciplina, y su renovada postura epistemológica, muestra amplias posibilidades de concretar estos propósitos. Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, la Geografía aborda las transformaciones espaciales que se han producido dentro de la lógica del capitalismo global, como producto social “es decir como resultado de las diversas acciones de las personas, las diferentes relaciones de poder y los conflictos presentes en las sociedades”. (Zenobi, 2009, p. 103)

Una geografía escolar inspirada en nuevos enfoques, permite producir nuevas formas pedagógicas que aborden otras formas de concebir al espacio, lo que no significa que la enseñanza crítica sea reproducir en el aula la producción académica, sino como afirma Fernández Caso (2007) “construir una relación pedagógicamente potente entre el saber académico y las necesidades formativas y los intereses de los alumnos”. (p. 27)

A continuación, se desarrollan los fundamentos teóricos y metodológicos que encuadran la propuesta de enseñanza diseñada; que intenta abarcar los aspectos mencionados previamente.

3- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los rápidos cambios que ocurren en la organización social de los territorios, propios de una lógica de capitalismo global que se profundiza y avanza diariamente hacia distintos aspectos que rigen a la vida de los distintos grupos sociales, obligan a que el enfoque disciplinar ponga en tensión, revise y re conceptualice las categorías teóricas y sus alcances en el marco disciplinar. Por otro lado, existe una significación ideológica en la dimensión conceptual que establece ciertos marcos de asimilación de los procesos y que están cargadas de intencionalidad. Muchos conceptos muestran limitaciones –intencionales o no– sobre la definición de ciertos fenómenos, que se manifiestan en nuevas producciones académicas, definiendo nuevos enfoques y perspectivas.

Siguiendo esta perspectiva se propone una referencia conceptual que permita explicarse habilitando una dimensión compleja pero delimitada y analítica acerca de la noción de uso y aprovechamiento de los recursos naturales desde una dimensión territorial, organizado desde la lógica de la reestructuración capitalista. Este análisis teórico fue realizado e incorporado en los trabajos que acreditaron los seminarios de las docentes: Lorena Higuera (“Espacio geográfico y Territorio”) y Susana Barco (“Problemas actuales de la Didáctica”).

Desde estas miradas, se propone pensar la organización social de los territorios en el marco del proceso de reestructuración capitalista. Un proceso que se define desde las nuevas estrategias en las cuales el sistema capitalista ha redefinido la forma de acumulación del capital que tienen un impacto directo sobre el territorio, vinculado principalmente al rol que asumen actualmente los Estados- nación. Las políticas diseñadas e implementadas por el Estado- Nación son primordiales en el análisis del uso y aprovechamiento de los recursos naturales. Una mirada que Harvey (1997) completa cuando indica que la lógica de acumulación no ha cambiado, ha cambiado la forma de acumulación capitalista.

Aludiendo al proceso de reestructuración actual del capitalismo global Gurevich (2001), lo caracteriza como:

La relación entre capital y trabajo ha cambiado, siendo la intervención del Estado cada vez menor. A partir de ahora volvemos a una economía basada en la oferta sin estímulo de la demanda. (...) en el plano productivo, la reestructuración persigue la disminución de los costos de producir, ordenar, procesar y transmitir información (...) estas nuevas formas de producción se caracterizan por una gran habilidad para cambiar los procesos con suma rapidez (...) la flexibilidad en los diseños y volúmenes, en la producción, en la organización del proceso productivo y laboral, en el equipamiento, en la toma de decisiones, etc.”. (pp.83-84)

La incorporación de la dimensión territorial permitió introducir de forma concreta la dimensión del poder en la configuración de los distintos territorios. Estas dimensiones están vinculadas al uso y apropiación de los recursos naturales y requieren de un enfoque que permita vislumbrar los impactos territoriales del proceso de reestructuración del capitalismo, permitiendo comprender que el

ingreso de empresas transnacionales en diferentes países sigue una lógica territorial que es necesario de ser entendida desde el concepto de territorialidad.

Sack (1986, p.1) define a la territorialidad como “el intento por parte de un individuo o grupo de afectar, influenciar, o controlar personas, fenómenos y relaciones a través de la delimitación y el establecimiento de un control sobre un área geográfica (...) Circunscribir cosas en el espacio; o en un mapa, como cuando un geógrafo delimita un área para ilustrar donde se cultiva maíz o donde se concentra la industria, permite la identificación de lugares, áreas o regiones en el espacio en el sentido común del término, pero no crea por sí mismo un territorio. Esta delimitación se convierte en territorio solo cuando sus límites son utilizados para afectar el comportamiento mediante el control del acceso”. Y completa indicando que “la territorialidad es la primera forma espacial que adopta el poder”. (p.5)

Respeto de la dimensión de éste concepto en el marco de las transformaciones del capitalismo global, el autor expresa:

El territorio puede ser usado tanto para contener o retener como para excluir, y no es necesario que los individuos que ejercen el control estén dentro del territorio (...) la territorialidad es una estrategia para establecer diferentes grados de acceso a las personas, cosas y relaciones. (Sack, 1986, p.2)

Autores como Sack, Raffestin, Santos, entre otros, han realizado contribuciones al concepto de territorio con la identificación de elementos y características que lo explican. Benedetti retoma esta idea y señala:

El territorio no es un soporte material, un objeto sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, que atraviesa y es atravesado por otros procesos. Es la sociedad, a través de sus relaciones, la que construye no “el” sino “los” territorios. (2009, p.7)

A modo de contribuir a la explicación de esta dimensión se recuperan los elementos presentados por Benedetti (2009) al concepto de territorio. Se exhiben las tres relaciones que según Sack (1986), definen a la territorialidad asumiendo que son perspectivas afines ya que el primero recupera los aportes del segundo para redefinir al territorio:

Elementos del territorio y las relaciones que definen a la territorialidad:

- *Un agente.* Cualquier individuo, grupo social, comunidad, empresa, puede construir un territorio por razones variadas, como estrategia para controlar recursos, personas, relaciones.
- *Una acción:* territorializar. Siguiendo la definición de Sack la segunda relación que define la territorialidad, es que debe contener una forma de comunicación. Aquí se afirma que un límite territorial puede ser la forma simbólica la dirección en el espacio y la proposición sobre la posesión o exclusión. Por otro lado, la tercera relación de territorialidad debe incluir un intento por reforzar el control sobre el acceso a un área o de las cosas que están adentro.

- *Una porción de la superficie terrestre.* Este se explica como la dimensión material de territorio, pero *no es el territorio*. No queda circunscrito a un Estado Nación, si no a un área. En este sentido se recupera la noción de Sack siguiendo a Piaget. Una vez que un grupo deja de controlar ese territorio, el territorio desaparece porque ya no hay relaciones de poder que lo sostengan (Benedetti, 2009:7). Según Sack (1986:2), la definición de territorialidad “atraviesa perspectivas y niveles de análisis: incluye las perspectivas de los controlados y los que ejercen control”.

Linck (2006) introduce una nueva perspectiva sobre el territorio y la territorialidad; que apunta a reconsiderar la dimensión desde la cual se explican las formas de apropiación, que según sostiene, no se establecen desde decisiones individuales, sino que responden a decisiones colectivas. Esa impronta se manifiesta en el conjunto de acciones colectivas, que reflejan relaciones jerárquicas, relaciones cooperativas, pero que también son la materialización de intereses distintos que reflejan tensiones y contradicciones propias del capitalismo. Sobre esta idea Link (2006) señala:

(...) el territorio focaliza simultáneamente relaciones de competencia y de cooperación, que es objeto de conflictos que suelen resolverse y superarse en la construcción de solidaridad y/o de jerarquía. Es en este punto donde el territorio puede tomar su sentido verdadero de patrimonio colectivo que se moviliza en un proceso de producción de la sociedad. Es precisamente en torno al manejo y a las modalidades de apropiación de este patrimonio compartido que cobran sentido las interacciones y las contradicciones entre territorios y globalización (...) El territorio se vuelve entonces objeto de conflictos y de rivalidades entre usuario al mismo tiempo que conforma la sustancia de un proyecto colectivo. (pp.110-111).

En esta perspectiva, el territorio es planteado como un recurso, y por tanto como un recurso colectivo. Se pone énfasis en la organización y en los conflictos abriéndose nuevos interrogantes que emergen en un escenario de acaparamiento de recurso colectivos y de destrucción de la propiedad colectiva (Link, 2006).

Así, la expresión del capitalismo global se establece desde el cuestionamiento a sus conceptos fundacionales, poniéndolos en tensión con los fundamentos asumidos por el autor:

Siguiendo esta pista, ¿no puede plantear la globalización como un proceso de acaparamiento de recurso colectivos y de destrucción de la propiedad colectiva? Vale como hipótesis, pero el énfasis que se pone en la organización y en los conflictos abre nuevos interrogantes sobre la globalización, el desarrollo y el pensamiento económico. (Link, 2006: 111)

Retomando la propuesta de Gurevich (2001) sobre el proceso de reestructuración capitalista, la autora desarrolla las consecuencias territoriales de la reestructuración productiva en Argentina a partir de la década de 1970 recuperando algunas características que se vinculan al uso y aprovechamiento de los Recursos Naturales. Estas características se expresaron en la aparición de producciones primarias puntuales con alto contenido tecnológico destinadas al

mercado externo, (en desmedro del mercado interno) y mayor presencia de los Estados provinciales en la negociación de proyectos industriales en las regiones. Desde esta postura la autora reafirma la idea de crecimiento territorial desigual “debido a que el mayor despliegue productivo tiende a establecer una nueva forma de polarización. (...) propenden a localizar sus plantas según ventajas comparativas que ofrece cada lugar en función de sus recursos y/o su ubicación respecto a mercados externos”. (Gurevich, 2001, p.86).

La constante presencia de movimientos de capital extranjero, especialmente en los países subdesarrollados, nos introducen a conceptos como la desterritorialización y reterritorialización. Harvey, citados por Hevilla y Zusman (2007) refiere a estos conceptos como:

(...) el proceso mediante el cual, el capital, en su reestructuración, a través de la “destrucción creativa”, instala nuevos modos de organización política, económica o cultural. Es decir, se dota al territorio de una nueva lógica imponiendo una nueva forma de organización del territorio. Este ya no se restringe a un espacio delimitado por el espacio nacional, no sólo por que las acciones de las empresas traspasen fronteras, sino porque la lógica territorial de explotación puede superar los límites fronterizos. De esta forma las fronteras parecen difuminarse, hasta que las tradiciones sociales y culturales, y el ámbito de la legislación aparece para reafirmarlas. (p.2)

Cicollella (2007) da un peso importante en este proceso a las innovaciones tecnológicas, explicando a partir de ellas las nuevas formas de organización de la producción. Expone que la condición emergente en este contexto de capitalismo global – neoliberal es la Fluidez, entendida como la velocidad de rotación de los capitales de acuerdo a su grado de rentabilidad. A este escenario, agrega, la Flexibilidad se manifiesta en los procesos de privatización y desregulación financiera, propios de este sistema económico. Esta fluidez avanza sobre estructuras tradicionales del territorio, las reconfiguran y paradójicamente, constituye a la revalorización y enriquecimiento de algunas condiciones locales remitiendo a lo que Milton Santos (1994) denominó como “el retorno del territorio”.

La propuesta de enseñanza se fundamenta en el dialogo que habilitan las categorías territorio y recursos naturales, mediadas por el proceso de reestructuración capitalista, como anclajes teóricos de la propuesta, en tanto la revisión y reformulación crítica de éstos conceptos en los últimos años, permiten repensar los propósitos de la enseñanza de la geografía y reflexionar sobre la selección de conceptos y temáticas socialmente relevantes.

4-DESARROLLO DEL PROYECTO

4.1 Sobre las políticas educativas y la diversidad de diseños curriculares en la provincia de Río Negro

Resulta relevante realizar algunas referencias sobre políticas educativas y de diseño curricular en la provincia de Río Negro, ya que este enfoque permitirá poner en contexto la concepción y finalidades que subyacen en los documentos que rigen las políticas educativas actualmente. En el marco legislativo rige la Ley orgánica de Educación de la provincia de Río Negro “Enseñar todo a todos” Ley N° 4819 (2012), acorde a los lineamientos establecidos en la Ley Nacional de Educación de la República Argentina N°26206/06. Este marco se ve complejizado por la diversidad de diseños curriculares y sistemas educativos vigentes hoy en la provincia, poniendo en evidencia la diversidad de concepciones institucionales y pedagógicas. Sobre la importancia del análisis de estos documentos (Barco,S 2008:1) afirma: “Analizar las políticas educativas actuales implica considerar su relación con las tendencias sobre las que se configuran para así identificar las tensiones entre los principios que orientan la construcción de la cuestión educativa y las necesidades sociales de la mayoría de derechos, igualdad, democracia sustantiva, libertad, justicia, paz”.

En un trabajo realizado durante el año 2012 con la Profesora María Esther Muñoz, como instancia de acreditación del seminario “Políticas Educativas” dictado por la Mg. Silvia Barco, en el marco de la Especialización en didáctica de las Ciencias Sociales, realizamos un análisis crítico del anteproyecto de la ley de educación provincial, que en ése momento estaba en discusión². La lectura de diversos autores con posturas críticas respecto a las nuevas tendencias en políticas públicas educativas, en el contexto nacional y latinoamericano, fueron un punto de partida para el análisis de la ley, que interpretamos supone la continuidad de políticas de focalización y asistencialismo, como en la década de 1990 (Dubet, 2012; Martinis, 2006; Mas Rocha y Vior, 2009). De ésta experiencia resultaron diversos interrogantes y reflexiones de las que, a los fines de este trabajo, solamente me referiré a dos: la concepción de Educación y de Inclusión educativa, éste último como palabra que se convierte en concepto transversal del documento analizado y que se expresa tanto en discurso político como en las acciones educativas en la actualidad.

² Anteproyecto tratado en cuatro horas durante la Jornada Institucional del 21/09/12. Los docentes leímos los casi 200 artículos con sus respectivos incisos en varios de ellos; debatir y realizar aportes. El 26/09 el Anteproyecto fue entregado a Nación en el marco de la XLV^o Asamblea del Consejo Federal de Educación.

Durante la elaboración del mencionado trabajo se convirtió en Ley el 20/12. No tuvimos acceso vía Ministerio de Educación al documento final presentado sino que accedimos a él en la página de La Legislatura. La lectura del Proyecto presentado al Pte. de La Legislatura el 26/10 evidencia en su totalidad modificaciones, muchas de ellas de tipo narrativas que sostienen ciertos supuestos, concepciones e intencionalidades que parecieran expresar tendencias político educativas. En el trabajo nos referiremos como Anteproyecto pero, para facilitar la presentación del análisis, enunciaremos la numeración de artículos según el Proyecto de Ley presentado a la Legislatura haciendo referencias, obviamente, a los cambios y/o modificaciones en la redacción entre ambos documentos.

En el Art. N° 2 se expresa que la educación constituye un derecho social y bien público. Interpretamos ambas concepciones antagónicas, en tanto no se enuncia a la educación como derecho público sino como “bien” público³. En los artículos N° 4; 36; y 39, inciso h) del Anteproyecto se concibe a la Educación como una “herramienta que permita alcanzar una sociedad más justa y solidaria, más democrática y participativa”.

La concepción educativa desde la mirada de “bien público” se manifiesta en la ampliación de agentes capaces de brindar servicios educativos, ampliando las históricas categorías “estatal y privada” a las de “gestión social y cooperativa” (Art. N° 11; 125)⁴.

Se puede interpretar que estas nuevas instituciones, aparentemente diferentes, suponen una respuesta a ciertos reclamos de la sociedad civil e implican la transferencia de responsabilidades del Estado (Más Rocha, Vior, 2009). Intencionalidad visualizada en el artículo N° 6 cuando se afirma que el Sistema Educativo Provincial se organiza como sistema único y el Estado Provincial garantiza el derecho de enseñar regulando el reconocimiento oficial de las acciones educativas de los agentes educativos no estatales. Más Rocha, Vior, (2009) afirman:

La valorización y la expansión de organizaciones que se autodefinen como ‘sociedad civil’, simbolizan y expresan la pérdida de centralidad de la clase obrera, así como la crisis de los partidos políticos, la retracción del Estado de Bienestar y las crecientes dificultades de los gobiernos para enfrentar los nuevos desafíos de sociedades simultáneamente fragmentadas y globalizadas. Así, la ‘sociedad civil’ ha pasado a ser considerada, en el imaginario social, como la única institución portadora de virtudes políticas, inclusive por parecer ‘no política’, valorizada como si se tratara de un nuevo agente de transformación histórica y expresión de los deseos libertarios y de justicia social ante la falta de humanidad del mercado y del Estado. (p.32)

Como se expone en el inciso f) del Art. N° 127, *las instituciones no estatales obtendrán el reconocimiento oficial si acreditan avales de instituciones, asociaciones u organizaciones de la sociedad civil respecto de su responsabilidad ética y social*; y en el art. N° 131, inciso b) *cuando expresa que el Estado Provincial cooperará económicamente con los salarios docentes con aquellos*

³ Consideración que surge de la lectura de artículos donde se establecen los agentes no estatales que tendrán “derecho” a constituirse en agentes educativos. Como en décadas pasadas en el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación Provincial, al igual que en la Ley de Educación Nacional (N°26206/06) y compartiendo los planteos de Más Rocha y Vior (2009), se identifica a la educación como pública, incorporando a las históricas categorías de “estatal y privada”, las de “gestión social y cooperativa” (arts. N° 11; 125).

⁴ Concepción que puede identificarse en el análisis de la totalidad del Título VII denominado Regulación de los Agentes Educativos no Estatales. Comparando entre el Anteproyecto enviado a las escuelas y el presentado a la Legislatura, nos llama la atención ciertas modificaciones en el art. N° 125. Se explicita una clara diferencia entre la Iglesia Católica y las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; además de referirse a estos agentes educativos con derechos.

agentes educativos no estatales que reúnan entre otros dos requisitos, cumplir con una función social. En el Anteproyecto enviado a las escuelas se especificaba “Cumplir con una función social, es decir que sea destinada a una población vulnerable, cuyo proyecto educativo tenga una fuerte impronta comunitaria y que, a través de espacios de inclusión social, favorezca alternativas pedagógicas que disminuyan las desigualdades socio-educativas o que mejoren las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes”. Precisión conceptual eliminada del Proyecto enviado a la Legislatura.

