

Agradecimientos:

A Darío por caminar juntos y acompañarme en todos mis proyectos.

A Alejo y Renata, por ser todo lo bueno que hay en mis días.

A Raquel y José Luis, mis padres, por todo su amor y por darme las herramientas para construir mi propio proyecto de vida.

A mi familia por acompañarme siempre, en especial a Roxana, Mabel y Mary por su ayuda incondicional.

A mis amigas que la Geografía y esta profesión me permitió conocer, celebro haberlas conocido.

A la Esp. Mariela Hirtz por sus aportes, correcciones y motivaciones para concluir este trabajo final.

A mis compañeras y compañeros de la E.A.T.M. en especial a Soledad y Lucas por su apoyo constante en la gestión institucional.

A mis estudiantes que en estos 20 años de carrera docente tuve la oportunidad de enseñar, son la motivación de haber realizado esta Especialización.

Índice

<i>Agradecimientos:</i>	2
1. Introducción	4
2. Justificación	7
3. Marco teórico.....	13
3.1. Lineamiento curricular y contexto de practica.....	13
3.1.1. <i>Reseña de la historia institucional</i>	13
3.1.2. ¿Cómo es el contexto de la escuela donde se insertará la propuesta? ...	17
3.1.3. ¿Qué aporta la propuesta de enseñanza a las y los estudiantes de mi contexto escolar?	20
3.2. La escuela secundaria Neuquina.	21
3.2.1. Lineamientos políticos pedagógicos y características generales.	21
3.2.2 ¿Cómo se define la Geografía escolar en el Nuevo Diseño curricular?	26
3.3. Referencias teóricas para pensar la propuesta de enseñanza.....	31
3.3.1. Noción de espacio: local y global.	31
3.3.2. Reestructuración global del capitalismo	36
3.3.2. Lógica extractivista y apropiación de los recursos naturales.....	39
3.3.3. Extractivismo urbano: materialización en la ciudad de Neuquén	44
4. Propuesta de enseñanza y reflexiones pedagógicas	50
4.1. Contribuciones del saber pedagógico	50
4.2. Propuesta de enseñanza.	56
5. Referencias Bibliográficas	73
6. Anexos.....	80

1. Introducción

El presente escrito corresponde al trayecto final de la 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.

El recorrido realizado a lo largo del cursado de la especialización y en la elaboración del trabajo final ha sido enriquecedor para reflexionar acerca de la tarea docente y la construcción de la geografía escolar. Los aportes de los seminarios específicos posibilitaron actualizar algunos contenidos vinculados al desarrollo de la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales en el marco de investigaciones y actualizaciones conceptuales.

La tarea docente es una actividad compleja que requiere la permanente reflexión sobre nuestras propuestas y prácticas de enseñanza. En lo referido a la geografía escolar Benejam, 2011; Fernández Caso et al. (2013); Fernández Caso y Gurevich, 2007; Villa, 2009; Zenobi, 2009 aluden a la necesaria renovación de la enseñanza para despegarse de los enfoques tradicionales y de esta manera fortalecer la reflexión sobre las finalidades de enseñanza, la actualización del temario escolar y la inclusión de nuevas metodologías en la elaboración de secuencias didácticas.

Esta perspectiva me motivo a reflexionar sobre mi propia práctica como docente de geografía en primer año. El acompañamiento que he realizado en diversas ocasiones como jefa de departamento y actualmente como directora de una escuela secundaria, más el aporte del análisis de diversas planificaciones, programas y las propuestas de los libros de textos específicos, me han llevado a interpelarme sobre la distancia que hay entre la postura epistemológica y didácticas de la renovación de la geografía escolar y su práctica en los contenidos que se encuentran instituidos como parte de la estructura curricular de la geografía escolar de primer año.

Fernández Caso et al. (2010, 2013) sostienen que hay una persistencia de tradiciones teóricas e ideológicas que privilegia los conocimientos instrumentales y contenidos de geografía física por sobre las perspectivas sociales. Las persistencias de estas visiones se hacen evidentes en el temario de geografía de primer año en la que prevalece un temario descriptivo y “los territorios son vistos como geografías naturales

y no como espacios socialmente construidos en sus aspectos materiales y simbólicos” (Fernández Caso et al., 2013, p.14).

La preocupación acerca de cómo orientar una propuesta de enseñanza que se acerque a la renovación curricular y a las finalidades de la Geografía escolar y de las Ciencias Sociales, que permita problematizar los contenidos, que contribuya a una participación activa en los procesos de aprendizaje y colabore en la construcción de una ciudadanía crítica y participativa ha sido la guía que estructura el trabajo realizado en el marco de la especialización.

Este trabajo se inscribe en el formato “propuesta de enseñanza” en el que se trabajará sobre una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén. Para ello se tomará el 1° año, tomando en consideración los nuevos lineamientos del diseño curricular. En este sentido me interesa problematizar el modelo extractivista como lógica productiva y como la misma produce desigualdades y conflictos en los territorios. Para esta propuesta se seleccionan dos estudios de casos, un eje es la producción de *litio en los Salares Altoandinos*, permite un abordaje desde la dimensión más tradicional del origen del término “extractivismo”, que se vincula con el tratamiento de los recursos naturales. El segundo eje, el espacio urbano neuquino pretende abordarse desde la perspectiva del Extractivismo Urbano, que apunta a observar la desigualdad socio territorial y los procesos de fragmentación y segregación espacial.

En la propuesta que aquí se comparte se definieron algunos ejes de trabajo que se consideraron oportunos de profundizar: en primer lugar, se realiza un análisis de las políticas curriculares y la enseñanza de la geografía. Los cambios curriculares se constituyen en un escenario favorable para pensar la innovación que requiere la enseñanza de la geografía escolar y la revisión de los contenidos y estrategias seleccionadas.

En segundo lugar, se profundiza en los cambios epistémicos de las ciencias sociales y de la geografía en particular, entendiendo que toda decisión didáctica posee un anclaje en las posturas epistemológicas de quien enseña. La práctica docente requiere un continuo diálogo con las miradas acerca de la Geografía como ciencia social. La construcción de la propuesta de enseñanza pretende abordar la realidad territorial desde los anclajes teóricos aquí explicitados, permitiendo analizar el extractivismo desde la lógica del capitalismo, que provoca en los territorios desigualdades.

En tercer lugar, se reflexiona acerca de las decisiones que son necesarias para pensar la enseñanza en el marco de una geografía renovada, a fin de diseñar una propuesta que se aleje de la mirada tradicional que se evidencia en primer año de la escuela secundaria. Las preguntas necesarias de realizar cuando diseñamos experiencias posibles de llevar adelante en el aula tiene que ver con ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿cómo enseñarlo? Las decisiones que se toman al elaborar una secuencia didáctica varía de acuerdo a las posibles respuestas a estas preguntas.

Por último, en el cuarto capítulo, se presenta la secuencia de acuerdo al siguiente eje temático: “el avance del extractivismo y su manifestación en los territorios” desde la dimensión más tradicional del origen del concepto, es decir en torno a la apropiación de los recursos naturales y desde el extractivismo urbano.