En relación al concepto de *Inclusión educativa* el Art. N° 137 se enuncia que “Las políticas de promoción por la inclusión y la justicia fortalecerán las condiciones necesarias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de toda la población”. Políticas que se explicitan en el Art. N° 139 cuando establece que el Ministerio de educación implementará políticas de inclusión y justicia social que se distinguen entre:

a) **Políticas socioeducativas:** “son aquellas destinadas a asegurar las condiciones necesarias para garantizar principalmente el acceso y la permanencia de los niños, jóvenes, adolescentes y adultos en el sistema educativo mediante becas, transportes, refrigerios, útiles escolares.” (p.45) Entendemos que estas políticas a implementar por el Ministerio de Educación responden más bien a políticas de “focalización/asistencialismo”. En tal sentido, Arroyo (2006) expresa:

Desde hace unos años se ensayan formas diversas de garantizar una renta mínima para las familias populares vinculadas a la asistencia a la escuela. Son programas de “Bolsa (beca) familia”, “Bolsa escolar”, además de programas de alimentación escolar, uniformes, material didáctico, transporte... (...) El principal componente de la renta que no viene del trabajo entre los más pobres, viene de los programas de transferencia de renta que no dejan que los pobres sean aún más pobres. Programas que, sin embargo, son insuficientes para alterar de forma estructural la dinámica de la producción de la desigualdad económica social y educativa. Estos datos sugieren interrogantes para los esperados vínculos entre aumento de la garantía del derecho a la escolarización (aumento que se está dando en países latinoamericanos) y la garantía de los derechos humanos básicos. Lo que estos datos revelan de dramático es que la inserción de los pobres en el mercado de trabajo está prácticamente desapareciendo, aunque estén más escolarizados, que su renta cae a pesar de programas de transferencia de renta, que los pobres viven casi exclusivamente de esta renta y no del trabajo, que los pobres dependen cada vez más del trabajo de los gobiernos. Están dejando de ser trabajadores para tornarse en asistidos, a pesar de que en los últimos diez años ha aumentado la escolarización.” (pp.135-136)

b) **Políticas de acompañamiento a los estudiantes y sus trayectorias:** “son aquellas destinadas principalmente a asegurar la permanencia, egreso y acreditación de los niños, jóvenes, adolescentes y adultos en el sistema educativo mediante acciones, políticas y programas específicos; c) **Políticas de reconocimiento y apoyo a experiencias educativas**, de innovación pedagógica que contribuyan a disminuir la repitencia, el abandono escolar y la sobreedad, que

podrán ser declaradas de carácter experimentales por el Consejo Provincial de Educación de acuerdo a la reglamentación que se establezca”. (p.45) Estas políticas de inclusión y justicia social, como se denomina en el Anteproyecto nos generan ciertas incertidumbres vinculadas a la ambigüedad en la definición de políticas pedagógicas que tiendan a la permanencia, egreso y acreditación de los estudiantes. ¿A qué se refiere con programas específicos?; ¿Qué son “experiencias educativas”?; ¿Quién elabora y quién evalúa esas experiencias educativas en relación a esos propósitos?

De esta manera la inclusión educativa entendida como una política que tiende a garantizar igualdad de oportunidades y posibilidades, -términos de los que hemos desarrollado su concepción ambigua- que debe garantizar el acceso, permanencia y egreso de la población, entre otros tantos principios desarrollados y dispuestos en la ley, no contemplan en sí mismas, la posibilidad de que la sociedad mejore sustancialmente y estructuralmente su condición social, cultural y económica. Como sugiere Mas Rocha; Vior (2009)

(...) la legislación, por sí sola, no resuelve ni puede resolver problemas que tienen su origen dentro y fuera del sistema educacional. (...) la polarización social originada y/o profundizada durante los `90 y su reflejo en todos los niveles del sistema no ha sido, ni podrá ser, superada si no se produce una ruptura en las políticas públicas”. (p. 45)

Atendiendo a esta mirada del marco legislativo, es posible reflexionar sobre algunas acciones que tienden a modificar aspectos del funcionamiento del sistema educativo, y que se manifiestan entre otros, en cambios curriculares que tienden a resignificar la labor docente, a repensar las prácticas de enseñanza y los contenidos a trabajar en el ámbito escolar, teniendo en cuenta la pauperización en la calidad educativa profundizada en la década de 1990. En el contexto desarrollado, ésta tendencia se esconde bajo una apariencia de capacitación, actualización y trabajo colaborativo, pero que en vista de los resultados se ponen en duda la pertinencia del desarrollo de estos procesos y la concreción de los propósitos de su desarrollo.

En vista de reflexionar sobre estas acciones concretas, y atendiendo solamente al marco curricular⁵, se propone realizar una breve referencia y descripción, a modo de presentar el estado de la situación. Se desarrollarán los aspectos vinculados al ciclo básico. No es objetivo de éste trabajo profundizar sobre los alcances de cada plan de estudio, sino que se toma como punto de partida para hacer una aproximación, más adelante, sobre algunos puntos de partida a la hora de repensar la enseñanza de la geografía en el ciclo básico de la escuela rionegrina.

⁵ El análisis complejo del estado de la situación actual debería incorporar aspectos vinculados a cómo se interpreta el concepto de inclusión educativa en el contexto del régimen de asistencias, de las sugerencias sobre la evaluación y acreditación, sobre la “escuela de verano: que el verano te rinda”, etc. Estas miradas exceden a los objetivos de análisis planteados para este trabajo.

Actualmente en la provincia de Río Negro conviven tres resoluciones⁶ que regulan los planes de estudio para las escuelas comunes⁷. Tienen una duración de cinco años, donde se distingue entre un ciclo básico de tres años y un ciclo orientado de dos años. Están en vigencia:

1. La resolución 201/96, que surge frente a la suspensión del CBU (Ciclo Básico Unificado)⁸. Corresponde a una estructura de doce materias para el ciclo básico⁹, donde no están establecidos espacios de encuentro interdisciplinar. Respecto del diseño curricular, en la resolución se establece tomar “las nociones básicas obrantes en el ciclo básico unificado establecidos en la resolución 360/91”¹⁰. Las escuelas que se rigen en este plan no cuentan con un documento curricular específico, generando problemas en la selección de contenidos, dando lugar a la permanencia de prácticas conductistas y de poca reflexión docente. En estos entornos es frecuente el debate acerca de la necesidad de la revisión de las prácticas y contenidos, y de un documento base.
2. La Escuela de la Transformación (resolución 235/08)¹¹ parte de la necesidad de “asegurar la restitución de la autoridad pedagógica de la escuela y revitalizar la íntima relación entre escuela y comunidad”. Para la elaboración del diseño curricular se estableció la Resolución N° 611/06 del C.P.E. que creó la Comisión de Trabajo “integrada en forma permanente por la Subsecretaría de Educación, las Direcciones de Nivel Medio y de Gestión Curricular, los Vocales del Consejo Provincial de Educación y el Gremio docente, para consensuar el proceso de construcción del Diseño Curricular como así también las acciones necesarias para su implementación, seguimiento y evaluación¹²”. En la confección de este documento se sintetiza el trabajo llevado adelante por distintas comisiones

⁶ Las resoluciones que se exponen en este trabajo son las que aprueban y dan legitimidad a los diseños curriculares de la provincia.

⁷ Se las distingue de las escuelas técnicas, de seis años, regida en otra homologación.

⁸ Reforma educativa de Río Negro vigente entre 1986 y 1996. Estaban garantizados los espacios de trabajo entre los docentes ya que la carga horaria se repartía: frente a alumnos en el aula, en los talleres inter área, en talleres de educadores y trabajo de gabinete. Su finalización corresponde con la falta de presupuesto educativo, producto de los ajustes neoliberales de la época. Los docentes que trabajaron en ese proyecto lo recuerdan como uno de sus mejores momentos en la escuela.

⁹ Resolución 201/96 pág. 3 disponible en <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion2011996PlandeEstudioSNM.pdf>

¹⁰ Idem pág. 2

¹¹ La resolución 235/08 se encuentra suspendida por la resolución 278/12 (disponible en <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20278-12%20%28Suspende%20transformaci%C3%B3n%29.pdf>) Allí se establece que a partir del ciclo lectivo 2012 no se incorporarán más escuelas a la transformación secundaria rionegrina. Se mantendrán los establecimientos creados y los que se incorporaron en el 2008.

¹² Para una lectura más completa de la Res. 235/08 ingresar a <http://www.unterseccionalroca.org.ar/node/9804>

en la provincia durante el 2006 y el 2007, tal como se presenta en el anexo 1 de la mencionada resolución: “para avanzar en esta tarea se propuso a los docentes de las Comisiones Regionales, tomar como insumo las planificaciones de sus pares, como también el establecer (con los mismos), reuniones que les facilitaran el trabajo colectivo, a la vez que enriquecer el análisis crítico y los acuerdos para viabilizar la propuesta de trabajo”. (Res. 235/8, p.4) Respecto al diseño curricular se establece: “El Ciclo Básico de la escuela secundaria se constituye con espacios curriculares que asumen el formato de Disciplinas, Seminarios y Talleres disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares”. (Res. 235/8, p.41) A lo largo del documento aparecen concepciones que demuestran la apropiación de nuevas perspectivas educativas, apuntando a la importancia del aprendizaje mediado por pedagogías constructivistas (Res. 235/8, p.19), visualizándose una idea de sociedad “como una totalidad articulada, dialéctica, contradictoria, conflictiva, heterogénea, compleja y situada en los procesos históricos”. (Res. 235/8, p.7) Este documento aparece como el resultado más reciente de una revisión teórica en torno a la enseñanza, y sus aportes se desprenden de un trabajo conjunto realizado en la provincia. En tanto éste aspecto se convierte de vital relevancia para poder analizar sus alcances, dado que un conjunto de escuelas importante atravesó y atraviesa ésta experiencia.

3. La resolución 138/13 en sus considerandos señala la suspensión de la incorporación de escuelas de la transformación y la necesidad de crear espacios para la revisión de las prácticas, así como dotar de unidad pedagógica a toda la provincia. Ésta estructura curricular sólo fue implementada en algunas escuelas de algunas localidades de la provincia¹³. En el último trayecto del año 2014, la directora de nivel desde el CPE emitió un comunicado realizando otra propuesta en base a esta resolución con modificaciones de no muy buena recepción entre los docentes¹⁴. En este último caso, no hay documento de diseño curricular, considerando que se tomará como referencia hasta su debate y construcción el ideado para la “Escuela de la Transformación”.

De ésta referencia, se evidencian dos aspectos: la falta de unidad en la propuesta educativa, conviviendo tres planes de estudios distintos, dos de ellos sin un documento de diseño curricular específico. Por otro lado, la propuesta de la Escuela de la Transformación es el último indicio de la construcción colectiva y revisada sobre la enseñanza de distintos espacios curriculares, expresada en un documento a partir del cual es posible analizar la concepción epistemológica,

¹³ Ver Resolución N° 138 disponible en <http://www.unterseccionalroca.org.ar/node/16345>

¹⁴ Ver anexo n° 1 “Documento de trabajo”. Este documento es enviado por la dirección de nivel para su tratamiento en la jornada institucional que allí obra. Se trata de una nueva propuesta de organización curricular, aún sin discusión ni marco normativo. Allí se señala la supresión de los talleres interdisciplinares, y se vuelve a la estructura de materias tradicional, considerando esta situación por muchos docentes como “un retroceso respecto de lo que se plantea en la transformación”.

pedagógica y política más renovada de Río Negro. El análisis de éste documento puede funcionar como punto de partida para realizar reflexiones sobre los alcances del marco teórico metodológico, su vinculación con el marco legislativo y las intencionalidades de su aplicación, ante la inminente sugerencia de reformas curriculares por parte de las autoridades del ministerio de educación provincial y nacional.

4.1.1 Un punto de partida para repensar la enseñanza de la Geografía en el ciclo básico: el análisis del diseño curricular de la escuela de la transformación.

Resulta importante recuperar la perspectiva teórica que se desprende del diseño curricular para la enseñanza de la geografía, en tanto funciona como punto de partida para realizar algunos interrogantes que permitirán analizar los alcances de su intervención en la escuela, en las prácticas de enseñanza, en la apropiación por parte de los docentes y de los estudiantes, en la coherencia con los propósitos planteados, como así también su pertinencia en el encuadre disciplinar.

Siguiendo lo que plantea María Amelia Migueles (2011) para la problematización de la organización curricular de las “didácticas específicas” es necesario indagar sobre la construcción de los objetos de enseñanza. Para su abordaje considera necesario adoptar una perspectiva “Epistémica metodológica” que articule tanto problemas referidos al objeto de conocimiento como al modo de aproximación y construcción del mismo. En relación al campo de objetos señala:

El campo de objetos se organiza en relación a un concepto básico ordenador, en este caso Didácticas específicas, extraído de un principio de teorías existentes y al mismo tiempo desprendido de su determinante significación teórica. Puesto en relación con otros objetos (Didáctica – formación docente - disciplinas – curriculum – institución – enseñanza – método- sujeto – conocimiento – contenido) tiene la función de delimitar el campo de objetos articulados (...)

Cuando hablamos de especificidad curricular de las didácticas específicas, referimos a un currículo que no sólo se circunscribe a aspectos documentales o de diseño sino que abarca tanto aspectos estructurales formales como procesuales prácticos (en términos de Alicia de Alba). Analizamos distintos documentos – planes de estudio – resoluciones ministeriales de aprobación de los planes, programas de cátedra – y en ellos, las particularidades que adquieren las didácticas específicas. (p. 2)

Como se señaló anteriormente la elaboración del diseño curricular de la transformación fue producto del aporte de distintas comisiones de la provincia, formadas por representantes de distintos órganos funcionales del sistema educativo. Esta actuación supone la capacitación y apropiación previa del conjunto de participantes en relación al enfoque epistémico, el debate sobre el mismo, y un acuerdo sobre aspectos comunes para brindar claridad en la ejecución de prácticas de enseñanza aprendizaje acordes a lo establecido en el documento. Sin embargo ¿Qué tipo de evaluación se puede realizar de un documento donde se manifiesta cierta falta de concordancia teórica y metodológica a lo largo del texto?

¿Podemos pensar de ésta manera una apropiación clara del documento para los docentes y futuros docentes y para órganos evaluadores de los alcances de su implementación? ¿Se puede tomar como referencia este documento para elaborar prácticas de enseñanza que sigan los propósitos de enseñanza planificados? ¿Cómo evaluar los desaciertos y las dificultades de aplicación? ¿Cómo ésta situación se convierte en un obstaculizador para brindar soluciones a algunos de los problemas educativos?

A lo largo del análisis de las páginas que refieren a la enseñanza de la Geografía en el diseño curricular de la Transformación de la Provincia de Río Negro (Resolución 235/08), como se desarrollará a continuación, es posible notar cierta fragmentación entre los aspectos señalados para el marco teórico (fundamentación e importancia de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria), el encuadre didáctico, los propósitos y las propuestas de contenidos a trabajar. Se analizan las partes y el corpus desarrollado en este diseño curricular, para reflexionar sobre esta situación.

En relación a la fundamentación del diseño curricular de la Transformación, el marco teórico principal no se vincula a un aspecto epistémico propio de la Geografía, sino que se plantea allí la idea del paradigma de la complejidad, término desarrollado por Edgar Morín, sociólogo y filósofo francés, licenciado en Geografía y en otras ciencias humanas. El documento curricular expresa la necesidad creciente de incorporar una visión pedagógica de este concepto entendiendo que de ésta manera se derribarán principios de la ciencia clásica propias de la modernidad, y permitirá comprender problemas vinculados a la crisis de la humanidad. (Res. 235/8, p.8) La síntesis entre el paradigma de la complejidad y la geografía se expresa de la siguiente manera:

Recordando el paradigma de la complejidad, en cuanto a las finalidades de las ciencias, entendemos que la misión de la geografía no termina en la transmisión de conocimientos para que los alumnos los comprendan y los asimilen, porque de ser así, nos estamos limitando sólo a lo cognitivo, y “la misión de la enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. (p. 62)

Respecto a los hechos geográficos se indica que “deberán ser interpretados de manera integral, y fundamentalmente, deberán significar “una aproximación ética a los hechos y problemas territoriales que afectan a la existencia del hombre en la Tierra (Jorge Olcina Cantos y Carlos J. Baños Castiñeira)” (Res. 235/8, p. 59). El documento toma como referencia los cambios introducidos en la geografía en la posmodernidad, y hace referencia a un “eclecticismo geográfico” producto del acercamiento de distintas corrientes epistémicas de la geografía, concluyendo que la geografía del posmodernismo se caracteriza por “la desorientación” que ha llevado a que la geografía se haya empobrecido en lo que a conceptos se refiere” (Res. 235/8, p.60) además en el documento se señala que esta situación ha generado “un conflicto que parece irresoluble, sobre la selección del contenido de la disciplina y el enfoque que se debe dar al saber escolar relacionado con el espacio geográfico. Desde nuestro punto de vista, esta falta disyuntiva sólo puede

resolverse con una opción decidida de un saber escolar geográfico que priorice un saber adaptado al momento histórico actual” (Res. 235/8, p.60).

A continuación en el documento del diseño curricular, se señala la importancia de la geografía radical. Se rescata que forma parte de los diseños curriculares vigentes y que su enfoque permitió consolidarla dentro de la teoría social, ratificando que no se niega lo natural, sino que lo natural y lo social se integran y se articulan permanentemente. Posteriormente se retoma la idea de la geografía posmoderna, (así definida en el diseño curricular) revitalizando la vinculación con los enfoques humanistas. Es necesario profundizar sobre la postura teórica, en cuanto a categoría de análisis refiere, que se manifiesta en el documento. Se plantea la necesidad de repensar la geografía de acuerdo a las nuevas dimensiones que plantea el posmodernismo y la globalización. Se dispone a la geografía en el marco de las ciencias sociales, y en varios párrafos se reiteran expresiones que refieren a la recuperación de diferentes enfoques, a la mirada antropocéntrica de la geografía, y a la necesidad de no distinguir entre el enfoque físico y el enfoque social. Se señalan los aportes de ambas dimensiones (la espacial y la territorial) en el marco del debate de la geografía, pero sin embargo aparece con mayor reiteración la alusión al concepto de *espacio* y a los aportes que este representa incluso dentro de la categoría territorial:

El análisis de esta nueva realidad en su dimensión territorial, requiere de una renovación de la geografía, de la redefinición de sus conceptos centrales y en particular del espacio, entendido como lugar, como elemento clave de las desigualdades (García Ballesteros, 1998); y sobre todo, necesita de la unidad de la geografía, de reconducir su actual proceso en una necesaria reconciliación y complementariedad entre los distintos enfoques (...)

El estudio del espacio humanizado en la sociedad globalizada es el objetivo fundamental, a partir de una serie de temas como la relación hombre-medio, la conexión espacial urbano-rural, las transformaciones que se operan en dicha conexión a partir de los cambios que se están produciendo, y la referencia global local. (Res. 285/8, p. 61)

Pese a que aparece la importancia de la dimensión territorial, no se la introduce en el enfoque espacial como en una relación dialéctica, ya que define que la renovación conceptual se da en el espacio y no en el territorio, dando la sensación de que no se reconoce un lugar para lo social en ésta última, como si no pudiera brindar herramientas para tal propósito. Se reafirma la atención sobre la redefinición de lo espacial en éste recorte:

Como ciencia, la geografía tiene un compromiso con lo territorial, que la distingue de las demás ciencias sociales. Es en el espacio como producto del trabajo del hombre donde debemos focalizar la enseñanza de la geografía, para no perdernos en la infinidad de cuestiones que atraviesan una ciencia multidisciplinaria como la nuestra.

Centrar la enseñanza en el espacio geográfico es privilegiar el análisis de las relaciones entre las sociedades y los objetos sociales y naturales; es introducir la perspectiva histórica (porque los espacios son fruto de

procesos históricos); es concebirlo como dinámico, en permanente cambio; es pensarlo como producto del trabajo de los hombres que lo construyen a partir de sus percepciones y su cultura; es tomar conciencia de que cada uno de nosotros somos protagonistas de los espacios vividos. (Res. 285/8 anexo 1, p. 62)

De acuerdo a esta cita, se interpreta que la categoría territorial es válida para el ámbito científico de la geografía, pero “es en el espacio donde debemos centrar la enseñanza de la geografía” ¿Por qué se distingue tan tajantemente el “uso” científico del escolar? ¿Acaso la categoría territorial niega la perspectiva histórica? ¿Representa la categoría territorio una limitación para la enseñanza de la relación sociedad naturaleza? ¿Por qué se recurren a éstos ejemplos para definir la importancia del análisis espacial, dando lugar en estas afirmaciones la imposibilidad de pensar al uso de la categoría territorio como posibilitador de estos propósitos? Se ignora el uso de la categoría territorio como posibilitador de esos propósitos, pero a la vez no se niega el territorio como parte del análisis espacial.

Pareciera que sólo en el uso de la categoría espacial, se encuentra un lugar para enseñar la geografía dentro del paradigma de la complejidad. En este sentido el documento recupera una serie de aportes que realizan distintas perspectivas geográficas renovadas de la geografía. Se señala la importancia de la Geografía Radical:

Es por todo esto, que consideramos que el enfoque que puede resolver el tema de la complejidad y la interdisciplinariedad es el de la Geografía Radical, ya que pone el centro de interés en el hombre y sus problemas, definiendo así la naturaleza social de la geografía; incorpora el contexto histórico para lograr explicaciones que permitan entender la realidad; propone una mirada global, integradora e incorpora el principio de multicausalidad. En la medida en que la organización espacial se considere como producto de los procesos sociales y de los modos de producción, se requiere centrar la mirada en estos procesos. (Res. 235/8, p. 63)

A continuación se recurre a recuperar miradas de otras perspectivas de análisis y se afirma:

Es necesario valorar las posibilidades y ventajas formativas de las diferentes corrientes geográficas para integrarlas en propuestas didácticas adecuadas a los objetivos y necesidades de los alumnos, según su edad y desarrollo cognitivo. La enseñanza de la geografía ha de saber crear modos de pensar el espacio y capacitar al estudiante para que de alguna manera comprenda la realidad en que vive y pueda accionar en ella. (Res. 235/8, pp. 63-64)

Pareciera que integrar la geografía en el marco del paradigma de la complejidad es recuperar lo que propone cada perspectiva, acorde al objeto de enseñanza que haya de enseñarse. Se expresan las potencialidades de cada metodología, pero no se asume un alcance claro, no se la vincula a ningún objeto de enseñanza concreto.

En cuanto a la fundamentación sobre por qué enseñar geografía en la escuela secundaria aparecen algunas definiciones contradictorias acerca de lo propuesto en las páginas anteriores. Si bien el marco precedente da muestras de la necesidad de entender al espacio en un marco de interrelación entre el medio natural y social, algunas definiciones teóricas acerca de la ciencia se alejan un poco de esa perspectiva¹⁵:

Como lo expresa María Jesús Marrón Gaité, “la geografía debe estar presente en la enseñanza secundaria porque como ciencia social y ciencia de la Tierra, es necesaria para que los estudiantes logren desarrollar sus capacidades espaciales y de comprensión de los acontecimientos que tienen lugar en el territorio a diversas escalas, como así también es importante para el desarrollo de valores y la creación de una conciencia social que le permita valorar las múltiples interacciones que se producen entre el medio físico y las sociedades que lo habitan, así como las causas que los motivan y las consecuencias que generan.

En el presente siglo, adquiere importancia en la formación de los ciudadanos, como miembros de una sociedad especialmente compleja, que interactúa con un espacio multifuncional, diverso y globalizado a la vez, y en la que los cambios se producen en forma vertiginosa. La ciencia geográfica, situada en la encrucijada de lo físico y lo social nos muestra cómo es el mundo y por qué es así. (Res. 235/8, p. 64)

Pese a que la definición general intenta dar un marco integrador entre la relación sociedad – naturaleza, no resulta claro en el conjunto de la idea establecer a la geografía como parte de dos conjuntos de ciencias (“social y de la tierra”), en tanto que tampoco resulta claro cuando se la enuncia en el marco de una “encrucijada de lo físico y natural”. Ambas ideas, en vez de reforzar el interés por brindar una identidad propia al estudio geográfico, de entender a las intervenciones del ser humano como motor de las transformaciones espaciales, tiende a separarlas, distorsionando la idea que se planteaba en un comienzo del diseño curricular.

Por otro lado, otros párrafos no contribuyen a reforzar la idea de un abordaje holístico. En la lectura y análisis del documento se identifica una especie de “collage de ideas siendo laborioso recuperar el hilo conductor del documento.

La línea de justificación continúa con algunas ideas contradictorias en cuanto a la importancia y definición de la geografía:

La geografía no sólo es importante porque otorga el sentido de localización, sino que permite interpretar la naturaleza como ente que precisa respeto y mantenimiento, y a las sociedades como expresión de la cultura del momento. Contribuye además, a generar un modo de pensar la realidad social, caracterizada no sólo por la existencia de problemas económicos y sociales, sino también territoriales, a entenderla, explicarla y comprometerse activamente con ella, a partir de comprender su pertenencia y su potencialidad transformadora, como constructor del espacio en que vive.

¹⁵ De aquí en adelante, lo subrayado es parte del análisis de éste trabajo.

Reflexionar con el alumno sobre el mundo y generar su interés para encontrar alternativas a las problemáticas que se analizan, le da un papel activo, una visión de futuro y un compromiso con la sociedad, a la vez que le atribuye un sentido y una intencionalidad a sus estudios.

Además, su enseñanza debe colaborar en la formación de sujetos autónomos y críticos como uno de los objetivos centrales de la escuela secundaria; educar para una ciudadanía responsable y participativa, y sobre todo, enseñar valores. Por ende, la enseñanza de la Geografía debe estar dirigida a modificar y transformar en un sentido positivo a los seres humanos, tratando de que estén en mejores condiciones para actuar en la sociedad en que viven. (Trabajo de integración final - Ancao, Fernández, Montaner, Pereyra)¹⁶ (Resolución 235/8, pág. 65)

De los aspectos subrayados en ésta cita, llaman la atención la vinculación expresada sobre dos aspectos: el “respeto por la naturaleza”, seguido de las “sociedades como expresión de la cultura del momento”. Es difícil establecer un vínculo claro entre ambas ideas, ya que se las enmarca como aspectos importantes de la disciplina, pero no se las dota de una identidad propia de la disciplina. De otra manera aparecen como separados los problemas económicos y sociales, de los territoriales. Esta afirmación da lugar a pensar que estos aspectos no pueden entenderse de forma conjunta, y que todo “problema” económico y social parecería alejado del soporte territorial, negando la posibilidad de que éste último pueda funcionar como protagonista del abordaje.

En suma, atendiendo a las lecturas precedentes en el documento curricular, cabe preguntarnos: ¿qué concepción acerca del territorio subyace en esta perspectiva?; ¿es entendido fuera de la dimensión de lo concreto?; ¿subyace aquí una idea de territorio en el marco de la geografía renovada? Si bien el documento no brinda una referencia conceptual concreta acerca del territorio (se ha mencionado que siempre se lo menciona en el aspecto espacial), la lectura general deja lugar a estos interrogantes.

En este sentido se sugiere una idea de una enseñanza que colabore con la formación de “sujetos autónomos (...) educar en una ciudadanía responsable y participativa y sobre todo a enseñar valores. Por ende la enseñanza de la geografía debe estar dirigida a modificar y transformar en un sentido positivo a los seres humanos (...)” (Resol. 235/08 p.65). Esta reflexión, y las que continúan, se plantean en el marco del pensamiento complejo, reiterando las intenciones de generar conocimientos que no se piensen de forma fragmentaria, sino desde una mirada multidimensional e integradora, tal como lo sugiere Edgar Morín (2002). A continuación, y finalizando esta parte del documento, se agrega:

Se podría decir finalmente, que la enseñanza de la geografía responde a tres funciones básicas:

¹⁶ En el documento, tal como figura en la transcripción, se cita a esos docentes como autores de esa idea en el marco de los trabajos realizados como instancia previa a la redacción del diseño curricular.

- Forjar una identidad nacional o comunitaria.
- Facilitar una integración en espacios más amplios, es decir, situarse respecto de los países vecinos y el mundo.
- Transmitir valores éticos y cívicos. (Resolución 235/8, pp. 65-66)

Llama la atención que en este recorte y así mismo en todo el documento, no aparezcan referencias específicas de la producción de la didáctica de la geografía¹⁷. El paradigma del pensamiento complejo opera con cada disciplina de modo particular, sin discriminar la especificidad de cada espacio curricular¹⁸. Aquí cabe preguntarnos: ¿cómo lograr una reafirmación de la importancia de la enseñanza de la Geografía si no se la vincula, al menos en primer lugar, a aspectos en donde la enseñanza de ésta ciencia si tiene una competencia específica?; ¿no son acaso contradictorios los propósitos mencionados respecto de las funciones? La transmisión de valores (a la que se hace referencia en varios momentos) ¿Es una competencia de la Geografía?, ¿es una competencia de las disciplinas escolares?, ¿se enseñan los valores? Sin intenciones de negar las instancias de reflexión y revisión en las instituciones sobre el tema de los valores, su reiteración en documentos curriculares y manuales de sugerencias para los docentes, las palabras mediante las cuales se plantean, deberían ser revisadas y desarrolladas con mayor competencia teórica.

El debate sobre la importancia de la Geografía como ciencia y sus aportes a la sociedad es amplio e incluso tiene referencias de otras disciplinas. Plantear la importancia de su enseñanza en el nivel medio a partir de teorías que no provienen del seno de la misma, no tienden más que a fragmentar aún más la idea de su valor en el marco de las ciencias sociales.

Respecto del encuadre didáctico, el marco que se expone supone una representación sobre algunos logros de los estudiantes sobre los que habría que revisar, reflexionar e investigarse:

Consideramos que antes de abordar la cuestión de la didáctica propia de la Geografía para este nivel, y con la necesidad de articular con la Escuela Primaria y en especial con 7º Año, debíamos realizar una síntesis de aquellas habilidades y conocimientos, que los adolescentes que ingresan a la escuela secundaria deberían haber alcanzado, lo que no significa, -atentos a la diversidad-, que esto se *haya* logrado en toda su complejidad por el nivel de abstracción que requiere.

(...) de modo que en séptimo año, los niños deben haber abordado problemas actuales como la desigualdad y la injusticia social, la distribución regresiva de los ingresos, las transformaciones del mundo del trabajo, como otros similares y tienen que haber comprendido que la explicación de los

¹⁷ Trabajos de autoras como Raquel Gurevich, Adriana Villa, Pilar Benejam, entre otros, son referentes en cuanto a innovación de las prácticas de enseñanza.

¹⁸ Todo el diseño curricular de la transformación se estructura bajo el paradigma de la complejidad. Su impronta se fundamenta para cada espacio curricular.

mismos requiere del conocimiento de los procesos que les dieron origen desde la multicausalidad.

(..) Asimismo, tienen que haber entendido el conjunto de relaciones que intervienen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local como mundial; y haber llegado a comprender cómo y por qué sus acciones individuales o colectivas en relación a los valores humanos y a la naturaleza tienen consecuencias, tanto para sí como para la sociedad.

(...)Con respecto al desarrollo de habilidades, deberían haber alcanzado las habilidades de localización, orientación y representación, así como la comprensión y explicación de esa localización y distribución, y de las relaciones espaciales (Diseño Curricular 7º Año EGB). (Resolución 285/8, pp. 66-67)

Esta extensa pero necesaria referencia nos brinda información acerca de la idea o expectativa de estudiante que se supone del joven que ingresa a la escuela secundaria. Idea que no se condice en mi experiencia con estudiantes de primer año de escuelas públicas de la ciudad de Cipolletti, Río Negro, durante los últimos seis años. No basta con mencionar los problemas de aprendizaje que tienen muchos alumnos vinculados al contexto social, con la situación formativa de los docentes y de sus estrategias. Habría que agregar los problemas vinculados a los mensajes que reciben los estudiantes vía medios de comunicación, las dificultades del ejercicio de la observación y localización en jóvenes con poco contacto con áreas fuera del ámbito urbano y el exacerbado vínculo y dependencia con los entornos virtuales, entre otros aspectos. Por otro lado, en el marco de la pedagogía piagetiana hay habilidades que se mencionan, que no pueden desarrollarse todavía en estudiantes del ciclo básico.

¿Hasta qué punto en el discurso curricular las expectativas de enseñanza superan las habilidades que si se podrían desarrollar de forma concreta y que son posibilitadores futuros de concretar tales expectativas? Punto central sobre el que me interesa reflexionar, en tanto hay diversas expresiones que aparecen en el diseño curricular que apuntan sobre forjar hábitos de enseñanza que cree “ciudadanos; hombres; seres; personas” que sean “libres, pensantes, autónomos, reflexivos, con valores”. Sin intenciones de desacreditar esos propósitos: ¿cómo hacerlo si hay una ausencia, hasta el momento, de conocimientos y habilidades a partir del cual construir esa realidad?; ¿en qué momento ese discurso aparece como prometedor y se convierte en fracaso escolar?;

El análisis del diseño curricular para la disciplina geografía se organiza en los apartados: propósitos, contenidos, consideraciones metodológicas ¿Cómo enseñar y aprender geografía?, evaluación; cada uno de estos puntos de análisis toman relevancia en tanto representan concretamente cuáles son las finalidades que se esperan de la enseñanza de la Geografía, cuál es la dimensión desde la que se pretende se enseñe en las escuelas. Tener en claro esta dimensión permite acercarnos a la apreciación metodológica y conceptual sobre el abordaje

de la relación sociedad – naturaleza y si hay coherencia entre todos los puntos, y entre estos aspectos y todo el diseño curricular.

Respecto del apartado “Propósitos”, el documento los define como aquellas intenciones educativas que se plantean con el fin de orientar la tarea docente. Es decir, en este caso no son propósitos sobre lo que se espera alcanzar en el trabajo con el estudiante. A modo de ejemplo se destacan:

- Multiplicar las oportunidades para que analicen, jerarquicen confronten y validen, cantidad y variedad de información que circula en el mundo actual para contribuir a la formación de un pensamiento crítico.
- Brindar oportunidades para construir explicaciones cada vez más ricas acerca de las sociedades, que contemplen las múltiples causas y las relaciones entre sus dimensiones, a fin de que puedan operar en la búsqueda de soluciones alternativas para la solución de los problemas sociales.
- Proporcionar múltiples ejemplos, que muestren que las sociedades están en constante proceso de transformación y que son producto de su propia historia, para que comprendan su propio protagonismo en la conformación de los espacios y que sean capaces de plantear posibles acciones alternativas para construir una sociedad más libre y más justa.
- Promover situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan a los alumnos y alumnas formular preguntas y explicaciones provisionales, aprender a seleccionar, tratar e interpretar información y lograr una adecuada comunicación de lo aprendido, con el fin de aproximarse a las herramientas propias de la investigación. (Res. 285/8, p. 68)

En algunos casos las intenciones aparecen reiteradas bajo el mismo propósito. Aquí si es posible dimensionar claramente qué se espera que haga el docente, entendiéndolo en el marco de lo que se espera que logre el estudiante, de acuerdo a lo que se establece.

En el diseño curricular se sugiere pensar a los contenidos como saberes. Las categorías de análisis que se detallan a continuación deben estar presentes en los tres años del ciclo básico, los que se deberán aplicar a diferentes espacios geográficos y analizarse desde diferentes escalas y niveles de complejidad:

Espacio geográfico, Estado, Territorio y territorialidad, región, lugar.

Globalización: sistema económico. Los grupos económicos y las empresas transnacionales. Homogeneización-fragmentación. Espacios ganadores, emergentes y perdedores. El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Integración: los bloques económicos.

Problemas socio territoriales: problemas sociales, conflicto, movimientos sociales y antiglobalización.

Espacios urbanos y rurales: proceso, formas, función, estructura. Segregación socio espacial.

El medio físico. Recursos naturales. Ambiente: dinámica ambiental, crisis ambiental, desarrollo sustentable. Procesos productivos: circuitos espaciales de producción, división espacial del trabajo.

Tiempo: continuidad, permanencia, cambio. (Resolución 235/8 p.71)

Nótese la imprecisión entre la distinción “categorías de análisis” de “conceptos/temas a abordar”. Las primeras cinco corresponden a categorías de análisis. El resto se pueden pensar como conceptos.

Continúan las consideraciones orientativas a los docentes en el proceso de enseñanza, tomando como referencia a los trabajos de las comisiones bajo la resolución 611, pero sin referencia ni anclaje bibliográfico. Estas consideraciones consisten en definiciones a tomar en cuenta. Entre ellos, sociedad, estado nación, globalización, ambiente, desarrollo sostenible, etc. Entre ellos aparece, ahora sí, una idea de Territorio, pero no así su definición:

La organización del territorio (relación sociedad-naturaleza), comprende el abordaje del estudio de los grupos sociales y sus formas de organización, con los modos en que se distribuyen y ocupan el espacio, se desplazan a través del mismo y lo organizan modificándolo. Las modificaciones del espacio natural responden a diferentes tipos de actividades: las económicas, las políticas y las sociales, que, estrechamente vinculadas entre sí, configuran distintos modos de organización social. (Res. 285/8, p.73)

A continuación, el apartado Consideraciones metodológicas redundante sobre señalamientos a la labor docente. Entre ellas se expresa la necesidad de crear caminos metodológicos que permitan identificar categorías de análisis en ejes o problemas a plantearse, reivindica la importancia de la categoría espacial en esta tarea, no solo como concepto, sino en su comprensión compleja.