La secuencia didáctica apunta al tratamiento del modelo extractivista, a partir del estudio de caso, con el propósito de comprender las dimensiones sociales, ambiental, económicas y políticas. En primer lugar, el análisis de la producción de litio en los salares Altoandinos pretende contextualizar la expansión del extractivismo en América Latina, siendo el modelo minero una de las expresiones más extremas del patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de los recursos naturales. (Svampa y Viale, 2014) y en segundo lugar, visibilizar otras modalidades que adopta el extractivismo. Para ello se trabajará con la Ciudad de Neuquén en la que se visibilizan las formas del urbanismo neoliberal.

2. Justificación

En el transcurso de mis años de docente, he transitado por diversas instituciones secundarias públicas y privadas de la ciudad de Neuquén. Con la posibilidad de acceder a la titularización de cargos directivos es que ha sido posible acceder al cargo de vicedirectora titular en la Escuela de Auxiliares técnicos de la Medicina (E.A.T.M.). Esta situación me permite la construcción de un sentido de pertenecía y permanecía que considero un aspecto positivo para intentar y/o proponer una construcción colectiva dentro del departamento de Ciencias Sociales para revisar y proponer propuestas de enseñanza innovadoras.

En el transcurso de mi carrera docente trabajé muchos años principalmente en el ciclo básico del nivel medio y en particular estuve a cargo de 1° año en varias de las escuelas públicas y privadas en las que tuve la oportunidad de transitar. En estas diversas experiencias es que observe en los ámbitos escolares diferentes posturas teóricas y diferentes propuestas áulicas entre las y los profesores de geografía. En un contexto provincial de *indefinición curricular*¹ se logran realizar acuerdos entre docentes que comparten un mismo ámbito de trabajo a fin de definir los contenidos curriculares de los diferentes años del sistema educativo.

(...) se reconoce la permanencia de una heterogeneidad de prácticas de enseñanzas no “amparada” desde la formalidad en configuraciones didácticas compartidas y contempladas interinstitucionalmente. No existe de hecho reglamentación provincial sobre planes de estudio, los cuales se hayan homologados solo formalmente a los planes nacionales.

En este marco, cobran alto grado de significatividad los denominados P.E.I. (Proyectos Educativos Institucionales) como posibles articuladores y habilitantes de los contenidos a enseñar. Lo que no implica que su preexistencia asegure la homogeneidad de las practicas escolares en sí mismas. (Muñoz y Salto, 2005, p. 190)

Desde la experiencia mencionada se ha evidenciado particularmente en la geografía de 1° año un abordaje de los aspectos naturales, cartográficos y de ubicación, como contenidos curriculares dominantes disociados de problemáticas sociales,

¹ Muñoz y Salto (2005) realizan una mirada retrospectiva acerca de la configuración curricular en Neuquén y plantean que la actual situación se caracteriza por una “indefinición curricular” que manifiesta la complejidad inherente a todo intento de implementar políticas que se expresan solo como opciones dentro del arco de representaciones sobre la educación. (p. 191)

ambientales y territoriales que permitan el desarrollo de la capacidad de análisis, pensamiento complejo y crítico en los alumnos.

Zenobi (2009) pone el foco en como las tradiciones disciplinares han determinado los contenidos escolares. La geografía enseñada que se inscribe con los lineamientos tradicionales hace foco en contenidos vinculados con la Geografía física, con un énfasis en la cartografía y localización y en la que los contenidos se encuentran fragmentados y la problematización está ausente.

La geografía escolar tuvo durante décadas un cuerpo propio de contenidos y una metodología de enseñanza alejados de los cambios que se estaban desarrollando en el campo de la Geografía académica y de las aceleradas transformaciones que se producen en el mundo. Sin embargo, la atemporalidad, la neutralidad y la objetividad con que se enseñaba permitió cumplir con su finalidad: ser útil para construir en los estudiantes particulares visiones del mundo y de su país. (Zenobi, 2009, pp. 107-108)

La enseñanza de la asignatura estuvo marcada por los enfoques tradicionales es decir el método inductivo y descriptivo que llevan a una mirada simplista de la realidad. Esta epistemología escolar se encuentra estrechamente relacionada con las finalidades educativas históricamente asignadas.

La geografía escolar se instaló en el sistema escolar para cumplir con el mandato de transmitir una herencia cultural, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y una conciencia nacional, desarrollar ciertas capacidades intelectuales y científicas, por ejemplo, para familiarizar a los alumnos con el razonamiento científico, y también unas competencias prácticas específicas, como leer un mapa o tener elementos de referencias para los viajes. (Fernández Caso M. V., 2007, p.23)

En términos de André Chervel (1991) *la vulgata* que se ha configurado y que se observa a partir de la revisión de las propuestas, muestra el desarrollo de explicaciones y actividades áulicas orientadas en su mayoría a los procesos de orden natural, sin integrar los mismos en propuestas didácticas que apunten al análisis y explicación crítica de la relación sociedad y naturaleza.

La idea de vulgata, para el caso de las Ciencias Sociales, aportan luz para entender los contenidos que por décadas permanecieron estabilizados en la escuela, y la intención de romper con esa lógica interna de las recientes reformas educativas. También, la resistencia que se opera desde las

instituciones escolares frente a cambios que ponen en riesgo construcciones sólidamente elaboradas, aun cuando se hayan alejado progresivamente de las lógicas de las ciencias o de sus formas de divulgación. (Villa, 2009, p. 129)

En relación a las herramientas cartográficas y de localización, su abordaje áulico se organiza como una unidad temática en la que se desarrollan los conceptos claves y alguna ejercitación. La cartografía queda reducida a la enseñanza de conceptos generales referidos a los mapas y a la localización en ellos, es decir a procedimientos específicos y no en un uso pedagógico significativo para la enseñanza y el aprendizaje de la realidad social. Es necesario realizar una alfabetización cartográfica y manejo de la localización no como contenidos en sí mismos, sino en relación al entendimiento de las problemáticas territoriales abordadas como ejes para comprender la ciencia geográfica. (Fleitas y Gómez, 2012)

En la geografía escolar observo una distancia entre los nuevos propósitos educativos que se han consolidado a partir de la renovación epistemológica de la ciencia y las practicas escolares que se materializan en los espacios áulicos.

Al analizar algunos programas² de primer año es posible identificar que los contenidos que se presentan tienden a organizarse a partir de un temario tradicional en el que la problematización aparece en algunos enfoques, pero que siguen predominando, lo que podríamos denominar los conceptos clásicos de la disciplina, que muchas veces tienden a ir a un sentido instrumental sin problematizar la realidad.

Aún es frecuente encontrar docentes que estructuran buena parte de su planificación anual comenzando por el abordaje de estos contenidos organizados de la manera más tradicional (relieve, clima, biomas, hidrografía), ocupando en algunos casos un porcentaje elevado del tiempo efectivo de clases y del conjunto de la planificación del año. (Ajón et al., 2014, p.141)

En algunos programas de geografía de los otros años del secundario se ha incluido una selección de contenidos que se orientan a la comprensión de problemáticas socioterritoriales contemporáneas como, por ejemplo, aquellas relacionadas a la reestructuración capitalista, el proceso de globalización y los procesos de reorganización territorial, se plantean algunas problemáticas referidas a desigualdad, pobreza y exclusión social, las cuestión migratoria y problemas ambientales. En relación al territorio nacional se realiza un abordaje de las transformaciones

² Aquí analice los programas de previos de las siguientes instituciones escolares: C.P.E.M N° 46, C.P.E.M N° 12, I.F.D 12 Nivel Medio y E.A.T.M. Se consultó las paginas oficiales en las que hay acceso a los programas.

territoriales de los espacios rurales y urbano. Por ejemplo, se abordan problemáticas como la sojización, agriculturización, gentrificación por nombrar algunos.