El apartado ¿Cómo enseñar y aprender geografía? (Res. 235/8, p 75 a 78) se propone la enseñanza a partir de problemas, sin referencia bibliográfica por autor salvo “Programa de Actualización disciplinar - Módulo 2 “Geografía” .Provincia de Río Negro”. Esta mirada si corresponde con nuevos aportes en la enseñanza de la geografía.

El apartado evaluación (Res. 285/8, pp. 78 a 83) brinda un marco renovado del significado de la evaluación en los estudiantes. Se trabaja a partir de la idea de la evaluación formativa, separándola en etapas. Sobre éstos últimos dos apartados el texto se torna con propuestas más claras, siguiendo nuevos aportes. Incluso aparecen ejemplos de la controversia sobre el desarrollo económico y la sostenibilidad, seguida del ejemplo del desmonte de las Yungas.

En cuanto a la organización de los contenidos, se presentan temas con un amplio abanico de interpretación. Se propone en primer año, trabajar con aspectos vinculados al entorno local de cada estudiante, para segundo año la idea de la organización del espacio nacional, y en tercer año sobre la organización del espacio americano. Sobre la escala de análisis para cada caso, encuentro la propuesta con posibilidades de concretarse en el marco en el que se define, siendo más posibilitadora que la que se proponen desde el consejo federal de

educación en cuanto a los núcleos de aprendizaje prioritarios, que invierten el abordaje, sugiriendo en primer año abordar el espacio americano, generando la pérdida de un enorme potencial de análisis, ya que otras posibilidades de reflexión crítica sobre el continente se ven truncadas por la edad y el interés de los estudiantes en primer año.

Finalmente en cuanto a los lineamientos de acreditación, me limitaré a reflexionar sobre algunos, donde reaparece la idea de ostentación sobre los logros que se pretenden lograr en los estudiantes:

Respecto al primer año:

- Valorar el trabajo grupal como estrategia para el intercambio de opiniones y el respeto por la producción del otro.
- Respeto y aceptación de las diferencias sociales y rechazo de actitudes discriminatorias
- Demostrar una actitud comprometida hacia el entorno natural y social.
- Valorar la vida y el ambiente de otras culturas diferentes a la propia, y respetarlas.
- Valorar el trabajo cooperativo y el respeto por las diferencias
- Resolver situaciones en las que demuestre comprender su protagonismo en el espacio local como sujeto social, y su potencialidad transformadora.
- Ante situaciones de vida, del lugar donde vive, analizar las causas que las generan e imaginar sentimientos y puntos de vista de otras personas y culturas diferentes a la suya y proponer soluciones alternativas para mejorar
- Valorar y respetar la vida y el ambiente de otras culturas diferentes a la propia.
- Valorar el trabajo cooperativo y respetar las diferencias.

¿Corresponde enmarcarlos en lineamientos de acreditación? ¿No debería estar vinculado a la propuesta de los saberes a trabajar? ¿Pueden estudiantes de los primeros años dimensionar esta escala de análisis? ¿Cuáles son los límites?

Ejemplos como este dan cuenta de la poca vinculación/reflexión entre el enfoque didáctico constructivista y los propósitos establecidos para la geografía escolar. Los estudiantes en primer año si pueden observar y comparar, pero muestran fuertes dificultades para explicar aspectos tan complejos. Esto no significa no abordar los temas sugeridos, sino hacerlo en marco de posibilidades cognitivas e institucionales que permitan la verdadera aprensión de estos saberes, y sobre todo, el aprendizaje de conceptos clave que permitan construir nuevos conocimientos en el futuro, nuevas herramientas de análisis y promover el ámbito de reflexión, para poder construirlo como hábito necesario en la formación de pensamiento crítico.

En síntesis aparece una fragmentación de ideas y propuestas que serían necesarios revisar para unificar el discurso y establecer acciones posibles.

4.1.2 Las tradiciones docentes en la enseñanza de la Geografía.

Anticipaba en la introducción, que se seleccionó un caso de experiencia docente como anticipador de sentido en los aspectos referidos a la formación y tradiciones específicas de la enseñanza en geografía. Para ello se realizó una observación de clase y una entrevista a una docente de más de veinte años de experiencia, con un perfil abierto a las discusiones en torno a la enseñanza y con mucha predisposición al trabajo en equipo de área. Esta docente participó del proceso de debate y aportes para el diseño curricular antes analizado. El análisis de esta entrevista permite identificar apreciaciones de la geografía y de la enseñanza de la geografía que están vinculadas a ciertas tradiciones y finalidades que muestran distancia con las nuevas propuestas de enseñanza. La falta de compatibilidad en estos aspectos permite reflexionar sobre cómo debería ser el proceso de revisión curricular y de apropiación por parte de los docentes, además de establecer una de las causas de la permanencia de algunas representaciones acerca de la geografía, del territorio y de los recursos naturales (entre otros) vinculadas a enfoques tradicionales, que permanecen entre los estudiantes.

Davini, M (1995) define a las tradiciones como:

(...) configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (p.20)

La formación docente y las tradiciones, son disparadores de interrogantes que aportan información sobre el estado de situación la práctica de enseñanza. Resultó de enorme complejidad establecer una relación directa entre las prácticas, los resultados relevados y las tradiciones de la enseñanza, ya que no son posibles de enmarcar en una sola corriente, sino que pareciera, como señala Davini (1995), darse la convivencia de ciertos rasgos pasados, que se adecúan a los contextos políticos de la época que le precede.

En vista de esta complejidad, se seleccionaron tres autores y las variables de análisis desarrolladas en sus trabajos: Benejam (1997) desarrollando las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el de la enseñanza de las ciencias sociales; Davini (1995) sigue una línea similar, pero analizando las tradiciones escolares y Zenobi (2005) quien analiza las finalidades de la geografía escolar. Es notable como el contexto político y socio histórico determinaron la toma de decisiones en materia de política escolar y como estas influyeron en las decisiones pedagógicas y en las prácticas de la geografía escolar.

Tanto en la observación de la clase como en la entrevista realizada, pareciera sobresalir una tradición positivista en la formación de la docente entrevistada. De acuerdo a Benejam (1997:35) en esta tradición “se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable y centra su interés en delimitar sus objetivos, acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y alcanzar con ello un

aprendizaje deseado. Todo ello se basa en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de aquí el interés de esta escuela de pensamiento por construir taxonomías o clasificaciones de capacidades (Bloom, 1979; Gagné, 1987) o de objetivos a alcanzar y sistemas fiables de evaluación”.

A continuación se transcriben los puntos más salientes de la entrevista de la docente, donde se indaga sobre aspectos vinculados a su formación pedagógica:

“más allá de que vos me digas, bueno, que mi formación es positivista, que yo tenía que estudiar muchas veces de memoria, a mi el Juan XXIII me dio mucho en formación pedagógica, a eso le sumo el aprendizaje que tuve cuando yo tuve que trabajar con el CBU, para mí fue lo más trabajar en el CBU, yo empecé mi docencia trabajando así. Y yo tuve que ponerme a estudiar otra vez, a discutir con mis compañeros, a trabajar con ellos, y para mí eso fue más que enriquecedor”

Respecto a lo que considera “sólido” en su formación:

“Lo sólido, lo pedagógico. El hecho de pararme frente a una clase, el prepararme a trabajar en grupo, lo sigo valorando, y reconozco, así como reconozco mis falencias, a mi el Juan XXIII me dio la noción de esa formación docente de indicarme cual era mi función, de cuál era mi lugar. Y no descarto lo otro, la formación académica del Juan XXIII muy buena”

Estas expresiones con fuertes sesgos positivista en formación docente pueden ser leídas con los aportes de Davini (1995):

Si bien sus rasgos básicos han sido reforzados por procesos sociales de la evolución histórica posterior, pueden identificarse algunos resultados en el presente de esta matriz histórica.

Entre estos rasgos se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, (...) predomina una visión utilitarista de la formación, (...) sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses. (p.26)

Pareciera que las afirmaciones de la docente reafirman la necesidad de seguir estudiando situaciones o miradas interdisciplinarias, esto coincidiría con uno de los rasgos que Davini (1995) define a la siguiente tradición académica: la del docente enseñante: “lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan” (p.29). Aunque esta tradición resalta la formación académico profesional, el curriculum universitario y el cuestionamiento de los cursos de formación pedagógica, prestándole a este menos atención. Llama la atención que la docente no manifiesta no importarle lo pedagógico, si no que no se cuestiona sobre su formación pedagógica. Encuentro esta posible intención en las siguientes afirmaciones:

¿Qué es lo que más rescatas del Ciclo Básico Unificado dentro de lo disciplinar?

Que a mí me permitía y me obligaba a estudiar todos los días, estudiar situaciones, el trabajo con mis colegas de historia, y con mis otros colegas de geografía me permitió sentarme horas para tener mayor creatividad, para implementar otras alternativas, actividades para los chicos, es una de las cosas que más rescato el trabajo de grupo, el conocimiento que tenias del chico. Con las horas institucionales te permitía tener charla con los chicos, los talleres te permitían tener otro acercamiento a los chicos, este sistema no. Son de las cosas que más valoro, y las añoro.

(...)

Cuando llegué a Cipolletti, me fui a la universidad para anotarme en la licenciatura, me reconocieron muchas materias, todas, y yo empecé a comparar programas, y yo allá tenía materias con mas contenidos que en la universidad, eso me gratificó por que muchas veces se habla mal del instituto privado, pero hay que ver qué instituto.

(...)

Y además por que vos sabes que cuando te recibís no vas a trasladar exactamente lo que viste en la formación a lo que das en tus clases. A mí me pasa aun después de 26 años que yo todavía repaso mi material, lo estudio, me junto.

(...)

¿Qué rol pensas que cumple la geografía en la escuela?

*Informativa. Hoy como la veo, informativa. **¿Vos estas conforme con ese rol?** Nooo, para nada. Más allá que nosotros tratamos de ser constructivistas y de evaluar el proceso del chico, de implementar el pensamiento crítico y demás, yo creo que estamos en una transición, no logramos despejarnos de eso. El chico cuando sale tiene el carácter informativo. No estoy conforme con esto, creo que hay que trabajar mucho todavía en la construcción de los conceptos.*

¿Qué tipo de preocupaciones vinculadas al ámbito institucional comparten? (con sus compañeros) –

Primero, tantos contenidos y que no se puedan dar a fin de año, segundo la falta de compromiso de los alumnos en cumplir con las tareas, que implementar cuando no traen el material, que va a pasar con los libros o las fotocopias, son inquietudes que tenemos en común en el grupo, y esto de estar permanentemente cuestionándonos si estamos haciendo las cosas bien con los programas, con las planificaciones, a mi me parece valiosísimo.

En relación a la tradición en el campo de la enseñanza, estas prácticas docentes se vincularían a la escuela neopositivista, características definidas por Benejam (1997)

La escuela neopositivista propone a las ciencias sociales la utilización preferente del método científico o método hipotético – deductivo. Este

método consiste en delimitar claramente el problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar información necesaria, analizar esta información mediante un análisis estadístico o cartográfico y llegar a comprobar o desestimar la hipótesis de partida. Esta metodología, si bien no es la única posible, da una nueva dimensión al trabajo de campo por que ya no se va a la realidad a cumplir hechos, sino que se realiza con el objeto bien delimitado de comprobar la veracidad o la adecuación de un concepto o supuesto o a recoger datos. Otra aportación notable es la aplicación de técnicas estadísticas; el hecho de manejar datos, de ordenarlos, de interpretarlos ha enriquecido el análisis de problemas. (p.36)

En suma, la tradición positivista sigue vigente en las prácticas educativas aún cuando los diseños curriculares, los nuevos materiales y la producción académica disciplinar y de la enseñanza proponen enfoques y propósitos desde una perspectiva renovada. Aún cuando la realidad escolar advierte la necesidad de cambiar las prácticas y los enfoques. Estos problemas, conviven con los marcos y las exigencias ministeriales, que reiteradas veces *proponen* nuevas perspectivas, pero *no propician* espacios, recursos y normativas que concretamente fortalezcan nuevas prácticas de enseñanza. Como resultado, surgen contradicciones en el funcionamiento escolar, dando lugar a la duda sobre las intenciones reales del discurso y los marcos legislativos que se proponen.

4.2 Una propuesta de enseñanza para la enseñanza de la geografía en el segundo año de la escuela rionegrina.

Aspectos metodológicos

Como punto de partida, se toman algunos aspectos de la propuesta de Raquel Gurevich, quien desarrolló diversos trabajos de abordaje territorial para la enseñanza media. Algunos conceptos seleccionados recuperan los aspectos clave del marco teórico desarrollado, pero desde la perspectiva de la enseñanza de la geografía.

En una de sus propuestas de trabajo¹⁹ destacó la importancia de la selección de **conceptos y problemas**. Esto permite delimitar el campo de abordaje y establecer una explicación fundada desde un marco teórico claro.

“Conceptos y problemas son herramientas clave para concretar un trabajo profundo y fundamentado en las aulas. Conceptos para huir de los datos per se, de la información en bruto. Problemas para pensar contextualmente los hechos, para establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples y contrastadas.” (p. 160)

¹⁹ Ver en “Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa” En: Aisembreg, B y Alderoqui, S (comp.) “*Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica*”. (pp. 159 -181). Ed. Paidós educador. Buenos Aires.

Respecto de la perspectiva de enseñanza renovada del concepto Recurso Natural, Gurevich (2001, p 160) señala su importancia, y la sitúa dentro de la perspectiva de la **Apropiación** de los Recursos Naturales “Trabajar con el concepto de recurso natural significa situar los elementos y funciones de la naturaleza en un contexto social particular, en un uso histórico y en un determinado momento del desarrollo económico y tecnológico de una sociedad dada”. Sobre esta misma idea han trabajado Bocero, S y Natenzon, C (2007). En trabajos más recientes Gurevich (2005) indica:

Los elementos naturales, valorizados históricamente, que satisfacen necesidades humanas se denominan recursos naturales. Tomar este enunciado para las clases de geografía como una disciplina social implica orientar la enseñanza para que los alumnos puedan comprender que en cada momento histórico la sociedad valoriza y se apropia de distintos elementos de la naturaleza, de acuerdo con su grado de desarrollo económico y tecnológico. A partir de este proceso, los elementos y funciones de la naturaleza se convierten en recursos. El concepto de recursos naturales, es clave para la articulación del mundo de la naturaleza y del mundo de la sociedad. Esta perspectiva interrelaciona la dinámica social y natural, en un proceso de valoración socio – histórico. (p. 60)

En suma, la representación que los estudiantes construyan sobre éste concepto será clave para que puedan alcanzar un nivel de análisis que les permita dimensionar la escala territorial de los conflictos, de manera que no se presente como un concepto abstracto en sí mismo, sino reflejo de una relación sociedad - naturaleza construida a través del tiempo, resultado de la interacción de la dinámica natural, y resultado de un proceso social, de uso y apropiación, que generó y continúa generando infraestructuras particulares a cada espacio, y que compone relaciones y tensiones de poder en torno a su uso, bajo la lógica de acumulación capitalista. En este sentido es necesaria la mirada de los recursos naturales como Recursos Colectivos²⁰, en tanto reflejan ese proceso de valorización y apropiación histórica, pero también para reafirmarlo en el sentido colectivo de la palabra y no como elementos “naturalmente destinados a la apropiación privada”.

Gurevich (2001) plantea el uso de los Recursos Naturales en la perspectiva de la apropiación. En esta propuesta están presentes las nuevas reflexiones respecto al uso y límites de las escalas de análisis, en particular la de los territorios, teniendo en cuenta que estos se redefinen bajo la lógica del capitalismo global. Así la autora señala que “las nociones de frontera y de región son llamadas a revisarse (...) ya no hay lugares ni regiones aisladas que funcionen autónomamente ni se expliquen por sí mismas (...) importa más la cooperación técnica, productiva y financiera que los límites políticos provinciales y nacionales”. (p.174).

La autora sugiere trabajar la siguiente triada de conceptos para abordar estudios problemas: Recursos Naturales – Actores Sociales – Intencionalidad, cuyo

²⁰ Término utilizado por Thierry Linck (2006)

propósito es identificar las racionalidades dominantes de los problemas socio territoriales.

Respecto a la definición de los conceptos que completan la propuesta, expone:

-Actores sociales: Nos referimos a los sujetos de la vida social, individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales son estos sujetos los protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de los territorios. (...) son portadores de ideas puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones que dejan huellas visibles o no en el territorio. (2001:163)

-Intencionalidad: la idea de construcción permanente del territorio exige subrayar las intencionalidades de los sujetos sociales y de los agentes económicos, públicos o privados, en dicho proceso (...) deben incluirse en el análisis no sólo los contextos socioculturales y los llamados “climas de época”, sino principalmente las lógicas y racionalidades del capitalismo global, con sus instituciones y sus modos de regulación. (2001:164 y 165)

La triada conceptual sugerida para el abordaje de los estudios problemas se funda en la idea de: “exponer las distintas intenciones, puntos de vista e intereses de los actores sociales implica resaltar que las formas espaciales no son caprichosas ni fortuitas, sino que hay razones y causas que deben analizarse e interpretarse si se quiere comprender una configuración territorial.” (Gurevich 2001, p.165)

De esta manera, el análisis se presenta desde una dimensión compleja, donde resalta el rol de los actores sociales, la lógica de apropiación, las tensiones y el proceso. Este tratamiento escolar de la geografía, se acerca al entendimiento del territorio como recurso colectivo, tal como lo plantea Thierry Link.