Zenobi y Estrella (2016) en su investigación respecto a la enseñanza de las problemáticas ambientales en la escuela secundaria y su inclusión en los diseños curriculares y propuestas de enseñanza sostiene que la inclusión de temas y conceptos con un abordaje problematizador, no garantiza propuestas educativas que promuevan la implicancia y participación de los estudiantes. (p. 22)

Los aportes de la investigación de Ajón et al. (2014) plantea por ejemplo que los contenidos físicos no deben ser enseñados en sí mismos, sino que deben ser resignificados en relación a las problemáticas a enseñar.

El trabajo desarrollado en este espacio de investigación-acción permitió abrir la puerta para pensar que en la elaboración de las planificaciones puedan tomarse como ejes o unidades de trabajo problemáticas y procesos ambientales y territoriales, en lugar de un temario clásico y enciclopedista sobre el que se incorporan algunos enfoques innovadores. (Ajón et al., 2014, p. 145)

Pensar en estos contenidos instituidos para 1° año me han permitido reflexionar acerca de la significatividad de los mismos en el sentido de ¿Qué ofrece esa selección de contenidos a las y los estudiantes para su cotidianeidad? ¿Cómo esta mirada tradicional de la geografía escolar contribuye a pensar críticamente acerca de la realidad y ser ciudadanos activos y participativos? ¿De qué forma los contenidos escolares seleccionados y las estrategias didácticas utilizadas colaboran a que las y los estudiantes sean protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo construir una propuesta de enseñanza que se estructure en el marco de una geografía renovada? teniendo en cuenta que, en mi experiencia, los programas de la asignatura tienen una fuerte presencia de finalidades y contenidos que se vinculan a la geografía tradicional.

Estos cuestionamientos son los que me han llevado a la búsqueda de otros caminos para realizar mis propuestas de enseñanza ante la necesidad de incorporar los enfoques innovadores en mi práctica escolar.

A partir de esta mirada compartida y la necesidad de contribuir a que las y los estudiantes puedan pensar críticamente la realidad que las y los atraviesa, es que diseño una propuesta de enseñanza cuyo propósito es el abordaje de la relación sociedad y naturaleza a partir de problemáticas sociales y territoriales relevantes, que

permita un proceso de enseñanza y de aprendizaje significativo, centrado en la construcción y organización del espacio geográfico.

La selección de problemáticas sociales y territoriales como eje organizador de los contenidos curriculares promueven, a diferencia de una narrativa lineal de los procesos naturales, la comprensión del espacio que habitamos desde una mirada crítica e integral y, fundamentalmente, ser conscientes de los cambios producidos.

Frente a una realidad compleja y cambiante, se hace necesario buscar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender, contextualizar y explicar los nuevos fenómenos, a la vez que puedan imaginar otras realidades posibles; al respecto, sostenemos que la Geografía puede ser un instrumento valioso para estimular el pensamiento crítico en los alumnos porque trata temáticas intrínsecamente polémicas y políticas y porque puede propiciar situaciones de aprendizajes que quiebren la tendencia de considerar la Geografía escolar como algo tedioso, poco útil y desligado de lo cotidiano. (Zenobi, 2009, p. 108)

En la propuesta de enseñanza que se presenta se selecciona como recorte temático el modelo extractivista, para su problematización se decide profundizar a partir del estudio de casos, en dos concreciones territoriales cómo son la explotación de litio en los Salares Altoandinos y la segmentación y fragmentación de la Ciudad de Neuquén resultado de los procesos asociados al extractivismo urbano.

La elección realizada se justifica al considerar que permite incorporar las explicaciones multicausales de las problemáticas geográficas, analizar los conflictos socio espaciales considerando los actores sociales con sus intereses e intencionalidades, analizar el interjuego de escalas de análisis y contribuir a la formación de ciudadanía. (Ajón et al., 2014; Zenobi, 2009).

La renovación de la enseñanza de la geografía escolar requiere la selección y secuenciación de contenidos que sirvan de anclajes para comprender el mundo. El propósito de la propuesta de enseñanza aquí pensando es que por medio de un problema relevante y de significatividad social como son los conflictos y problemáticas sociales, ambientales y territoriales producida por la lógica extractivista, sea posible brindar a las y los estudiantes oportunidades para lograr aprendizajes que les permita aprender a pensar libremente, a dialogar respetando las posiciones, a ser personas participativas, críticas y comprometidas. (Benejam P., 2011, pp. 1-2).

La transformación de la práctica escolar se ha orientado por la definición de un currículo crítico que contribuya a pensar críticamente la realidad social. El espacio local permite explicar los problemas concretos que perciben los alumnos. Los contenidos seleccionados y secuenciados en esta propuesta permiten la enseñanza y el aprendizaje desde categorías y análisis que nos son de uso común en las propuestas de enseñanza que se visualizan en 1° año.

En este sentido es necesario destacar que el nuevo diseño curricular, pendiente de implementar, propuesto para la provincia de Neuquén Res. 1438/19 Ciclo Básico y Res. 1044/19 Ciclo Orientado posibilita la entrada a nuevas temáticas y habilita a pensar propuestas renovadas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

La mirada acerca de la geografía escolar que se explicita en estos diseños curriculares tiene su anclaje teórico de la Geografía Crítica resignificando las categorías centrales de la ciencia y estableciendo una mirada de las problemáticas socio territoriales desde una mirada emancipatoria, decolonial, intercultural y de género.

Este desarrollo teórico de la Geografía es el punto de inicio para la construcción de nuevas prácticas y propuestas pedagógicas de las disciplinas, en diálogo con otras, para construir nuevos porvenires, nuevas posibilidades de pensarnos en ámbitos escolares interculturales y decoloniales. (Res. 1463/2019, p. 167)

El análisis de la lógica extractivista se concreta en una secuencia didáctica en la que se diseñan actividades que permitan el análisis del espacio local al identificar, analizar y explicar las problemáticas sociales, ambientales y territoriales que la configuran desde un abordaje de la multicausalidad, multiperspectividad y multiescalaridad.

La geografía escolar debe orientarse a la explicación de los fenómenos y la comprensión de la realidad con la finalidad principal de formar ciudadanos activos, participativos que puedan contribuir a una mirada crítica de la realidad que las y los rodea.

Las y los estudiantes son actores sociales que al comprender las dinámicas sociales y espaciales aquí presentadas contribuye a que puedan construir alternativas en la construcción y apropiación de los territorios.

3. Marco teórico

3.1. Lineamiento curricular y contexto de practica

3.1.1. *Reseña de la historia institucional*

La Escuela Auxiliares Técnicos de la Medicina (E.A.T.M)³ es el contexto de practica desde el que he pensado esta propuesta de enseñanza de geografía para primer año. Nuestra práctica docente debe ser situada, siguiendo a Edelstein (2008) las decisiones que adopta el docente respecto a la enseñanza y el aprendizaje es una actividad situada que se relaciona con el campo de conocimiento de la disciplina, con el entramado particular de su trayectoria tomando por lo tanto una característica singular en relación al contexto áulico, institucional, social y cultural.