Sobre el tratamiento de la complejidad y el abordaje de los problemas, en un trabajo más reciente, Gurevich (2011) sostiene:

Solo para plantear y describir cada uno de estos problemas se requiere apelar a múltiples elementos físico – naturales, climáticos, hidrológicos, geomorfológicos, sociales, políticos, económicos, tecnológicos, arquitectónicos, entre otros. En cualquiera de estos problemas podemos identificar las oposiciones derivadas entre las tendencias globales de producción y las denominadas políticas de la sustentabilidad, en tanto confluyen tensiones entre costos y beneficios, entre escasez y abundancia, los unos y los otros, lo propio y lo ajeno, lo local y lo global, el hoy y el mañana. (p.24)

Para la selección de los temas, problemas y conceptos a trabajar, es necesario establecer un marco de abordaje, que supone preguntarse sobre las decisiones que giran en torno al uso de los recursos naturales, a la racionalidad que se impone respecto a su uso. Lia Bachmann (2011) sostiene que “el manejo se va definiendo a partir de preguntas clave como cuales recursos naturales se explotarán, cuánto, cómo, dónde, quién, hasta cuándo, para qué, para quién, con qué tecnología, que cambios provocará en el ambiente, si estos serán irreversibles y a quienes afectará.” (p.83)

De esta manera el enfoque elegido desde el concepto de uso y aprovechamiento, incluye una mirada sobre la intencionalidad y el uso de los recursos, atendiendo a un proceso histórico, y esto permite vislumbrar la racionalidad que se impone al tratamiento de los mismos.

Finalmente, teniendo en cuenta las enunciaciones realizadas, y siguiendo la propuesta de Susana Barco, se ha pensado en elaborar un programa siguiendo la propuesta de redacción de los contenidos a partir de PROBLEMAS. La selección de este criterio responde, por un lado a la mirada teórica metodológica detallada, y por otro lado a que su formulación permite una “enunciación que entraña una/s duda/s, cuya respuesta es desconocida, pero que habitualmente puede ser hallada”²¹. En este caso las problemáticas socioambientales sirven como medio para presentar el trabajo en el aula. Siguiendo la línea de Fernández Caso (2007) quien sugiere trabajar con temáticas de la realidad social que impliquen la búsqueda de soluciones y respuestas: “son problemas en los que pueden reconocerse numerosos elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales) y que en la mayoría de los casos se encuentran relacionadas entre sí (...) requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas.” (p.28)

Teniendo en cuenta estos lineamientos teóricos y metodológicos desarrollados y atendiendo a las observaciones realizadas para el diseño curricular de la provincia de Rio Negro, se trabajará sobre el desarrollo de un programa para segundo año de la escuela media rionegrina.

EJE CONJETURAL²²: Uso y aprovechamiento de los recursos naturales en el territorio argentino.

PROPÓSITOS

- Comprender el uso de los recursos naturales como resultado de un proceso de valorización histórico y como parte de procesos económicos.
- Analizar las consecuencias socio - territoriales que resultan del proceso de valorización de los recursos naturales
- Visualizar las desigualdades regionales en el manejo de recursos naturales.
- Dimensionar la racionalidad extractivista de los recursos naturales en la lógica de acumulación del capitalismo global.
- Reflexionar sobre las consecuencias socio - ambientales que se vinculan a la lógica extractivista.

²¹ En ficha proporcionada en el seminario: “Acerca de los programas de las asignaturas”. Lic Susana Barco.

²² En ficha proporcionada en el seminario: “Acerca de los programas de las asignaturas”. Lic Susana Barco.

- Dimensionar los límites naturales y sociales del manejo de los recursos naturales.
- Reflexionar sobre la propuesta de desarrollo sustentable y su aplicabilidad a la lógica de consumo en la actualidad.
- Desnaturalizar la idea de que no existen alternativas posibles al modelo extractivista de la actualidad.

EJE N°1: *El manejo de los recursos naturales y el impacto sobre el ambiente y la economía generan debates permanentes que se manifiestan en los medios de información ¿Por qué es importante conocer nuestros recursos naturales? ¿Quiénes deciden sobre el uso de los recursos naturales? ¿Qué relevancia tienen los debates y la información que nos llega desde los medios de comunicación?*

Temas sugeridos²³: Problemáticas ambientales en nuestro país y la vinculación con los recursos naturales en el proceso de valorización social. Las actividades económicas y los sectores de la economía. Perspectivas del manejo de los recursos naturales: extractivista – conservacionista y desarrollo sustentable. Límites y alcances de cada perspectiva. El territorio argentino: límites. El concepto de Soberanía y la apropiación de los recursos naturales. Políticas neoliberales: La descentralización y las decisiones sobre los recursos naturales. Alcances de los municipios – provincias y el Estado Nacional. El reclamo de territorios. La Antártida y las Islas Malvinas: ¿Quiénes manejan los recursos naturales? Rol de las empresas transnacionales.

EJE N°2: *EL modelo económico de nuestro país desde 1880 se denomina agroexportador. En la actualidad el modelo sojero es uno de los pilares de la economía nacional. ¿Por qué se elige este modelo? ¿Lo elegimos? ¿Qué consecuencias socio-ambientales genera este aprovechamiento? ¿Es sustentable este modelo? ¿En qué forma afecta a la población de nuestro país? ¿Qué hay después del modelo sojero?*

Temas sugeridos: La incorporación de Argentina a la primera división internacional del trabajo. Disponibilidad de recursos naturales vinculados a las condiciones naturales. Tenencia de la tierra. Flujos migratorios y distribución de la población. Consecuencias espaciales: ferrocarriles y puertos. La soja: importancia en el mercado mundial actual. Usos. Países compradores. Dependencia tecnológica: los paquetes tecnológicos. La retracción ganadera. El avance de la frontera agraria y sus consecuencias ambientales: deforestación. Degradación de suelos. Desertificación. El avance de la frontera agrícola sobre los circuitos productivos tradicionales. ¿Un futuro con desiertos verdes?

²³ Los temas sugeridos permiten orientar el abordaje de los ejes. En los cuatro ejes desarrollados en esta propuesta, no representan contenidos a desarrollar de forma meramente teórica, sino relevantes de desarrollarse vinculados a las problemáticas planteadas.

EJE N°3: *Los orígenes de asentamiento en nuestra Región del alto valle de Río negro y Neuquén se vinculan a la Fruticultura ¿Sigue siendo en la actualidad la actividad más relevante de la región? ¿Qué importancia tienen las actividades hidrocarburíferas en el dinamismo de nuestra región? ¿Cómo afecta a las actividades agrícolas?*

Temas sugeridos: Las condiciones naturales y la relación con los asentamientos del alto valle de río negro y Neuquén. Apropiación del territorio luego de la conquista del desierto. Tenencia de la tierra. El ferrocarril. La importancia de los recursos hídricos en las zonas áridas. La importancia de los canales de riego en el contexto de las condiciones naturales y del aprovechamiento agrícola. La generación de energía y el aprovechamiento de los ríos. Infraestructura. Las actividades hidrocarburíferas: Valorización estratégica. Formación del recurso. Tipos de explotación. Infraestructura. Problemas ambientales vinculados a la explotación del petróleo y el gas. El fracking y las actividades agrícolas. Los nuevos usos del territorio. Transformaciones recientes: el avance de la urbanización y de las actividades hidrocarburíferas sobre espacios tradicionalmente agrícolas. Dependencia del petróleo ¿Un modelo sustentable para nuestra región? ¿Quiénes ganan y quienes pierden?

EJE N° 4: *La megaminería a cielo abierto es una de las formas de explotación minera desarrolladas en nuestro país, sobretudo en áreas de la Argentina árida. ¿Qué impacto tiene este tipo de explotación sobre estas áreas? ¿Qué costos ambientales sostienen la rentabilidad económica? ¿Qué hay después de la minería a cielo abierto? ¿Cómo afectan estas formas de producción a la población?*

Temas sugeridos: Minería a cielo abierto. Formas de explotación. Ubicación espacial. Disponibilidad de recursos naturales vinculados a las condiciones naturales. La disponibilidad de agua en la Argentina árida, importancia y aprovechamiento. Distribución de la población. Políticas neoliberales y leyes mineras. La vinculación territorial en el circuito de la minería a cielo abierto. Rol de las empresas multinacionales. Rol del estado. El debate sobre la minería a cielo abierto. Espacios de resistencia: El caso Esquel.

MODALIDAD DE TRABAJO

La propuesta de abordaje de las problemáticas planteadas supone un continuo trabajo de interpelación de diversas fuentes de información. El trabajo con artículos proporcionados por la docente o con sugerencia de búsqueda de los estudiantes tendrá como propósito fragmentar los diferentes elementos de análisis propuestos en los distintos ejes y generar interrogantes. Se identificará la intencionalidad de los textos. Se pondrá en tensión la validez de la información y la posición ideológica que la define.

La importancia en el manejo y lectura de cartografía, de imágenes satelitales será fundamental, ya que permite aproximar a la dimensión de espacialidad y vislumbrar los cambios espaciales. Se pretende lectura, confección de cartografía y comparación de mapas e imágenes satelitales correspondientes a diferentes periodos, cuando el análisis lo requiera.

Se orientará en el manejo de diferentes fuentes de información geográfica tales como climogramas, hidrogramas, indicadores demográficos, índices, etc. Se focalizará en la lectura y no en la elaboración. Se trabajará sobre el aporte de estas fuentes al análisis.

El uso de las nuevas tecnologías con herramientas como Google earth y videos documentales, propagandas, publicidades, películas, se utilizarán como recursos vinculados al análisis del mensaje y a la vinculación con el tema abordado.

Se realizaran permanentes actividades prácticas en el aula, mas vinculadas al manejo cartográfico y a la clasificación y ordenamiento de la información. Puesta en común. Debates orientados. Explicación de la docente, orientación en la búsqueda de información requerida para abordar el tema. Las actividades de búsqueda de algunos materiales (especialmente vinculados a información de internet) serán responsabilidad del estudiante fuera del horario de clases. Se propone crear conciencia acerca de la importancia del trabajo cooperativo en el aula.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Se evaluará permanentemente acerca de los siguientes aspectos:

- Responsabilidad en la búsqueda de material.
- La generación de conclusiones respecto al tema que está tratando, vinculando las fuentes de información trabajadas.
- Se trabajará sobre conclusiones parciales y finales. Se evaluará el análisis y el grado de complejidad alcanzado sobre el tema.

Acreditará aquel estudiante que:

- Logre demostrar conocer, a través de actividades escritas, orales o de elaboración de documentos digitales (movie makers – power point, etc) la complejidad del tema abordado en relación a: la ubicación espacial, el uso y aprovechamiento del recurso natural a través del tiempo (origen, características naturales, necesidad de explotación, agentes sociales implicados, infraestructura).
- Que logre identificar las perspectivas de los actores involucrados y la complejidad abordada en relación a la/s problemática/s.
- Que logre demostrar conocer los alcances de cada problemática y proponer una posible mejora de la situación abordada.

4.2.1 PROPUESTAS DE ABORDAJE EN EL AULA

En las siguientes propuestas se desarrollan tres ejemplos de trabajo en clase para el abordaje de recursos naturales desde la perspectiva de Recurso colectivo. Este tratamiento incluye la problematización del uso de los recursos naturales, entendiendo que son objeto de tensión entre distintos intereses representados por diversos actores sociales. Así mismo, el aprovechamiento de los recursos naturales contiene un proceso histórico, (establecido por el contexto local, nacional e internacional) que configura al territorio, y que puede determinar el dinamismo de toda una región.

De esta manera, se presenta en primer lugar una propuesta vinculada a la actividad petrolera en la Patagonia norte, del cual existen posturas diversas ante la llegada de capitales extranjeros en el yacimiento “Vaca Muerta” (Neuquén). El discurso político en relación a esta actividad ha generado empatía con muchos sectores de la sociedad ante la promesa de la generación de empleo y riquezas, que verán derramar sus ganancias a otros sectores productivos. Por otro lado, la agricultura de riego, histórica en tanto ha determinado la configuración territorial del Alto Valle, se encuentra en su peor momento. El recurso hoy mundialmente estratégico del petróleo, y el tradicional uso del suelo se encuentran en el uso de un mismo recurso: el agua. Se genera así una pregunta ¿Qué límites encuentra el “boom” petrolero, cuando se lo analiza desde la perspectiva del uso del agua y del suelo? Por otro lado, los usos tradicionales del suelo, se están viendo retraídos ante este auge de inversiones que alienta la especulación inmobiliaria. Este enfoque pretende profundizar sobre aspectos que escapan al análisis mediático al que se exponen los estudiantes.

A) Yacimientos de Hidrocarburos no convencionales: ¿Un debate territorial con la agricultura de riego en el alto valle de Rio negro y Neuquén?

Contenidos: Las actividades productivas en el alto valle de Rio Negro y Neuquén: recursos valorizados. Actores sociales que manejan el circuito productivo. Hidrocarburos y los yacimientos no convencionales: demanda. Pérdida de la productividad agrícola en el alto valle en los últimos 20 años. El debate por el uso y calidad de los recursos suelo y agua.

Diseño de actividades

1. Se propone la lectura de un artículo del diario “Rio Negro”²⁴ en el cual queda manifiesta la problemática sobre el uso de los recursos suelo y agua. Esta actividad tiene carácter de lectura compartida. Es abierta y cada estudiante manifiesta qué datos conoce o le resultan familiares de la lectura realizada. Se analiza también la foto del artículo donde claramente se manifiestan la convivencia de actividad petrolera y agrícola. Se anotan las reflexiones en el pizarrón.

2. Luego de la lectura se propone la localización del área de estudio en mapas de diferentes escalas. A continuación se localiza el Alto valle en imágenes satelitales, utilizando la herramienta Google Earth. Se propone la delimitación de

²⁴ Ver Anexo N° 2.

las zonas urbanas y rurales. Se indaga sobre qué elementos de la imagen nos sugieren esa delimitación. Actividad Práctica: Se realiza un zoom sobre la imagen, y se localiza la ciudad de Allen (lugar donde data el artículo). Se pregunta. ¿Qué usos del suelo se pueden observar? ¿Cómo los identifico?

3. Se motiva la búsqueda de información (en biblioteca, en la web y la que se pueda inferir de la lectura del artículo de diario) siguiendo los siguientes interrogantes:

A) ¿Qué son los yacimientos no convencionales? ¿Cuándo empezaron a tener relevancia en nuestra región?

B) ¿Por qué es necesaria la explotación de este tipo de recurso?

C) ¿Qué actores sociales manejan la explotación de este recurso? ¿A qué actores sociales afecta? ¿Cómo los afecta?

D) Agricultura en el alto valle: 1) ¿Cómo es la estructura de la tierra y quienes producen? 2) ¿Por qué la producción de manzanas y peras ha disminuido en la región en los últimos años? 3) ¿Quiénes concentran esa producción? 4) ¿Qué ventajas tienen sobre el resto de los productores? 5) ¿qué estrategias adoptan estos productores relegados de la posibilidad de seguir produciendo?

Preguntas Síntesis: (actividad práctica a entregar de elaboración grupal. Cuatro integrantes máximo) 1) ¿Qué relación estableces entre estos datos y el ingreso de empresas extranjeras en nuestro país? 2) ¿Qué relación estableces entre las estrategias que asumen los productores relegados de la actividad agrícola y el impacto de las actividades de explotación hidrocarburífera no convencional? 3) ¿Qué recursos naturales usan en común ambas actividades? 4) ¿Cómo les parece que ésta situación genera desigualdades?

4. Se realiza una puesta en común de los resultados, en los que cada grupo expone sus conclusiones. Se anotan en el pizarrón las que están en común y las que va aportando cada grupo. Se debate en forma grupal la pertinencia o no de información.

5. La actividad se cierra con un Juego de Roles²⁵. Se divide a la clase en actores sociales: Empresa Petrolera – Gran productor agrícola – Pequeño productor agrícola que vende su chacra– Trabajadores de la cosecha – Un intendente – Grupo de autoconvocados preocupados por los impactos por los posibles impactos ambientales. Grupo de productores que ven afectadas su producción por los impactos de la actividad extractiva no convencional.

Se le pide a cada grupo que prepare para la clase siguiente argumentos que avalen su posición, y se realizará un debate donde el docente está encargado de regular el debate. El eje a discutir es ¿Seguimos permitiendo el avance de esta actividad en nuestra zona? ¿A quienes beneficia y a quienes perjudica? No Habrá elección de actores sociales, sino que será por sorteo. Se evaluará: la búsqueda

²⁵ Propuesta de actividad inspirada en “Cuadernos para el aula: NAP sociales tercer grado” Eje. Las actividades humanas y la organización social. El caso del no a la mina en Esquel. Pág: 100 a 115.

de información para sostener sus argumentos y la complejidad de la argumentación.

Cronograma de trabajo

- Una clase de 80 minutos para la actividad 1.
- Una clase de 80 minutos para la actividad 2 y 3. (en la tercera se proponen los interrogantes)
- Dos clases de 80 minutos: una para traer información, consulta a la profesora y consulta a la biblioteca de los interrogantes de la actividad 3. La otra clase de 80 minutos para comenzar a resolver la actividad síntesis evaluativa.
- Una clase de 80 minutos para: entregar el trabajo y exponer el punto 4.
- Una clase de 80 minutos para terminar de exponer el punto 4 y realizar las actividades necesarias para organizar la clase del punto 5. Se devuelven los trabajos corregidos de la clase anterior.
- Una clase de 80 minutos para realizar el Juego de roles evaluativo.

Propósitos

- Que los estudiantes puedan comprender los nuevos usos del territorio en nuestra región.
- Comprender los alcances de estos fenómenos en relación a la lógica del capitalismo y la reestructuración del capitalismo.
- Dimensionar “ganadores y perdedores” en relación a los actores sociales involucrados en la problemática.
- Conocer las diferentes miradas de los nuevos usos en el territorio.
- Reflexionar sobre la realidad económica y social del entorno regional.
- Conocer las formas territoriales que asumen estos procesos en cuanto a infraestructura y los cambios en el tiempo.

B) Las problemáticas ambientales vinculadas a la minería a cielo abierto.

En la mencionada propuesta de enseñanza de Gurevich (2001), se trabajó sobre la temática de la minería a cielo abierto. En este caso, trabajar sobre problemas no hace específica mención a la temática Problemas Ambientales, sino que lo utiliza para abordar la producción minera en argentina, siguiendo la propuesta “El camino del oro y el cobre”, haciendo alusión al caso de extracción a cielo abierto del Bajo la Alumbrera, en la provincia de Catamarca.

En la propuesta de enseñanza que se desarrollará a continuación, se trabajará sobre los aspectos vinculados a la Minería a Cielo Abierto en la Región de los Andes Áridos²⁶, como forma de explotación minera en la que se manifiestan diversos problemas de índole ambiental y que ponen en juego la sostenibilidad en

²⁶ Ver anexo N°3 Mapa “Operaciones de Minera la Alumbrera”

el manejo de los recursos mineros, así como en la posibilidad del desarrollo de un emprendimiento económico alternativo en esa región del país.

Subeje: La megaminería a cielo abierto es una de las formas de explotación minera desarrolladas en nuestro país, sobretodo en áreas de la Argentina árida. ¿Qué impacto tiene este tipo de explotación sobre estas áreas? ¿Qué costos ambientales sostienen la rentabilidad económica? ¿Qué hay después de la minería a cielo abierto? ¿Cómo afectan estas formas de producción a la población?

Temas sugeridos: Minería a cielo abierto. Formas de explotación. Ubicación espacial. Disponibilidad de recursos naturales vinculados a las condiciones naturales. La disponibilidad de agua en la argentina árida, importancia y aprovechamiento. Distribución de la población. Políticas neoliberales y leyes mineras. La vinculación territorial en el circuito de la minería a cielo abierto. Rol de las empresas multinacionales. Rol del estado. El debate sobre la minería a cielo abierto. Espacios de resistencia: El caso Esquel.

Propósitos

- Comprender el uso de los recursos naturales como resultado de un proceso de valorización histórico y como parte de procesos económicos.
- Analizar las consecuencias socio - territoriales que resultan del proceso de valorización de los recursos naturales
 - Visualizar las desigualdades regionales en el manejo de recursos naturales.
 - Dimensionar la racionalidad extractivista de los recursos naturales en la lógica de acumulación del capitalismo global.
 - Reflexionar sobre las consecuencias socio - ambientales que se vinculan a la lógica extractivista y a los **problemas ambientales que aparecen** de esta dinámica.
 - Dimensionar los límites naturales y sociales del manejo de los recursos naturales.
 - Reflexionar sobre la propuesta de desarrollo sustentable y su aplicabilidad a la lógica de consumo en la actualidad.
 - Desnaturalizar la idea de que no existen alternativas posibles al modelo extractivista de la actualidad.

Objetivos de aprendizaje

- Que los estudiantes tomen dimensión de la complejidad de factores a tener en cuenta al abordar Problemáticas ambientales.
- Establecer las relaciones entre las dinámicas natural y social mediadas por el manejo de los recursos naturales (en este caso: minerales, agua, suelo).

- Dimensionar los diferentes conflictos y puntos de vista de los distintos actores sociales.
- Vincular los factores analizados con la lógica de funcionamiento en el capitalismo global.

Secuencia didáctica

Para el abordaje de la temática seleccionada, se propone comenzar el tema con la proyección de dos videos:

- “Minería contaminante ¿sabes lo que es? Por actores famosos”. Realizado por la fundación “Conciencia Solidaria”. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=MHuLPLWCGoc>
- “¿Por qué es importante la minería para nuestra vida? Realizado por AngloGold Ashanti, empresa minera en Colombia. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=xuzKGHzzcDA>

Ambas producciones se destacan por mostrar las dos miradas opuestas entre si, respecto a la minería a cielo abierto. En este caso se propondrá observarlos por separado, analizando uno por vez. En este primer paso los estudiantes serán orientados en torno a lo que deben observar: en qué consiste la minería a cielo abierto, qué recursos naturales se utilizan, para qué se los utiliza, qué aplicaciones tienen estos minerales, cómo es el proceso de extracción. Qué información aporta cada video. En el pizarrón se irán registrando los aportes, en un cuadro de doble entrada.

El docente además de orientar los aportes y el debate, debe aclarar que en el segundo video, el agua no se presenta como un problema, no solo porque la intencionalidad del video es distinta a la del primero, sino también porque la minería a cielo abierto en Colombia se realiza en áreas húmedas.

Luego de una puesta en común se proseguirá a una segunda proyección, donde ahora los estudiantes deberán, luego de la proyección, sintetizar en dos párrafos, si el video se muestra a favor o en contra de la minería a cielo abierto.

Se propondrá la resolución a la pregunta: ¿Por qué la minería a cielo abierto puede derivar en la aparición de problemáticas ambientales? En este caso, además de sondear si se conoce el término, de no tener en claro qué es una problemática ambiental, se proporcionará una definición de la misma.

En una tercera proyección se deberá analizar: ¿Qué recursos se utilizan en el video para convencer a los espectadores de una u otra postura? Aquí se destacarán: palabras, gestos, imágenes, música, etc. Siempre se lleva un registro en el pizarrón, y la copia en la carpeta.

Se propone una puesta en común final, donde se repasen los aportes y opiniones de los estudiantes.

En una segunda clase se retomarán los apuntes realizados en la clase anterior. Se sugiere comenzar con el primer punto analizado en el video: en qué consiste la minería a cielo abierto y qué recursos naturales se utilizan. Con este trabajo se introducirá al funcionamiento de la dinámica natural, determinando en primer lugar,

por qué el recurso agua en la zona de los andes centrales es escaso. Se trabajará con mapas de dinámica del clima, de precipitaciones, de Biomas. Se caracterizará la región analizando climogramas, hidrogramas, mapa de distribución de la población y de actividades económicas e imágenes. En segundo lugar se abordará el proceso de formación de montañas y de los recursos minerales, desde la teoría de la tectónica de placas. Se trabajará con mapas de placas, gráficos de los movimientos de subducción e imágenes. Se establecerán las relaciones entre ambos factores para luego derivar en la escasez de recursos hídricos, tal como se establece en el mapa conceptual presentado.

Se prevé para el tratamiento de estos temas, entre tres y cuatro clases. (dos de ochenta minutos y dos de cuarenta minutos). Las consignas de clase tendrán como propósitos establecer relaciones entre los mapas y la información presentada.

Trabajada la dinámica natural, se propone el trabajo con la dimensión social. Para ello se pueden utilizar estudios de caso, tales como el mencionado “Camino de oro y el cobre. El caso bajo la alumbraera”. Con la lectura de los textos seleccionados y elaborados por Raquel Gurevich (2001), se propone:

1. En primer lugar una lectura compartida del texto
2. Abordar en qué contexto se implementaron las políticas neoliberales en Argentina.
3. Expresar una red conceptual cómo es el camino del oro y el cobre en Argentina, detallando: actores sociales involucrados, lugares que se mencionan, infraestructura que se monta o utiliza.
4. En un mapa de argentina sintetizar el camino del oro y el cobre, de acuerdo a lo trabajado en la red conceptual, destacando: lugares, infraestructura, fase de la producción, destino.

Para este trabajo se prevé utilizar dos o tres clases de ochenta y cuarenta minutos, de acuerdo a la dinámica grupal.

Posteriormente la corrección de las actividades planteadas a los estudiantes y una puesta en común de los aciertos, errores y dificultades en la elaboración de las consignas.

Finalmente para trabajar las temáticas: **ACTORES SOCIALES Y PROBLEMÁTICA AMBIENTAL**, se propondrá en primer lugar:

1. Buscar información sobre las problemáticas ambientales vinculadas a la minería a cielo abierto EN ARGENTINA.
2. Socializar la información, donde cada estudiante expone: **QUÉ INFORMACIÓN ENCONTRÓ, QUÉ PALABRAS CLAVE UTILIZÓ, QUÉ RESULTADOS OBTUVO.**

Para trabajar LOS CONFLICTOS ENTRE LOS ACTORES SOCIALES, se definirá a qué se refiere ese concepto, se identificarán los mismos en el caso analizado, en la información en internet y se remitirá a los videos del inicio.

Por último se propone como actividad de cierre trabajar con la temática “El rechazo a la minería a cielo abierto en Esquel”. En este caso se tomarán algunos aspectos de la Propuesta de Cuadernos para el Aula, Ciencias Sociales, 3° grado “Caso Esquel” – NAP, Ministerio de Educación”. De esta propuesta para primaria se rescatan los textos “¡Ni por todo el oro del mundo!” para introducir a los estudiantes en el contexto que determinó el conflicto por la instalación de una minera canadiense en la localidad de Esquel. Además se utilizará el juego de simulación propuesto para los estudiantes, donde se reparten tarjetas que sintetizan las posturas de diferentes actores sociales. Se dividirá el grupo de estudiantes en subgrupos que deberán defender y representar la postura del actor social que les tocó, a través de un sorteo. Para la clase siguiente deberán traer preparados los argumentos que manifiesta la postura de cada actor social, en donde deberán incluir elementos trabajados durante todo el tema, tanto los datos de la dinámica natural como los de la dimensión social. Se simulará una asamblea comunal, donde el docente actúa como regulador del debate. Se destaca que la evaluación de la actividad tendrá en cuenta la solidez en los argumentos desarrollados, y no “ganadores o perdedores” de la discusión.

Puesta en común final, donde se pueden sintetizar los aspectos trabajados con la red conceptual presentada.

C) Una secuencia didáctica: El reclamo de soberanía sobre las Islas Malvinas.

Como parte del primer eje, la siguiente secuencia didáctica pretende presentar el tema de la soberanía de las Islas Malvinas desde la perspectiva del conflicto y de la apropiación de los recursos naturales. Esta propuesta, fue realizada en el marco del seminario de Antoni Santisteban “Elaboración de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales”. El aporte que representa esta temática al abordaje de los recursos naturales implica en primer lugar, reconocer las relaciones de poder en torno a los recursos naturales, como alternativa al tradicional abordaje escolar limitado a una mera caracterización de las condiciones físicas de ese territorio, fuera del análisis del conflicto. En segundo lugar su enseñanza se ha realizado apartada de un análisis histórico, esto no permite entender cómo el proceso de ocupación de las Islas, fue acompañado de un crecimiento económico que benefició a actores sociales puntuales que realizan negocios en las islas, y que su participación se vincula al poder político que mantienen sobre ellas. En éste sentido, el abordaje ha evadido las características de la organización política y social de las Islas y esto no permite conocer su estado actual.

En este trabajo se destacan los siguientes momentos:

Un momento “0”, donde se indaga sobre las ideas previas de los estudiantes propiamente sobre el tema Malvinas. Esta actividad parte del análisis de la cartografía. Se presentarán distintos mapas: un planisferio político a color donde

aparezcan las Islas con el nombre “Islas Malvinas”, otro mapa donde aparezcan con el nombre “Falkland”, y el mapa oficial de la República Argentina. Se propondrá observar ambos planisferios y se preguntará ¿Por qué las Islas aparecen con distintos nombres en uno y otro planisferio? ¿Qué otras diferencias encuentran? ¿Cuál es el mapa “correcto?”. Por otro lado, se analizará el mapa oficial de la República Argentina. Se pregunta ¿Cómo aparece el nombre de las Islas en éste mapa? La idea es dar cuenta de la referencia debajo de los nombres “Islas Malvinas”, “Georgia” y Sandwich del Sur”. Se orientará a observar que debajo de estos nombres aparece entre paréntesis la palabra “(Arg.)” y se procederá a preguntar ¿Qué significa esta sigla? ¿Realmente estos territorios son parte de la República Argentina? ¿Por qué aparece esta sigla en nuestros mapas y no aparecen en todos los mapas? El propósito aquí es doble: no sólo reconocer en las respuestas el conocimiento sobre el tema, sino dar cuenta desde el análisis cartográfico, la diferencia de criterios entre uno y otro país, y que los países dan muestra de su dominio territorial mediante la cartografía. Ésta diferencia de criterios da lugar a un conflicto. Se toma esta idea para pasar a un primer momento donde se presenta la idea de Soberanía.

SECUENCIA 1: SOBRE LAS IDEAS DE TERRITORIO Y SOBERANÍA. Se trabajará con la palabra “Soberanía”, se brindará una definición de la palabra y de acuerdo a esta definición se planteará el siguiente interrogante ¿Tenemos soberanía sobre las Islas Malvinas? ¿Por qué? ¿Es parte de nuestra división administrativa? En esta parte se pretende acercarse a la idea de territorio, y este como lugar donde se incluye la existencia de recursos naturales. Tener soberanía sobre un territorio implica, entre otros, tener poder de decisión sobre los recursos naturales. En este sentido es importante poder trabajar sobre estos interrogantes: ¿Por qué el dominio sobre los recursos naturales puede dar lugar a un conflicto? ¿Por qué es importante para los países tener territorios?

SECUENCIA 2: EL RECLAMO DE SOBERANÍA SOBRE LAS ISLAS MALVINAS. En esta instancia se propone trabajar puntualmente con la idea de conflicto de soberanía. Se destacan dos instancias: en la primera se mostrará una breve referencia, a través de una línea del tiempo, donde se dé cuenta de los diferentes momentos del conflicto con el Reino Unido respecto de las Islas Malvinas (desde el descubrimiento por parte de navegantes franceses, el momento donde rige bajo dominio nacional, el momento de la toma del reino unido, los reclamos de soberanía de Argentina ante distintos organismos internacionales, la guerra de Malvinas y su vinculación con la dictadura y la situación actual). En este sentido es importante destacar que esta información no será evaluada como proceso cronológico, sino que se tomarán estos momentos para evidenciar el proceso de apropiación del territorio. dar cuenta de quienes tuvieron y tienen el control sobre el mismo y bajo qué forma. En una segunda instancia se profundizará sobre los fundamentos de nuestro reclamo de soberanía. En este sentido se realizará una vinculación cartográfica entre nuestros fundamentos, la cartografía y el proceso de apropiación.

SECUENCIA 3: EL ESTADO ACTUAL DE LAS ISLAS MALVINAS. La siguiente actividad es parte de dos secuencias que parten del análisis de un mismo material. Se trabajará en base a un documental²⁷ a la que corresponde una edición de acuerdo los propósitos del trabajo, con una duración de aproximadamente 20 minutos. El documental corresponde a un informe de un periodista argentino que viajó a las Islas. Se propone por un lado, conocer sobre las características sociales, económicas y políticas de las Islas. Se desarrollan los siguientes puntos: sobre los aspectos sociales, se dan datos sobre la cantidad y concentración de la población, imágenes de la vida cotidiana que transcurre en las Islas, entrevistas a migrantes chilenos y peruanos que trabajan en el sector de servicios, su mirada sobre la población y las costumbres. Aspectos políticos, donde se explica sobre la organización política y administrativa, incluye entrevistas a líderes políticos que toman decisiones sobre las islas, tema que en el video se muestra vinculado a las características económicas, mostrando las actividades más importantes, destacándose la actividad pesquera y aproxima a los primeros indicios de los yacimientos de Petróleo. En este caso la idea es poner en tensión la realidad política, económica, social y de identidad nacional de los habitantes de las islas, frente a la reivindicación sobre los derechos de nuestro país frente a distintos organismos internacionales. Resulta fundamental reflexionar sobre el estatus económico de las Islas, siendo notable que su situación económica ha mejorado notablemente desde la finalización del conflicto bélico. Éste proceso ha propiciado que el sentimiento de pertenencia de los habitantes en las Islas no sólo se desarrolle dentro del marco de un proceso histórico de apropiación, sino que se ve profundizado por los buenos indicadores de calidad de vida, vinculándola a sus lazos con el Reino Unido. Esto no favorece el lazo de pertenencia con Argentina, ya que se lo relaciona al contexto de subdesarrollo y de crisis económica.

SECUENCIA 4: LA IDENTIDAD NACIONAL Y LA SOBERANIA: UN CONFLICTO DE VALORES Y CREENCIAS. En el mismo documental mencionado anteriormente, sobre el final se muestra una entrevista a adolescentes nacidos y criados en las Islas, que relatan cómo pasan los días, qué conocen sobre la guerra, qué conocen sobre Argentina, cual es la posición de sus padres y abuelos. Esta parte permitirá, que los estudiantes puedan comparar estas características con las de nuestro país, y que encuentren en el relato de los jóvenes, una mirada con la que puedan identificarse y reconocerse, y den cuenta de la diferencia de valores y creencias que se evidencian en torno a la soberanía sobre las Islas. Se trabajará sobre el conflicto de valores que aquí se expone ¿Qué conflicto de creencias aparecen entre la mirada de los adolescentes entrevistados y lo que escuchan de sus padres y abuelos? ¿Qué diferencias se manifiestan con la mirada personal y la del grupo de clase? ¿A qué se vinculará esta diferencia de creencias y valores? ¿Qué características debería presentar una posible solución frente al conflicto con el Reino Unido?

²⁷ "Tan lejos, tan cerca malvinas 25 años después" un documental de Jorge Lanata. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=vj2_ql58i6u&index=1&list=pl481f2cc2ecb17535.

SECUENCIA 5: SOBRE LA CONSULTA POPULAR Y EL PETROLEO. Finalmente se propone trabajar con un texto periodístico²⁸ donde se muestra la vinculación entre el Referéndum y la existencia de yacimientos de petróleo. Esta instancia pretende, además de visualizar el conflicto actual concretamente y evidenciar las decisiones respecto al manejo de este recurso, poder vincular estos aspectos con las reflexiones aproximadas en las secuencias anteriores, propiciando el debate y la socialización de opiniones respecto al rol de los gobiernos y el manejo de recursos naturales. Puede aquí vincularse a la idea de democracia, vista desde el derecho de los isleños a elegir su pertenencia, estableciendo las diferencias con nuestro sistema de gobierno (Islas Malvinas son un territorio dependiente no autónomo del Reino Unido y nosotros una República independiente).

4.3 Reflexiones finales

El proceso de reflexión y revisión de la enseñanza de la geografía es inminente, dada la necesidad de crear nuevas perspectivas de abordaje que puedan generar habilidades de pensamiento socialmente crítico entre los estudiantes. Es diversa la producción bibliográfica en este sentido, pero se constatan serias dificultades de aplicación en las aulas. Esta situación encuentra su origen en la permanencia de ciertas tradiciones docentes que reproducen enfoques y miradas de la geografía que poco aportan a la comprensión del avance del capitalismo global frente a los escenarios nacionales y mundiales, y a las fuertes desigualdades sociales y económicas. Por otro lado, los documentos curriculares exponen desde un discurso revisionista, propuestas que intentan atender estas dificultades, pero que encuentran sus límites no sólo en una falta de encuadre propio de la disciplina, sino que no hallan una coherencia discursiva que se construya como documento que muestre claras intenciones de concretar nuevas dimensiones de enseñanza. Escenario percibido por los docentes, sin intenciones de hecho que tiendan a mejorar la situación. Esta situación, sumada al encuadre de políticas educativas, que desde sus fundamentos teóricos sostienen garantizar una educación de calidad, que permita desarrollar estas habilidades de pensamiento crítico y de ciudadanía responsable, no garantizan en los hechos que esta situación sea efectivamente tomada como de preocupación por parte de las autoridades. Este contexto se demuestra en la falta de claridad y seriedad de los documentos analizados, y los que aparecen diariamente, expresando normativas incongruentes, alejadas de la realidad escolar y que fomentan la acreditación de los estudiantes que distan de garantizar una educación de calidad. En suma, desde la apariencia los discursos se construyen desde las nuevas modas pedagógicas, pero resultan poco expeditivos a la hora de mostrar resultados que avalen mejoras en complejo y problemático escenario educativo, por el contrario, la esencia de los documentos y normativas tienden a reproducirlos.