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene futo de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 2008, p. 85)

El contexto de práctica elegido es la EATM. Considero oportuno aclarar que actualmente mi tarea docente se encuentra centrada en la gestión institucional desde el año 2016 como vicedirectora titular y desde el 2019 como Directora. Sin embargo, he sido docente de primer año en esta institución desde el año 2008.

La Escuela Auxiliares Técnicos de la Medicina presenta una particular historia desde su constitución, construcción y organización.⁴

Su fundación se remite al año 1958 resultado de la concreción del proyecto de la enfermera Lucrecia Baricich, instructora de la Escuela de Salud Pública de Buenos Aires, quien es convocada por el Dr. y Dra. Peláez para capacitar el Personal de Enfermería que trabajaría en el Centro Materno-Infantil próximo a inaugurarse como anexo al Hospital Provincial de Neuquén. Ella detecta la necesidad de formar Personal de Enfermería, ya que en la Provincia no existía ninguna institución de formación de este recurso humano para el sistema de salud provincial. Es por ello que presenta el proyecto para la Carrera de Enfermería, teniendo como marco referencial la carrera de Enfermería de la Escuela de Salud Pública de la Nación.

³ Habitualmente nos conocen como Escuela de Enfermería

⁴ El recorrido de la historia institucional ha sido realizado a partir de documentos institucionales.

Este proyecto se materializa mediante el Decreto N° 1896/58 (12 de marzo de 1958), dependiente de la Dirección de Salud Pública, Asistencia y Previsión Social de Neuquén. Fue habilitada el 19 de mayo del mismo año. La formación tenía tres años de duración y otorgaba el título de Enfermero profesional, con validez provincial.

El 22 de noviembre de 1960 el gobernador Aznar ratifica la creación de la escuela posteriormente la legislatura de la Provincia sanciona con fuerza de Ley la ratificación de la “Creación de la Escuela Provincial de Enfermería”, determinando que dependerá de los correspondientes organismos técnicos encargados de la Educación de la Provincia, según el decreto 1406\60. En el año 1971 se modifica el nivel de formación de los alumnos teniendo como referencia la Resolución Ministerial Nacional N° 35\69, que era el marco regulatorio del Personal de Enfermería, con sus niveles e incumbencias.

Debido a la carencia de Personal de Enfermería con formación en los servicios de Salud de toda la provincia (se trataba de personal empírico en su gran mayoría), en la EATM se comienza a dictar el curso de Auxiliares de Enfermería, con una duración de 9 meses y validez nacional, dejando de formar enfermeros. Se accedía con 17 años de edad y primaria completa.

Diez años más tarde, el CPE dirigido por el Interventor Ingeniero Aldo Pagano decide por Resolución N° 1493\80 reestructurar el curso, elaborando un Plan concurrente de tres años de duración cuyos requisitos de ingreso eran: 15 años de edad (hasta 35 años) y escuela primaria completa.

Dicho Plan Concurrente –ratificado por Resoluciones del CPE N°1353\81 y 1447\84- se ajusta a la Resolución N° 085/69 del Ministerio de salud de la Nación, entra en vigencia el 1° de marzo de 1981. La formación consiste en la simultaneidad del Auxiliar de Enfermería, con 1500 horas de preparación técnica específica y el Ciclo Básico Común del Nivel Medio, fundamentados en la necesidad de una mayor capacitación de los alumnos, dados los avances científicos y la importancia de una preparación más integral y humanizada del Auxiliar.

Con este mismo objetivo y la intención de promover en el Auxiliar la prosecución de estudios de Nivel Superior, se implementa durante 1984 el Ciclo Superior del Bachillerato.

Como se evidencia en su constitución originariamente no era una escuela secundaria, sino que la misma se fue materializando de acuerdo a las funcionalidades que se le fue otorgando desde el sistema de salud y educativo de la provincia.

Desde 1984 con la implementación del ciclo superior se continúa ampliando la oferta educativa institucional. Así nació el Bachiller Común de cinco años en el turno mañana en el año 1991 (Plan 008/83 – Plan 019), creado por Resolución del CPE el mismo se abre con el objetivo de dar respuesta a la sobre demanda de matrícula del C.P.E.M N° 23 (escuela lindante) orientado a estudiantes que inician el nivel secundario al finalizar la escolaridad primaria.

En el año 1999 se proyecta un ciclo básico en el turno tarde (Plan 008/83) orientado a jóvenes que tienen 17 años al iniciar el Nivel medio, el mismo se abrió con el objetivo de dar una oportunidad a adolescentes que el sistema escolar no incorporaba en turno noche por no alcanzar la edad de 18 años y pre presentan una edad desfasada respecto a los estudiantes de 12/13 años egresados del nivel primario. Surge así el denominado Bachiller Sobre edad. El mismo comparte turno y espacio con estudiantes de la orientación Auxiliar de Enfermería que presentan el mismo rango etario.

En la actualidad el bachiller denominado institucionalmente “sobre edad”⁵ ya no es para estudiantes de 17 años que inician su escolaridad secundaria, como fue en sus inicios, sino que principalmente absorbe a estudiantes entre 15 y 16 años que han tenido una historia escolar en el nivel medio marcada muchas veces por la repitencia y el fracaso escolar.

Generalmente son estudiantes que han repetido reiteradas veces y que ya no son absorbidos por su institución de origen sean estos C.P.E.M o E.P.E.T. Esta particularidad hace que terminen su secundario con más de 20 años de edad de acuerdo a la trayectoria escolar que realicen.

Por último, en el año 2001 se suman a la propuesta educativa dos Orientaciones más: Auxiliar en Farmacia y Asistente Técnico en Administración en Salud que funcionan en el nivel vespertino. Las mismas son formaciones orientadas a capacitar recursos humanos orientados a la atención sanitaria, ambas tienen una duración de dos años de cursado y requiere como requisito obligatorio contar con título secundario. A este Curso asisten tanto los alumnos egresados del nivel medio de nuestra escuela, como alumnos provenientes de otras escuelas y personas que ya ejercen la especialidad,

⁵ El término aquí utilizado fue una manera de diferenciar en el momento de su creación al bachiller mencionado. Este término se encuentra arraigado institucionalmente a pesar de los cambios producidos. Institucionalmente se orienta el trabajo teniendo en cuenta que las trayectorias escolares son diferentes y particulares.

pero que no tienen la certificación correspondiente y la obtienen gracias a esta oportunidad educativa.

Como se evidencia la historia institucional es compleja como así también su actual organización. Hoy nos encontramos en pensar alternativas que permitan implementar el nuevo diseño curricular de la provincia sin perder nuestra identidad institucional y seguir contribuyendo a las formación y capacitación orientada a la atención sanitaria.

3.1.2. ¿Cómo es el contexto de la escuela donde se insertará la propuesta?