²⁸ Ver anexo n°4.

Por otro lado, la enseñanza de la geografía debe revisarse y construirse desde su propio encuadre académico y disciplinar, adecuado a los enfoques que la construyen dentro de las ciencias sociales. Es necesaria la revisión crítica de los conceptos enseñados, de las categorías de análisis seleccionadas, de los propósitos y las finalidades. Tarea que debería comenzar por reformularse desde las universidades y los institutos de formación docente y por el compromiso de reflexión, actualización y capacitación permanente. El compromiso por despojar viejas representaciones atadas a la geografía es total responsabilidad de los docentes de Geografía, geógrafos y especialistas en la producción de las ciencias sociales, ya que es en la escuela donde ocurre el primer contacto, la toma de conciencia y la reproducción de habilidades vinculadas a la disciplina. Más allá de los documentos curriculares y normativas elaboradas en distintos contextos políticos, es en el aula donde ocurre la labor pedagógica, lugar donde deberían brindarse todas las herramientas propias de cada espacio curricular y que tal vez puedan fomentar mayor responsabilidad en la toma de decisiones.

Las propuestas de transformación educativa propuestas por el Ministerio de Educación de Río Negro, generaron diversas inquietudes entre los docentes, muchas vinculadas a las estructuras de espacios curriculares y a los diseños curriculares. Como participe de este proceso, la instancia de posgrado, con los aportes de los especialistas a cargo de cada seminario, los debates e intercambios con otros docentes, habilitan a pensar desde un lugar empoderado la necesidad de pensar en un nuevo diseño curricular donde se reflexione sobre las prácticas docentes, la selección de contenidos y los propósitos de la enseñanza de la Geografía, situación que inspiró la propuesta de enseñanza desarrollada.

5- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISEMBERG, B., BARAVESCO, P Y OTROS (2008). *Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase*. Ponencia presentada en el primer congreso internacional de didácticas específicas. 2008. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.
- AISEMBERG, B., CARNOVALE, V. Y LARRANVERRY, A (2001): *Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la argentina a partir de 1930*. Documento correspondiente a la serie aportes para el desarrollo curricular. Dirección de curricula, dirección de planeamiento. Secretaria de educación. G.C.B.A
- AISEMBERG, B (1993) Para qué y cómo trabajar En el aula con los conocimientos previo de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria EN AISEMBERG Y ALDEROQUI (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. 2 da reimpresión. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- ARDITI, B. (2006), Los límites del particularismo y la cuestión de los universales, En: VITAR, A. (coordinadora), *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Miño y Dávila Editores; Argentina.
- ARROYO, M. (2006), La construcción del Sistema Escolar y del Derecho a la Educación. En: GIMENO SACRISTÁN, J. (compilador), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, Morata; Madrid.
- ASTOLFÍ, J.P. (1997) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Diada Editora. España.
- BACHMANN, L (2008) *La educación ambiental en Argentina, Hoy*. Documento Marco sobre Educación ambiental. Dirección nacional de gestión curricular y formación docente. Áreas curriculares. Ministerio de educación.
- BACHMANN, L (2011) Recursos naturales y servicios ambientales. Reflexiones sobre tipos de manejos. En Gurevich, R (Comp.) (2011) *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*. (pp 75 -105) Ed. Paidós. 1ºed. Buenos Aires.
- BARCO, S. (2008), El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina. Trabajo presentado en Seminario de CLACSO. En prensa.
- BENEDETTI, A (2009) Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea En Revista electrónica 12(ntes) Digital para el día a día en la escuela. Número 4 Año 1. (pp. 5 a 8).
- BENEJAM, P. (1997) Las finalidades de la educación social. En BENEJAM Y PAGES (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Ice-Horsori, Barcelona.
- BENEJAM, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos escolares. En Benejam, P. y Pagès, J., *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, 71-95.
- BLANCO, R. (2006), *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la escuela hoy*. REICE, Rev Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 3.

- BOCERO, S Y NATENZON, C (2007) La dimensión ambiental del territorio en América Latina: aportes para su discusión. En Fernández Caso, M.V y Gurevich, R (coord.) *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. 1edición. Ed. Biblios. Bs. As.
- CAVALCANTI, L. DE SOUZA (1998) Ciencia geográfica e ensino en Geografia. En *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Ed. Papirus, Sao Paulo. (Traducción para uso interno de la cátedra)
- CHERVEL, A. (1991) *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación* en Revista de Educación, 295 (pp. 59 – 112) España.
- CICCOLELLA, P (2007) Transformaciones recientes en las metrópolis latinoamericanas. En Fernández Caso, M.V y Gurevich, R (coord.) *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. 1edición. Ed. Biblios. Bs. As.
- DAVINI, M. (1995) *La formación docente en cuestión*, Paidós, Buenos Aires.
- DAVINI, M.C (1996) Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camillioni, A, Davini, M.C, Eldestein, G, y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 41 - 74). Ed. Paidós. Buenos Aires.
- DI PACE, MARIA (Coord) (1992) *Las utopías del medio ambiente. Desarrollo sustentable en Argentina*. Centro editor de América Latina.
- DUBET, F. (2012), *Los límites de la igualdad de oportunidades*, en: Revista Nueva Sociedad N° 239; Venezuela.
- FERNANDEZ CASO, M.V (2007) Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En Fernández Caso, M.V y Gurevich, R (coord.). *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. 1edición. Ed. Biblios. Bs. As.
- GALANO, CARLOS (2002) Naturaleza y desarrollo en América Latina. En "Gudinas, E. *Ecología, economía y ética del desarrollo sustentable*. Ediciones Maria Vilte (CTERA). 1 era edición. Buenos Aires.
- GARINO, A (2014) El conflicto de Malvinas en la escuela primaria. Una experiencia de enseñanza de la historia reciente. En Funes, G (comp.) *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001 ¿Qué efemérides?* 1ed Ciudad Autónoma De Buenos Aires. Centro de ediciones de novedades educativas y material didáctico. P 48.
- GONZÁLEZ, S (2005). La geografía escalar del capitalismo global. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. (pp 2,3 4)
- GUREVICH, R (2001). Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En Aisembreg, B y Alderoqui, S (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica*. (pp. 159 - 181). Ed. Paidos educador. Buenos Aires.
- GUREVICH, R (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. 1ed –Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- GUREVICH, R (2011). La cuestión ambiental y sus derivas educativas. En Gurevich, R (Comp.) *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*. (pp. 17 – 42) Ed. Paidós. 1°ed. Buenos Aires.
- GUREVICH, R; BLANCO, J; FERNÁNDEZ CASO, M Y TOBÍO, O (2001). Cap. 8 El proceso de reestructuración del capitalismo y sus implicancias territoriales. En *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Editorial Aique. Buenos Aires
- HERNER, M.T (2010) *La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía*_Revista Huellas N° 14. ISSN 03290573.
- HEVILLA, C Y ZUSMAN, P (2007). *Movilidades y construcción de nuevas territorialidades en la frontera Chileno-Argentina*. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, núm. 245 (22).
- ISFD N°32 de Balcarce, Provincia de Buenos Aires. (2012). Memoria y pedagogía. El abordaje de Malvinas en las aulas balcarceñas antes y después de la guerra. En Molinari, A (comp.) *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*. 1 ed Buenos Aires. Ministerio de educación de la Nación.
- LAUTIER (2006): *L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir*. En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien*. Transmissions, Appropriations, Représentations. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.
- LEFF, E (2005) "Educación ambiental: perspectivas desde el conocimiento, la ciencia, la cultura y la sustentabilidad" En Priotto, G (comp) *Educación ambiental para el desarrollo sustentable. Aportes y apuntes del primer congreso de educación ambiental para el desarrollo sustentable de la República Argentina*. (pp 91 – 118). Ed Miño y dávila; Ed Maria Vilte (CTERA). 1 era edición. Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2006), Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En: MARTINIS, P. – REDONDO, P. (compiladores) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Del Estante Editorial; Argentina.
- MÁS ROCHA, S.M. – VIOR, S. (2009), Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En: VIOR, S.-MISURACA, M.R.-MÁS ROCHA, S.M. (compiladoras) *Formación de Docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Jorge Baudino Ediciones; Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Las actividades humanas y la organización social: El caso del no a la mina en Esquel. En: *Propuesta de Cuadernos para el Aula, Ciencias Sociales, 3° grado "Caso Esquel"* – NAP Pág: 100 a 115. S/D
- ROITMAN ROSENMAN, M. (2003), *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social – conformismo*, Siglo XXI Editores; México. www.unesco.org. Educación Inclusiva, "Diez preguntas sobre la Educación Inclusiva"
- SACK, R.D (1986). Extractos escogidos de los capítulos 1 y 2. En *Human Territoriality: Its Theory and History*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción interna de la cátedra Introducción a la Geografía (1996), Departamento de Geografía, Universidad de Buenos Aires.

- SANTISTEBAN, A. (2012). *La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica*. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla: Díada. Vol.II. 277-286.
- SANTISTEBAN, A/PAGÉS, J (2009). Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Contrucción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. En Pagés, J/Santisteban, J (coord.) *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria. Wolters Kluwer. España.
- ZENOBI, V (2009) Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En Insaurrealde, M. (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas* Ed. Noveduc del Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico S.R.L. 1° ed. Buenos Aires.

Información en línea

Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación “Enseñar todo a todos” para la provincia de Río Negro.

Ley N° 4737/2011 Disponible en sitio web <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items>

Ley orgánica de educación de la provincia de Río Negro n° 4819/12, Disponible en sitio web <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items>

Nota N° 25-DL-12 26 de octubre de 2012 enviada por el Poder Ejecutivo al Pte. de la Legislatura. Disponible en sitio web: www.legisrn.gov.a

REBORATTI, C. (2006) *La Argentina rural entre la modernización y la exclusión. En publicación: América Latina: cidade, campo e turismo. Amalia Inés Geraiges de Lemos, Mónica Arroyo, María Laura Silveira. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, San Pablo*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/lemos/10reborat.pdf>.

Resolución 201/96 disponible en <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion2011996PlandeEstudiosNM.pdf>

Resolución 235/08 disponible en <http://www.unterseccionalroca.org.ar/node/9804>

Resolución 138/13 disponible en <http://www.unterseccionalroca.org.ar/node/16345>

Resoluciones N° 345/08; 3404/12; N° 139/13; N° 3499/13; Disponible en sitio web: <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items>.

Imágenes utilizadas en la portada:

-Infografía (mapa) “Recursos naturales VS. Bienes comunes” disponible en <http://4.bp.blogspot.com/-8nOawyM8Wn8/TerhsHZMq7I/AAAAAAAAAAG/y2IX2jtQvuc/s1600/Mapa+-+Recursos+Naturales+en+Argentina+II.jpg>

-Ilustración:

https://www.google.com.ar/search?q=capitalismo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=7YIQVcCbNKbjsATtzoKIBA&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1024&bih=4

58#tbm=isch&q=capitalismo+recursos&imgc=VYsZb6KF7c8CrM%253A%3BE79OE0LQQnFcDM%3Bhttp%253A%252F%252Fetnoecomerida.files.wordpress.com%252F2007%252F08%252Fcapitalismo.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.taringa.net%252Fposts%252Fapuntes-y-monografias%252F4601155%252FLa-contradiccion-capitalismo-ecologia.html%3B281%3B380

Videos en línea:

“Minería contaminante ¿sabes lo que es? Por actores famosos”. Realizado por la fundación “Conciencia Solidaria”. Disponible en sitio web: <http://www.youtube.com/watch?v=MHuLPLWCGoc>

“¿Por qué es importante la minería para nuestra vida” Realizado por Anglogold Ashanti, empresa minera en Colombia. Disponible en sitio web: <http://www.youtube.com/watch?v=xuzKGHzzcDA>

“Tan lejos, Tan cerca Malvinas 25 años después” Un documental de Jorge Lanata. Disponible en sitio web: http://www.youtube.com/watch?v=vj2_Ql58i6U&index=1&list=PL481F2CC2ECB17535.

Registros de campo

Planificaciones de segundo año – entrevista y observación de clase de una docente.

Anexo n°1

DOCUMENTO DE TRABAJO

11/12/14

El Ministerio de Educación tenía previsto continuar en 2014 con la aplicación del Plan de Estudios N° 138/13, en aquellas Escuelas Secundarias que no habían ingresado aún a la misma. Sin embargo y ante lo manifestado por la Un.T.E.R., en la reunión de Comisión de Política Educativa y Laboral realizada el 06/02/14, se suspendió la implementación durante el presente ciclo lectivo, a fin de alcanzar consenso general para ir unificando la Educación Secundaria, por entender que esta propuesta mejora las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

El gremio docente comunica, mediante un Informe, que efectuó encuentros provinciales para el tratamiento de las Resoluciones 235/08, 138/13, 139/13 y 137/13 y presenta observaciones respecto de esas normas.

Así también la Dirección de Educación Secundaria, comparte las apreciaciones surgidas de las recorridas territoriales en la provincia así como demandas en torno a diversas propuestas de las instituciones escolares.

Del trabajo de la Comisión de Política Educativa y Laboral, aún persistiendo algunas diferencias, se acordó remitir a todas las Escuelas Secundarias el presente escrito, con el propósito de focalizar en puntos claves cuyo análisis y debate permitan avanzar en las modificaciones tendientes a unificar el Ciclo Básico en todas las Escuelas Secundarias Diurnas de la provincia para el 2016.

CICLO BÁSICO	MINISTERIO - DES	COLECTIVO DOCENTE
ESPACIOS CURRICULARES	BIOLOGIA: 3 EDUCACION FÍSICA (en contraturno): 3 FÍSICA: 3 GEOGRAFIA: 3 HISTORIA: 3	

<p>CARGA HORARIA</p> <p>Total: 38 hs</p>	<p>LENGUA: 4</p> <p>LENGUA EXTRANJERA: 3</p> <p>MATEMÁTICA: 4</p> <p>MÚSICA: 2</p> <p>PLÁSTICA: 2</p> <p>QUÍMICA: 3</p> <p>TALLER CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA: 2</p> <p>TALLER INTERDISCIPLINAR con estudiantes: 3. Se trabaja por PROYECTOS, sin preestablecer áreas para el mismo.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Taller interdisciplinar con estudiantes: Requiere otra “dinámica escolar” en cuanto a organización de horarios. Se dará en simultáneo con el Taller de Educadores/Interdisciplinar. Es decir, mientras los docentes de los espacios curriculares que se desarrollan durante la semana se reúnen, el docente a cargo del Taller trabaja con los estudiantes, según lo hayan planificado con los profesores. La idea es tender a un trabajo por PROYECTOS, sin preestablecer áreas para el mismo. Podrán ser trimestrales o anuales –con o sin rotación–, es decir que esa organización dependerá de lo que la institución plantee y acuerde en su Plan Pedagógico. - El docente que lleva adelante el Taller Interdisciplinar con estudiantes (3 hs cátedras frente a curso) tiene además 3 horas cátedra para visitar/recorrer (para trabajar en pareja pedagógica con alguna de las asignaturas en particular, en algunos momentos del proceso), durante la semana, los espacios curriculares, con los que planifica el proyecto. Una vez al mes participa del Taller de Educadores/Interdisciplinar (previsto para los viernes) para articular y coordinar las acciones y efectuar el seguimiento a las trayectorias escolares, junto a sus pares. - El perfil de este profesor/a es en el área de las Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología (en ese orden). En zonas donde este recurso pudiera ser escaso se podría pensar en un docente afín al área de mayor incidencia en el Proyecto presentado. - Habría que evaluar que el espacio de Artística pudiera abrirse a otras 		

<p>áreas como Teatro, Danza, Medios Audiovisuales, con la “modalidad opcional”. Allí los estudiantes tendrían la posibilidad de elegir, y quizás alternar, entre esos espacios, según cantidad de divisiones y organización horaria.</p> <p>- Algunas propuestas plantean circunscribir a tres los espacios curriculares, es decir presentar las tres áreas “tradicionales”, sin diferenciación disciplinar: Ciencias Sociales (Geografía, Educ. Cívica e Historia), Ciencias Naturales y Exactas (Biología, Física, Química y Matemática) y Ciencias de la Comunicación y la Expresión (Lengua, Inglés, Plástica y Música). Educación Física se propone incluirla en esta última área o bien en Ciencias Naturales. En este caso habría que resolver la carga horaria y la distribución diaria-semanal así como el perfil del/de los docente/s que estarían a cargo de cada una de las áreas.</p>		
<p>TALLER DE EDUCADORES/ INTERDISCIPLINARI O</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los viernes (día fijo), en las tres últimas 3 hs cátedras del turno, se reúnen los docentes de los espacios curriculares. - Dos viernes para Taller de Educadores: para reflexión sobre la práctica docente. - Dos viernes para Planificación Interdisciplinar. En uno de esos dos encuentros participará también el profesor a cargo del Taller con estudiantes (una vez al mes): para producción de saber institucional y pedagógico – didáctico. - Se organizarán de tal forma de contar con un/a Coordinador/a y un/a Observador/a, en ese espacio. 	
<p>- De acuerdo a los cargos que posea el docente habrá que prever la</p>		

asistencia alternada a las escuelas en esos espacios.

- Coordinador y Observador: se les asignan 3 hs cátedras, a cada uno/a, para la preparación de los encuentros y sistematización de la producción colectiva. Cargo al que acceden por voto de sus pares, de febrero a diciembre y es de cumplimiento efectivo. Estará por fuera de las compatibilidades pues la designación es condicional por ser a término. Está previsto que pueda designarse a un docente del Ciclo Básico, del Orientado o bien, que no pertenezca a la institución y que el colectivo docente evalúe pertinente convocar, de acuerdo a necesidades y/o intereses, en el marco del Plan Pedagógico Institucional.
- Será de rigor sistematizar y registrar lo producido en ese espacio, pues será retomado como material de trabajo por el Equipo Directivo - Supervisivo, en tanto la centralidad pedagógica de su rol.
- Se prevé capacitación en ejercicio en: Metodología de Taller, Taller Interdisciplinar, Evaluación Formativa...

Observación:

- 1) Si pensáramos en dejar todos los encuentros de los viernes sólo para la planificación interdisciplinar y disponer de otro momento para el Taller de Educadores se nos presenta la dificultad de no encontrar, en principio, un tiempo en común con todos los profesores que no sea en contraturno, de lo contrario estaríamos reduciendo la carga horaria de algún espacio curricular durante la semana. Se busca que los tiempos de trabajo en común participen todos los docentes y no como ocurre hoy que los horarios están desperdigados durante la semana de acuerdo a los horarios y necesidades propias de los docentes y no de la propuesta curricular.
- 2) La relación también podría ser 3 - 1. Tres encuentros para planificación interdisciplinar y uno para el Taller de Educadores.

<p>ORGANIZAC HORARIA</p>	<p>- En los espacios curriculares con 3 hs cátedras los encuentros pueden darse de una vez y toda la carga horaria o dos veces a la semana, en 2 y 1 hora cátedra. Podrían también pensarse en franjas horarias comunes y en simultáneo si el proyecto que se plantea así lo requiere.</p>	
------------------------------	--	--

<p>PAREJA PEDAGÓGICA</p>	<p>No está contemplada por el momento, aunque no se descarta. Hay varios motivos por los cuales quienes la tienen no están “a gusto trabajando” y quienes no las poseen cuestionan el criterio para habérsela asignado sólo a un área y no a otra/s. Sería una posibilidad, que tendría que estar debidamente planteada como alternativa frente a dificultades/propuestas puntuales en el marco del Plan Pedagógico Institucional. Por ende la designación sería a término - condicional.</p>	
<p>DOCENTES</p>	<p>Por <u>cargo</u> de:</p> <p>* 9 (+ 3)</p> <p>12 (+ 3)</p> <p>15 (+ 3)</p> <p>18 (+ 3)</p> <p>21 (+ 3)</p> <p>24 (+ 3)</p> <p>27 (+ 3)</p> <p>30 (+ 3)</p> <p>33 (+ 3)</p> <p>* Se parte de un cargo con un total de 12 hs cátedras</p>	

	<p>pensando en las Escuelas con reducidas divisiones.</p> <p>El resto de los cargos se plantea ante posibles combinaciones, porque hay docentes trabajando en Escuelas Técnicas y/o Nocturnas y/o con otro cargo.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Habría que re trabajar las compatibilidades (subir o bajar el tope)···Por ejemplo: un docente con 36 hs cátedras no puede cumplir con esa carga horaria sólo en un turno a no ser que se piense, en una organización horaria con pre o post hora···que no todos los edificios lo permiten por falta de espacio (se comparte las instalaciones). También hay que revisar las compatibilidades en función de quienes poseen cargos directivos··· - Otra posibilidad a poner en debate es que: un docente sea profesor del Ciclo Básico con un cargo X (15, 21 horas cátedras···) independientemente de las divisiones. Está asignado a una Escuela y a un turno y establecer curso y división, estaría supeditado a lo proyectado en el Plan Pedagógico Institucional (similar a la organización en Educación Primaria). 	
DESIGNACIÓN Y ESTABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Desaparecen las grillas, que han generado variadas situaciones de inequidad. - En la Asamblea de febrero 2016 se procederá a designar y titularizar -en caso de no serlo- esas horas c/ Listado de JCES, en un procedimiento similar al establecido en la Res. N° 138/13. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Las 3 hs institucionales (Taller de Educadores/Interdisciplinar) serán contempladas dentro de la carga horaria y de producirse la titularización serán consideradas como tal. - Tarea: Cada escuela tendría que adjuntar a este análisis, en un ejercicio de proyección, una propuesta de cargos, según la estructura curricular que se plantea para el Ciclo Básico (1º, 2º y 3º año) y la Planta Orgánica 	

Funcional que posee actualmente.		
ESTUDIANTES 1er y 2do año	Un viernes por mes –en coincidencia que el/la Tallerista Interdisciplinar concurre a trabajar con sus pares–, se organizarán, en el marco del Plan Pedagógico Institucional (PEI-PMI), actividades con diferentes estrategias escolares para ellos (talleres PMI, tutorías, talleres CAJ, actividades del Centro de Estudiantes, actividades planificadas con otros roles pedagógicos de la escuela –preceptores, bibliotecarios, referentes TICs, Maestro de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares– o bien con otras instituciones y/o sectores de la comunidad). Las propuestas surgirán según prioridades de la escuela.	
– En el caso de los estudiantes de 3er año: el Taller Interdisciplinar dará paso a que en esa carga horaria de 3 hs cátedras haya un espacio curricular “introdutorio” a la/s Orientación/es de la Escuela…		
ENSEÑANZA APRENDIZAJE – EVALUACIÓN	La enseñanza – aprendizaje es un proceso secuenciado, gradual, integrado, y la evaluación, formativa (para todo el Ciclo Básico).	
– Actualmente están en análisis las Planificaciones de aula enviadas desde las Escuelas, por medio de la Supervisión, por lo que se convertirán en un importante insumo al momento de revisar y evaluar las características del		

proceso de enseñar y aprender en las escuelas secundarias. Así también serán un componente significativo en el proceso de construcción del Diseño Curricular, pues se parte de lo que efectiva y realmente se planifica y trabaja en las escuelas de la provincia.

- Los lineamientos sobre evaluación son los que ya se empezaron a trabajar.

DISEÑO CURRICULAR	Está prevista su construcción para Ciclo Básico y Secundaria Orientada en 2015. Se encuentra en evaluación la modalidad de ese trabajo. Tendrá participación el gremio docente.	
-------------------	---	--

La actual legislación educativa nacional y provincial establece que todos los adolescentes y jóvenes accedan a la Educación Secundaria Obligatoria, permanezcan aprendiendo –en diversos formatos, tiempos y espacios–, y egresen efectivamente con saberes, herramientas y actitudes que les posibiliten continuar estudiando y/o iniciarse en el ámbito laboral, desde una participación ciudadana activa, responsable y comprometida. Procuremos como colectivo docente, de este tiempo, analizar, debatir y presentar propuestas que tengan como protagonista del proceso de enseñar y aprender al estudiante y a ustedes como hacedores de los cambios para que todo ello ocurra.

Viedma, 09/12/14

Dirección de Educación Secundaria

ANEXO n°2

¿FRUTICULTURA O PETRÓLEO?

DIARIO RIO NEGRO Artículo on line: “¿Fruticultura o Petroleo?”. 3/11/13.

El dilema

El incipiente fenómeno de la explotación en arenas compactas debajo de los frutales, en el corazón productivo de Allen ¿convivencia posible?

El incipiente fenómeno de la explotación en arenas compactas debajo de los frutales, en el corazón productivo de Allen: ¿convivencia posible?

La fruticultura y la actividad hidrocarburífera comparten hoy un bien escaso: la tierra. Desde hace pocos años, y cada vez con más intensidad, locaciones de gas y petróleo conviven con plantaciones de peras y manzanas en el Alto Valle del Río Negro.

Las empresas petroleras ampliaron sus horizontes productivos y –de la mano de los programas que implementó el gobierno nacional– incrementaron las reservas energéticas.

Por ejemplo el programa Gas Plus, promovido en el 2008 por la Secretaría de Energía de la Nación, generó para las operadoras un esquema de incentivos orientados a la incorporación de nueva producción de gas natural. En ese escenario se encuentra inserta la empresa Apache Energía Argentina, concesionaria del área rionegrina Estación Fernández Oro (EFO), que abarca un amplio sector del ejido productivo de Allen.

La EFO tiene una superficie total de 192,93 kilómetros y precisamente en esta área Apache realiza desde el 2006 perforaciones en medio de las chacras valletanas con el fin de obtener gas de tight sands. Estos reservorios se caracterizan por la presencia de areniscas o arcillas muy compactadas de baja permeabilidad y porosidad, que impiden que el fluido migre naturalmente y por lo cual la producción comercial resulta posible únicamente mediante utilización de tecnologías de avanzada. Las perforaciones llegan a alcanzar los 3.800 metros de profundidad y se efectúan a través del método de fracturación hidráulica.

Ambas actividades contrastan de manera notable. Una hectárea en la que durante más de cien años el hombre preparó el suelo para producir frutas, puede transformarse en pocos días en una pequeña "ciudad" repleta de trailers, camiones, generadores de energía, equipos para realizar las perforaciones y poblada por decenas de operarios que, con la misma rapidez, montan y desmontan las torres petroleras y toda la pesada estructura que requiere una locación.

DE CHACARERO A SUPERFICIARIO

A nadie escapa que la fruticultura regional atraviesa desde hace años un complejo problema de rentabilidad que ha dejado, principalmente, a los pequeños productores fuera de competencia.

En este contexto, obtener una renta proveniente de la industria petrolera por los derechos de servidumbre aparece en el sector como una posibilidad de obtener recursos económicos de manera rápida y segura.

La "conversión" de chacarero a superficiario es un proceso que marca en forma clara las diferencias que existen entre las dos actividades en cuestión: la frutícola y la hidrocarburífera. La primera obtiene resultados a mediano y largo plazos y

enfrenta una serie de riesgos que están condicionados al mercado, al tipo de cambio y a factores climáticos. Una explotación frutícola –ya sea de pomáceas o carozos– necesita desde el momento en que es plantada al menos cuatro años y para comenzar a producir y alcanzar su máximo rendimiento después de los diez años. El costo que debe afrontar un chacarero para producir un kilo de fruta se estima entre 1,50 pesos y 2 pesos y se discrimina de la siguiente forma: 90 centavos para las tareas culturales e insumos, 50 centavos para levantar la cosecha y 20 centavos más que se calculan para la amortización de maquinarias y herramientas.

Un productor que posee una chacra pequeña o mediana, de monte tradicional, produce actualmente un promedio de entre 25.000 y 30.000 kilos de fruta por hectárea, por año. En la última temporada, productores de este tipo pudieron vender el kilo de fruta a 1,20 pesos (teniendo en cuenta la fruta de industria, la destinada al mercado interno, a exportación y las clasificaciones que hacen las empresas empacadoras). Si un productor de la zona de la EFO decidiera alquilar su chacra de monte tradicional para que un tercero continúe desarrollando la producción frutícola, podría llegar a obtener un alquiler mensual de entre 450 y 500 pesos por hectárea.

Según pudo averiguar "Río Negro", en la EFO se han firmado hasta el momento 35 convenios entre la concesionaria Apache, 34 productores y una institución, el Aeroclub Allen, que en su propiedad de la barda norte alberga los piletones para el tratamiento del cutting o recorte de perforación. Los 35 superficiarios de la EFO han hecho acuerdos con la petrolera Apache por la utilización de 34,5 hectáreas. El 70% de esa superficie tiene o tenía producción frutihortícola. Cabe destacar que la superficie total en la EFO concesionada a la petrolera alcanza las 2.797 hectáreas.

El monto que desembolsa anualmente la operadora para abonarles a los chacareros-superficiarios los derechos de servidumbre de paso supera los 2.050.000 pesos (por las 34,5 ha). Si bien los valores varían en los diferentes acuerdos, se puede estimar que un productor que cierra un trato con la petrolera recibe sumas por la utilización de una hectárea que van de los 60.000 a 65.000 pesos por año: diez veces más en cantidad de dinero de lo que percibiría si éste decidiera alquilar la misma hectárea para producir frutas.

Pero, además, en la mayoría de los casos se establece el pago de una suma por única vez (es lo que abona la petrolera para entrar a la chacra –por ejemplo– en caso de que deba desmontar). Ese monto único puede ir de 70.000 a 120.000 por el total del terreno (de una y media a dos hectáreas, según el estado). A ese valor se añade el pago anual que se actualiza según los índices inflacionarios del Indec y el incremento del costo de vida. Los montos pautados dependen de la actividad productiva desarrollada en la tierra donde se harán las perforaciones. En general se aplican los valores determinados en forma conjunta por la Secretaría de Energía de la Nación (SEN) y el Ministerio de Agricultura de la Nación (Minagri) y establecidos en la normativa legal, para ser utilizados de común acuerdo entre el

productor superficiario y la compañía y, en algunos casos particulares, valores diferentes por acuerdo de ambas partes (ver normas del derecho del superficiario).

En definitiva, es natural que un productor frutícola advierta un interés económico notablemente superior al que obtendría con su actividad originaria, en las actuales condiciones de mercado. Amén de obtener por única vez un pago equivalente a una compra barata del inmueble, el chacarero que decide alquilarle a una petrolera recibirá una renta anual hasta diez veces mayor de lo que recibiría por un alquiler para producción. Al cabo del contrato, se le devolverá la propiedad. Aun admitiendo las peores condiciones de restitución en cuanto a fertilidad de la tierra, el costo de recuperarla –si se pudiera– posiblemente sea menor a la adquisición de una nueva parcela.

FOTOS

En allén hay 34 hectáreas en las que se realizan explotaciones en paralelo. El fenómeno SE ENCUENTRA en expansión y el debate ESTÁ abierto.



DIARIO RIO NEGRO Artículo on line: “¿Fruticultura o Petroleo?”. 3/11/13.

ANEXO N°3

OPERACIONES DE MINERA LA ALUMBRERA

(Provincia de Catamarca)



Disponible en <http://www.infobae.com/2011/11/25/619036-minera-alumbrera-avanza-estudios-inversion-mas-us5000-millones>.

ANEXO N°4

El referéndum de las Malvinas: una consulta con olor a petrodólares



Un joven pide el 'sí' para el referéndum para fortalecer la identidad británica. | Afp

- La disputa actual con Argentina es por los yacimientos de petróleo 'off shore'
- Los kelpers tienen un ingreso anual per cápita equivalente a 22.000 euros
- La vida en el confín del Atlántico Sur transcurre en medio de la abundancia

Ramy Wurgaft | Buenos Aires

En el supermercado de Puerto Stanley, la capital de las islas Malvinas (islas Falkland para los lugareños), el kilo de tomates se vende a ocho euros y el precio de la fruta no baja de los 10 euros. Sin embargo, los clientes llenan la bolsa sin el menor titubeo. Con un **ingreso anual per cápita equivalente a 22.000 euros**, los kelpers, como se conoce a los 2.984 habitantes del archipiélago, no se privan de nada.

La vida en el último confín del Atlántico Sur transcurre apaciblemente y en medio de la abundancia, con la sola alteración de las noticias que llegan desde la vecina —aunque distante— Argentina. Por ejemplo, las últimas declaraciones del canciller argentino Héctor

Timerman, en relación al [referéndum](#) que se llevará a cabo entre este domingo y el lunes en ese remoto paraje, barrido por los vientos antárticos.

Los 1.650 kelpers registrados en el diminuto padrón electoral, deberán decidir si acaso las islas mantienen o no su condición de territorio de ultramar del Reino Unido. Dando por cierto que los convocados optarán por mantener su estatus de ciudadanos británicos, Timerman atribuyó la consulta a "**una artimaña de Londres para mantener su dominio colonialista** en un territorio que por ley pertenece a la Argentina". De su parte, las autoridades isleñas reconocen haber consultado al gobierno de David Cameron, pero aseguran que la iniciativa es originaria de Falkland.

También admiten que el referéndum tiene como principal objetivo demostrar a los vecinos, **empezando por la presidenta Cristina Kirchner**, que sea cual sea la alternativa que escojan, jamás admitirán que los argentinos vuelvan a colocar su bandera en el terruño donde sus ancestros se asentaron hace un siglo y medio. La última vez que lo hicieron fue en abril de 1982, tras [invadir las islas](#) de las que fueron desalojados por una fuerza expedicionaria británica, al cabo de dos meses.

"**¿En que podríamos beneficiarnos si Falkland formase parte de Argentina, como ellos pretenden?**", se pregunta de forma retórica Tim Miller, gerente de Stanley Growers, la empresa importadora que abastece a los supermercados. "Aquí no existe el desempleo ni la inflación que estrangulan a los pobres argentinos. Aquí se respetan las instituciones y el gobierno no puede hacer lo que se le antoja con el bolsillo de la gente", explicó en tono sarcástico el empresario, al diario argentino 'Clarín'.

Traducido al español, el apelativo kelper significa buscador de algas. Antes de la guerra con argentina, los lugareños eran tan pobres que debían completar su dieta de carne de oveja con los vegetales que le proporcionaba el mar. Desde que fueron reconocidos como súbditos de su majestad británica, en 1983, su estándar de vida ha llegado a superar al de sus conciudadanos en la lejana Inglaterra.

Yacimientos de petróleo 'off shore'

Aunque continúan exportando lana de oveja de gran calidad, **los mayores ingresos provienen de la industria pesquera local** y de los permisos de pesca que otorgan a los barcos provenientes de Europa y de Japón. Según John Barton, director del Departamento de Pesca de Falkland, las ganancias obtenidas en el 2012 superaron los 200 millones de euros, de los cuales el 10% corresponde a las licencias que se otorgan por espacio de 25 años.

El **turismo** es otra actividad floreciente. Entre el 2009 y el 2011, más de 70.000 personas arribaron a Puerto Stanley, la mayoría a bordo de los cruceros que hacen escala de dos a cinco días para luego navegar por el círculo antártico. «Más de 50 familias habilitaron hospedajes en sus casas. Se trata de personas que antes vivían de la cría de pequeños hatillos de oveja o de sus huertos y que ahora le sacan provecho a la belleza del entorno para aumentar sus ingresos», señala Patrick McFarlane, de la Secretaría de Turismo.

Indudablemente, la disputa en torno a las islas no hubiera alcanzado su nivel actual de agresividad, de no ser por **los yacimientos de petróleo 'off shore'** que se han detectado en la plataforma marítima, al norte y al oeste de Malvinas/Falkland.

La empresa británico-kelper Rockhopper, una de las cinco que han salido a la búsqueda del oro negro, estima en unos 1.300 millones de barriles, la reserva contenida en las napas submarinas. "Aún si el volumen de crudo fuese la mitad de lo que predicen los sondeos, **la explotación de esos recursos tendría un enorme impacto en los mercados energéticos de todo el mundo** y un efecto incalculable a nivel geopolítico", afirma Terry Davidson, director ejecutivo de la consultora canadiense Petronex.

Para el gobierno de Cristina Kirchner, la exploración del subsuelo en torno al archipiélago constituye **otro acto de usurpación**, tan alevoso como el desembarco de los primeros colonos ingleses, a fines de 1833. Más aun, tomando en cuenta que en los últimos años, Argentina atraviesa por una crisis energética que la obliga a importar suministros a un coste anual de 30.000 millones de dólares.

Alejandro Iribarne, profesor de la Universidad de La Plata (Argentina) se atreve a opinar que si él fuera un kelper, votaría por mantener el dominio de Gran Bretaña sobre el archipiélago, como se presume que harán los convocados al referéndum. "Ellos necesitan la protección de la Armada Real para extraer los hidrocarburos sin que nadie les estropee la fiesta. Tendrán que estar locos para pronunciarse de otra manera", resume Iribarne.

El referéndum de las Malvinas: una consulta con olor a petrodólares. Diario El Mundo, 03/09/13. Disponible en:
<http://www.elmundo.es/america/2013/03/09/argentina/1362833657.html>