La experiencia en la gestión de esta institución me permite caracterizar el contexto de practica donde se implementará la propuesta. Esta institución presenta una variedad de planes⁶ con diferentes propuestas, lo que configura una población estudiantil heterogénea en relación a la edad, trayectorias educativas y procedencia geográfica. Con una matrícula en promedio de 500 estudiantes la estructura organizativa que presenta y las características de la población estudiantil es la siguiente:

Bachiller Turno Mañana: organizado con tres divisiones de 1° año; dos divisiones de 2° año; dos divisiones de 3° año y una división para cada año del ciclo superior. Los y las estudiantes que concurren a este turno son aquellos que inician el nivel medio al finalizar la escuela primaria. Un porcentaje proviene de las escuelas derivantes y cercanas al radio escolar (Escuela primaria N° 56, 61 y 158) pero en general provienen de diversos barrios de la ciudad. Un motivo de esta diversidad de origen radica en la ubicación céntrica de la E.A.T.M. siendo elegida por su ubicación geográfica y otro porque en relación a las y los estudiantes con residencia en el radio escolar es de muy bajo porcentaje dado que al encontrarse en el bajo de la ciudad predomina el sector comercial. Generalmente llegan a 5° año con un rango etario entre 17 y 18 años. En su mayoría continúan sus estudios terciarios y/o universitarios.

Bachiller Turno Tarde (Sobre edad): con una división de 1° a 5° año aquí asisten estudiantes con un rango etario entre 15 y 16 años que piden el pase a nuestra escuela dado que han tenido reiteradas repitencias. Generalmente es la 2 o 3 vez que repiten y que no son absorbidos por su escuela de origen o que deciden cambiar de escuela o modalidad (proveniente de las E.P.E.T). Generalmente llegan a 5° año con un rango etario entre 19 y 22 años. Es necesario considerar que sus trayectorias escolares están marcadas por la repitencia y el fracaso escolar. En general las y los docentes que están en estos cursos trabajan hace tiempo en la escuela y junto a Asesoría Pedagógica diseñan diversas estrategias para acompañar a las y los estudiantes principalmente en 1° y 2° año que son los más difíciles de transitar. El porcentaje de repitencia que tenemos en el ciclo superior es muy bajo respecto al ciclo básico. Se podría inferir que una vez que logran pasar a tercer año rompen con su trayectoria de repitencia.

⁶ Ciclo Básico Plan 008; Auxiliar de Enfermería Plan 015; Ciclo Superior Plan 019; Auxiliar de Farmacia Plan 295; Auxiliar Administrativo en Salud Plan 338.

Bachiller – Plan Concurrente Auxiliar de Enfermería: presenta tres divisiones de 1° año; dos divisiones de 2° año; dos divisiones de 3° año y una división para cada año del ciclo superior. El rasgo de la población escolar de esta modalidad se encuentra configurado por el requisito de la edad de ingreso al plan, la misma es entre 15 y 30 años por tal motivo la diversidad etaria es aún mayor. También lo son las trayectorias escolares dado que los mayores de 20 años generalmente hace tiempo que han dejado de estudiar y deciden retomar nuevamente.

El plan concurrente Auxiliar de Enfermería (Plan 015) es un ciclo básico con las asignaturas propias del Plan 008/82 más la asignatura Enfermería.

La misma se dicta en 1° año con 4 horas semanales, en 2° y 3° año con 20 horas semanales. El horario de cursado es Enfermería de 8:00 a 12:00 y Asignaturas del Bachiller 13:30 a 18:30. Esta carga horaria hace que las y los estudiantes cursen en doble turno, en la escuela contamos con servicio de comedor que se ofrece principalmente a estos estudiantes y también a las y los estudiantes de las otras modalidades con dificultades socioeconómicas.

Así mismo es necesario mencionar que para el certificado de Auxiliar de Enfermería es requisito obligatorio horas de práctica en 1° año se realizan en Gabinete (aula acondicionada para la práctica de los procedimientos necesarios) y en 2° y 3° año se realizan en instituciones de salud pública y privada. Un mes antes del receso escolar de invierno y otro mes antes de finalizar el ciclo lectivo.

Durante este tiempo las y los estudiantes junto a sus docentes de Enfermería acuden a las instituciones de salud – generalmente ingresan a las 7:00 de la mañana – y luego asisten a la escuela para continuar el cursado de las asignaturas del bachiller.

Una vez finalizado el 3° año y teniendo todas las materias aprobadas del Plan 015/81 se les otorga la certificación de Auxiliar de Enfermería el cual les permite acceder laboralmente a las instituciones de salud. Este rasgo ha hecho que en gran un gran porcentaje abandonen sus estudios secundarios para insertarse en el mercado laboral.

Anteriormente podían tramitar la matrícula correspondiente en la Subsecretaría de Salud, pero con la sanción de la Ley 26.206 y la extensión de la obligatoriedad – Art. 16 – en la actualidad es requisito obligatorio la finalización del trayecto de la escuela secundaria para la tramitación de la matrícula.

Este rasgo hace que estudiantes que habían abandonado en 3° año retomen la escuela para cursar el ciclo superior.

Desde la institución se han presentado al Consejo provincial de Educación diversos proyectos para que el cursado de Enfermería sea a partir de 3° año así finalizan la certificación y el secundario de forma simultánea y evitar esta deserción.

Una vez finalizado el ciclo superior pueden continuar su profesionalización estudiando a nivel terciario (mayormente oferta privada) Enfermero/a Profesional o a nivel universitario (UNCo en la región) Licenciatura en Enfermería.

3.1.3. ¿Qué aporta la propuesta de enseñanza a las y los estudiantes de mi contexto escolar?

Teniendo en cuenta el contexto y las y los estudiantes de mi práctica escolar considero que diseñar una propuesta pedagógica pensada desde la problematización de la realidad les aportaría la posibilidad de conocer, analizar y explicar las problemáticas sociales y territoriales que atraviesan en su cotidianidad.

Tomando como referencia los interrogantes que se plantearon inicialmente la intencionalidad que orienta la enseñanza, los contenidos seleccionados y secuenciados para primer año contribuye a tener una mirada crítica que permita reflexionar acerca de las posibles formas de participación en los lugares que habitan. La propuesta posible de realizar con las y los estudiantes de 1° año de la E.A.T.M tiene como propósito que participen activamente en su proceso de aprendizaje, para ello se define una metodología de trabajo que permita problematizar la temática elegida. Se propone que las y los estudiantes puedan construir su conocimiento a partir de la selección de diversas actividades.

Por otro lado, la elección de las problemáticas socio territoriales especialmente las referidas a la Ciudad de Neuquén es un problema social relevante que contribuye a entender su realidad en el sentido que transitan en su cotidianidad las problemáticas como el acceso a la vivienda, los problemas del transporte público, las dificultades de acceso a los servicios básicos, las diferencias entre el este y el oeste en relación a los servicios básicos, culturales y recreativos a los que pueden acceder.

La geografía colabora decisivamente en la formación de valores y actitudes porque plantea, trabaja y debate problemas relevantes y busca alternativas de conciencia cívica, de justicia social, de equilibrio medioambiental, de identidad cultural y solidaridad planetaria. (...) abre caminos de reflexión, diálogo y debate para favorecer actitudes comprensivas, solidarias, cooperativas y sostenibles. (Benejam, 2011, p. 2)

3.2. La escuela secundaria Neuquina.

3.2.1. Lineamientos políticos pedagógicos y características generales.

A pesar de la particularidad de la E.A.T.M está marcada por los rasgos propios del sistema educativo de la provincia de Neuquén y los lineamientos políticos educativos nacionales.

Las políticas educativas que se han implementado en el sistema educativo de la Provincia de Neuquén ha sido caracterizada por la continuidad de los lineamientos sostenidos por el M.P.N. (Movimiento Popular Neuquino) que desde la provincialización (1957) hasta la actualidad ha tenido continuidad en el gobierno provincial.

Siguiendo a Barco et al. (s.f.) el Sistema Educativo Provincial presenta un vacío histórico en relación a la legislación educativa, siendo regulado por normativas menores y decretos ejecutivos de alcances coyunturales.

Solo es posible distinguir, en la historia educativa neuquina previa a la reforma de los 90', una única experiencia con fuertes posibilidades de reorganizar el sistema educativo y modificar la curricular provincial: el caso del Proyecto Educativo Provincial (PEP) durante los años 80'. Al respecto, el PEP significó el avance de un proceso de corta duración en la participación real de la comunidad educativa y del sector docente en particular. (Muñoz, M. E. y Salto V. 2005 p. 182)

El proceso de reforma educativa⁷ desarrollado durante la década de los '90 se enmarca en el proceso de reforma del Estado de corte neoliberal, descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales. Se materializaron concepciones tendientes a la mercantilización y privatización de la educación.⁸

La implementación de la reforma de los '90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber

⁷ Para profundizar 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. CLACSO. Buenos Aires.

⁸ Durante el período menemista se sancionaron un conjunto de normas, las principales fueron: Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario (1992); la Ley Federal de Educación (1993); la Ley de Educación Superior (1995); el Pacto Federal educativo suscripto en 1994 y convertido en Ley en 1997 y la Reforma de la cláusula constitucional acerca de las leyes de organización y de base del sistema educativo que debe sancionar el Congreso (art. 75, inc. 19 de la Constitución reformada en 1994). (Feldfeber; 2009)

de los docentes frente al saber de los expertos y coloco a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 343).

Respecto al derecho a la educación la reforma de los '90 el papel del estado es ambiguo, aparece como principal e indelegables en algunos aspectos y en otros se establece el principio de subsidiariedad otorgando un rol principal a las familias, sector privado e iglesias.

Neuquén fue una de las provincias en la que la Ley Federal de Educación fue rechazada por los docentes y la comunidad educativa determinando que no se ha concretado su implementación.

En el período 1995-2007 se asistió a un complejo, confuso y fragmentado proceso de sanción, derogación y sustitución de normas, conforme las características y dinámicas de los conflictos y la presión de la resistencia generada en la comunidad educativa. (Barco et al., s.f., p. 3)

En el período de los gobiernos neodesarrollistas, que se inicia en el 2003 con la presidencia de N. Kirchner, se comenzaron a implementar una serie de medidas políticas educativas a nivel nacional, que permitieron revertir algunas de las consecuencias negativas de la reforma educativa de los noventa.

En nuestro país, las políticas de los últimos años se han propuesto, de acuerdo con el discurso del Ministerio Nacional” recuperar un lugar del Estado como referente político para la construcción de horizontes igualitarios para el conjunto de la sociedad” y superar las consecuencias negativas de la reforma de los '90. La derogación de la LFE –así como la actual discusión sobre la derogación y reemplazo de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995– constituyen un quiebre respecto de las políticas de los '90, más allá de que es evidente que la normativa por sí sola no va resolver los problemas de desigualdad creciente. Aun cuando la Ley de Educación Nacional mantiene algunos de los principios cuestionados en la LFE, incluye algunos avances relevantes respecto de la normativa anterior. (Feldfeber, 2009, p. 36).

Las políticas educativas implementadas no son independientes al nuevo modelo de acumulación de régimen neodesarrollista. En este sentido Varesi (2013) plantea como características de este modelo:

- Perfil más productivo del país: se favorece la producción de bienes transables, aunque no se revierte la matriz productiva previa.

- Ampliación de la inversión pública, orientada a acondicionar el proceso productivo y la infraestructura.
- Se fomenta la inversión extranjera en agentes de capital productivo.
- Políticas de ingresos favorables a las clases subalternas, que mejoran las condiciones básicas pero que no revierte el cuadro distributivo del ingreso.

En materia educativa se instrumentaron una serie de legislaciones tendientes a revertir las consecuencias más desfavorables de la reforma de la década de los ´90. Entre las leyes educativas sancionadas, se puede mencionar la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clases (N° 25.864, año 2003), Ley del Fondo de Incentivo Docente (25.919, año 2004), Ley de Financiamiento Educativo (26.075, año 2005), Ley de educación Técnico-Profesional (26.058, año 2005), Ley de Educación Sexual Integral (25.864, año 2006), Ley de Educación Nacional (N° 26.206, año 2006), Ley de promoción de la Convivencia y el Abordaje de Conflictividad social en las instituciones Educativas. (N° 26.892, año 2013). (Feldfeber y Gluz, 2011; Vior, 2009)

Con la LEN se crea el Consejo Federal de Educación (CFE) que establece acuerdos federales sobre metas educativas. Las resoluciones del CFE son de cumplimiento obligatorio. Algunas de sus resoluciones son Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011 (Res. CFE 79/09), Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2016 (Res. CFE 188/12), Aprobación de la educación Intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino (Res. CFE 119/10), Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior (Res. CFE 47/08), Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales – Planes de Mejora Institucional (Res. CFE 88/09), Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en las Educación Secundaria. (Res. 103/10). El cuerpo normativo sancionado no ha logrado modificar alguno de los lineamientos de la reforma de los años ´90, sin embargo, se evidencia que:

Las políticas sociales y educativas, a partir del año 2003, se proponen, desde un discurso fundado en el derecho ciudadano, construir modelos más integrales de intervención. Resulta significativo el cambio de rumbo en algunas de las políticas que podemos reconocer como de “nuevo signo” basadas en un rol más activo del Estado en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de

políticas inclusiva y más igualitarias fundadas en principios universales. (Feldfeber y Gluz, 2011, 354).

Dentro de los cambios en la legislación educativa mencionados en la provincia se convoca en el año 2010 al Foro Provincial Educativo (Ley 2724) con el fin de resolver el vacío histórico en la legislación educativa neuquina. La misma prioriza la calidad educativa como principio político educativo, a su vez es una convocatoria cerrada al debate en la que concentra en el Poder legislativo y Ejecutivo Provincial las decisiones de la agenda de debate. (Barco et al., s.f.)

En el año 2014 es sancionada la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén - LOEP N° 2945. En términos generales este proyecto era una copia restringida de la Ley de Educación Nacional con finalidades y objetivos más acotados que sostiene a la educación como derecho personal y social, y un bien público, el garante de la educación pública es el estado Provincial (principalidad del Estado) ⁹

En la investigación llevada a cabo por Barco et al. (s.f.) da cuenta del estado de situación de las características y problemáticas del sistema educativo provincial:

- Condiciones de desigualdad en el acceso, permanencia y egreso del nivel
- Progresiva agudización de los índices de fracaso escolar (altos índices de abandono, desgranamiento, repitencia y sobre-edad).
- Desigualdades regionales de oportunidades y posibilidades educativas.

La característica de la política educativa brevemente aquí desarrollada se manifiesta en la configuración curricular que se expresa en la oferta educativa. El nivel medio se caracteriza por una duración de 5 años con la vigencia de 109 planes de estudio vigentes.

El corpus documental muestra la profunda fragmentación institucional que afecta al Nivel Medio de Educación, consecuencia de una pluralidad de planes de estudios sensiblemente diferentes y diferenciadores en tanto propuestas de formación para una matrícula que asiste a un tramo definido primero como necesario y, a partir de 2006 consagrado como obligatorio, participe, por tanto, del principio de educación común. (...) El principio de universalidad se ve cancelado y prima en su lugar la fragmentación y el particularismo disperso fundamentado en atender la diversidad. (Barco et al., s.f., p. 14)

⁹ Herrera (2015) Documento para el debate.

Las escuelas secundarias se organizan en un Ciclo básico de tres años para los C.P.E.M. predomina el Plan 008/83 y un Ciclo Superior de dos años en donde hay un abanico de planes de acuerdo a las propuestas institucionales de cada escuela.

En el caso de la Geografía la misma se encuentra presente en los tres años del ciclo básico con 3 horas cátedras semanales y en el ciclo superior se puede identificar de acuerdo a cada plan el espacio curricular de Geografía o Ciencias Sociales. Ante la falta de un currículo para el nivel medio los contenidos han sido definidos por el conjunto de docente que conforman los Departamentos de Ciencias Sociales¹⁰. Esto lleva a que se observe en los ámbitos escolares diferentes posturas teóricas y diferentes formas de trabajar en el aula, a veces se logran acuerdos entre docentes que comparte un mismo ámbito de trabajo y otras los alumnos se encuentran con una gama de contenidos dispares según la realidad institucional. Al analizar diferentes programas de estudio hay un consenso generalizado de los recortes temáticos que realizan en los diferentes años de la secundaria predominando la siguiente estructura: Para 1° año: Geografía general: predomina contenidos del índole natural y cartográfico y de localización.

Para 2° y 3°: Geografía de América o Geografía de los espacios continentales. Aquí hay variaciones de acuerdo a las instituciones. Cabe aclarar que en las escuelas técnicas Geografía solo se encuentra en el ciclo Básico, por tal motivo las y los docentes deciden priorizar América y Argentina respectivamente.

Para 4° y 5° año: Geografía de Argentina. En algunos planes de estudio figura específicamente este espacio curricular.

Siguiendo el planteo de Pagés (1994) el curriculum determina en primera instancia que saberes han de enseñarse, por qué y sugiere quien y como se ha de enseñar. Ante la indefinición curricular en la escuela secundaria las finalidades, las concepciones de aprendizaje y de los conocimientos son variadas.

A nivel nacional la currícula se organiza según los NAP -núcleos de aprendizaje prioritarios-, ordenados en cuadernillos por asignatura, incluidos el de Ciencias Sociales. Los NAP apuntan a componer una base común de saberes clave que es tomado como referencia para la organización de las disciplinas escolares.

¹⁰ Las escuelas medias se organizan en Departamento de materias afines, al inicio del ciclo lectivo se elige de forma participativa la jefatura del departamento, figura que ocupa un docente del área. Algunas instituciones tienen la posibilidad de elegir un docente de Geografía y uno de Historia/Educación Cívica al contar con doble jefatura para el área.

3.2.2 ¿Cómo se define la Geografía escolar en el Nuevo Diseño curricular?

Desde finales del 2015 comienza a llevarse adelante un Proceso de Construcción Curricular del Nivel Medio a partir de la resolución del CPE 1697/15.¹¹ Que establece la metodología de participación con instancias escolares, distritales y provinciales y se constituye la Mesa Curricular Provincial que llevo adelante un proceso de discusión estuvo integrado por el ejecutivo provincial, representantes del gremio ATEN, referentes de la Universidad Nacional del Comahue. Resultado de este proceso se desprenden un conjunto de normas que definen los marcos curriculares.¹²

En la introducción de la Res. 1463/18 manifiesta que el diseño curricular es un hecho político pedagógico de carácter histórico resultado de un proceso de construcción de carácter participativo y democrático. Aquí cabe aclarar que este proceso de Diseño curricular estuvo avalado por la conducción actual de ATEN también hubo y hay voces disidentes a este proceso representado principalmente por las minoría¹³.

En este proceso curricular se puede evidenciar que quienes concretan el curriculum también han sido parte de la toma de decisiones y que como procesos de construcción ha tenido acuerdos y disidencias.

El sistema curricular se ha configurado a través de dos polos o etapas: la etapa de la toma de decisiones, en relación con lo que se pretende enseñar, cambiar o reformar y la etapa de desarrollo, de aplicación del curriculum a la práctica. La primera etapa corresponde básicamente a la administración educativa y constituye, por su trascendencia, una de las principales actividades de cualquier sistema educativo. La segunda corresponde fundamentalmente al profesorado. En la literatura curricular anglosajona es frecuente denominar diseño del curriculum a la primera etapa, mientras que a la segunda se la

¹¹ El mismo se basa en la Resolución 1697/15 del Consejo Provincial de Educación y, a su vez, deroga la Resolución 1368/14 que intentaba definir una currícula para el Nivel Secundario convocando a 23 docentes para que, desde la experticia y sin consulta al colectivo docente, diseñara la escuela media. Ante las intenciones gubernamentales de avanzar con la elaboración de un curriculum realizado por un equipo técnico de especialistas, el sindicato ATEN adopta una acción propositiva, desde una posición pedagógica basada en la construcción colectiva y participativa del Diseño Curricular para la escuela media, en todas sus modalidades. La resolución N° 1697/15, de septiembre del 2015, conforma una Mesa para la Discusión Curricular (MC) del Nivel Secundario, que garantiza la representación de todos los actores del Sistema Educativo. La organización sindical revaloriza así el debate político-pedagógico, la construcción colectiva y la legitimidad de cada docente cuya voz es el insumo principal para la producción curricular. (González, 2017)

¹² Conjunto de normas sancionadas: Marco Socio Político Pedagógico (Res. CPE 2078/2016), Marco Didáctico General (Res. CPE N° 2072/2017), Ciclo Básico Común e Interciclo (Res. CPE 1463/18), Ciclos Orientados de la Escuela Secundaria Orientada – ESO- (Res. CPE 1044/2019), Modalidad Enseñanza Técnico Profesional ETP - (Res. CPE 1045/2019), Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/Adultas - EPJA- (Res. CPE 1046/2019), Resolución Complementaria – (Res. CPE N°1673/2019).

¹³ Entrevista a Angélica Lagunas (2019).

denomina la del desarrollo o implementación del curriculum. (Pagés, 1994, pp. 2-3)

Los enfoques políticos pedagógicos que se definen en el documento como estructurantes del diseño son: Sociología crítica del curriculum, Pensamiento decolonial, Pedagogía Crítica, Educación como derecho social y Educación en derechos humanos.

La estructura de la Nueva Escuela Secundaria queda organizada en dos ciclos: un ciclo básico común para todas las modalidades orientado a la formación de carácter general, holística y humanística; un interciclo con el objetivo de continuar con la formación general básica e introducir en la formación específica y un Ciclo Orientado diversificado.

Un carácter distintivo de este diseño curricular son las perspectivas que orientan los diferentes espacios curriculares.

Las perspectivas constituyen enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos que otorgan direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y configuran la experiencia escolar. Definen políticas que organizan contenidos, otorgan sentidos culturales a las relaciones pedagógicas, e instituyen modos de gobierno y organización escolar. Implican formas de ser y estar en la escuela secundaria.

Derechos Humanos, género, Interculturalidad, Ambiental e inclusión educativa se constituyen en soportes éticos políticos necesarios, para conquistar el objetivo de una Escuela y una Educación Secundaria democrática, justa y liberadora. (Documento normativo Res 1463/18, p. 67)

La Geografía se encuentra incluida dentro del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Las Ciencias Sociales es definida como aquellas que abordan los aspectos materiales y simbólicos relacionados con la vida de las personas en sociedad. El marco teórico en el que se sustentan son las teorías críticas que permite complejizar los abordajes de la vida social para construir conocimientos holísticos, significativos y emancipatorios. Se propone el dialogo interdisciplinario entre las disciplinas que la integra¹⁴ a partir de la construcción de concomimientos estructurados a partir de ejes estructurantes situados y núcleos problemáticos

¹⁴ A las disciplinas tradicionales Historia, geografía, Educación Cívica en este Diseño se incorpora Filosofía, Economía y Ciencias Jurídicas.

atravesados por las perspectivas estructurantes del Diseño Curricular. (Res. 1463/18 6.3.2 Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, pp. 161-164)

La Geografía se define como ciencia social desde la concepción epistemológica de la geografía crítica y partir de allí define las categorías estructurantes de la ciencia: Espacio Geográfico categoría central definida desde los aportes de diversos autores y autoras¹⁵ que propician la comprensión de la complejidad de los espacios y su construcción reconociendo las tensiones que lo atraviesan pensado desde el punto de vista colonial (p. 165)

Territorio: no se reduce a un recorte del espacio, es entendido como un proceso cuyo componente principal es el entramado de relaciones sociales. El Diseño curricular incorpora la concepción mapuce del territorio mucho más amplio y complejo.

Estos conceptos como así también las categorías de Región, Lugar y Paisaje a mi entender se presentan desde perspectivas renovadas que permitirían la construcción de prácticas y propuestas pedagógicas que rompen con las prácticas tradicionales instituidas.

Propósitos generales:

- Aportar una propuesta pedagógica de reconstrucción epistemológica que permita al estudiantado habitar desde una opción pluriversal, como condición necesaria para promover sociedades más justas, diversas y libres.
- Fortalecer el diálogo intercultural de saberes desde un Sur epistémico-político! desmontando la jerarquización de los conocimientos.
 - Generar un espacio de construcción de conocimientos a partir de ejes/problemas comunes, que trasciendan las especificidades de cada escuela, de carácter situado y que se concreten en el aula como parte de un contexto social, cultural, y político.
- Contribuir a edificar una imaginación social que trabaje con el lenguaje de la esperanza, con el lenguaje de la posibilidad, potenciando un aprendizaje relevante.

(Res. 1436/19 p. 201)

Objetivos de aprendizaje. Que los y las estudiantes:

- Construyan un pensamiento crítico y emancipador que les permita validarse como sujetos potencialmente transformadores y transformadoras de la realidad.
- Puedan pensar en presentes y futuros otros a partir de una mirada pluriversal,
- Comprendan la complejidad social a partir de un diálogo intercultural de saberes.

¹⁵ Algunos autores y autoras que se refiere en la bibliografía del diseño curricular son Gurevich R., Harvey D., Santos M. Massey D. Machado Araoz H. entre otros.

- Identifiquen y analicen todas aquellas alteridades que han sido marginadas en los discursos y prácticas hegemónicas.
- Incorporen lógicas no sexistas para el análisis de las relaciones instituidas de carácter patriarcal
- Identifiquen las tramas simbólicas del poder, naturalizadas en el sentido común.
- Se apropien de herramientas teórico-metodológicas que les permitan problematizar experiencias para intervenir como protagonistas y construir prácticas de empoderamiento
- Logren problematizar la racionalidad dominante acerca del progreso, del vínculo con la naturaleza y de las relaciones entre los seres humanos, y puedan apropiarse de las racionalidades fundadas en epistemologías otras, como proyectos colectivos en construcción
- Promuevan prácticas colectivas comprendidas dentro del paradigma de los derechos humanos desde una perspectiva comunitaria y epistémica del sur.
- Recuperen el lenguaje como capacidad de dar cuenta del mundo y la sociedad en que viven, para superar las consecuencias colonizantes de la pérdida de la palabra como "decir en y al mundo". (Res. 1436/19 p. 201)

Los propósitos y objetivos explicitados se enmarcan en un currículum crítico que de acuerdo al planteo de Pagés (1994) propone una opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, que permita la formación de un pensamiento dirigido a la acción y transformación de la realidad. El contenido ocupa un lugar predominante, se enriquece y se diversifica. A partir de la problematización del conocimiento el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. La complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido. (pp 5-6)

La perspectiva de la disciplina escolar en este diseño curricular propone una geografía escolar que dialoga con los nuevos conocimientos científicos al aproximarse a producciones académicas actualizadas (Zenobi, 2009). Así mismo se distancia de las finalidades tradicionales de su enseñanza proponiendo una mirada problematizadora de la realidad, que permite vislumbrar las razones de su inclusión en la escuela media, como propone Benejam (2011) para qué enseñar Geografía: para comprender el mundo, para pensar por sí mismos, ser personas dialogantes y participativas y colaborar en la formación de valores y actitudes.

El área de Ciencias Sociales presenta diversos núcleos problemáticos para los diferentes espacios curriculares, atravesados por las diferentes perspectivas que son orientadores para pensar propuestas de enseñanza. Desde mi mirada personal considero que las posturas epistemológicas desarrolladas para las Ciencias Sociales y en particular la Geografía son un puntapié para apuntalar la renovación curricular de la geografía escolar que permite alejarse de los enfoques tradicionales tan arraigados en algunas prácticas de enseñanza, pero como plantea Pagés (1994) "(...) el profesorado es, en última instancia, el responsable principal del éxito o del fracaso del curriculum" (p. 7).

Los nudos problemáticos integran muchos temas posibles para vehiculizar el abordaje de los conocimientos de la disciplina, pero no hay una secuenciación clara en los diferentes años como así sucede en otras áreas curriculares. Esta falta de secuenciación deja librado a las construcciones institucionales la organización de los mismos, no para que sea prescriptivo, pero si para dar un marco de referencia general.

De los nudos problemáticos disciplinares en los que se encuadra la propuesta que aquí se presenta serian:

- Las relaciones capitalistas heteropatriarcales, raciales y de clase impone formas de apropiación y configuración de territorios. Su estructura de control y opresión atraviesa a los grupos humanos y sus trayectorias. (Res. 1436/19 p. 206)
- Los problemas territoriales son conflictos sociales por el deterioro y la apropiación diferencial de los bienes comunes, que inician con la acumulación originaria y la destrucción de la biodiversidad. Los movimientos sociales expresan las resistencias, en la dinámica local-global, a la acumulación por desposesión.

Es necesario aclarar que el cuerpo normativo de este Diseño curricular ha sido aprobado, pero aún no se ha efectivizado su implementación. La misma iba a ser concretado en el año 2020 pero el particular desarrollo del año escolar atravesado por la Pandemia Covid-19 se ha pospuesto para el año 2022.

3.3. Referencias teóricas para pensar la propuesta de enseñanza

3.3.1. Noción de espacio: local y global.

Los procesos geopolíticos dominan el mundo actual y la Geografía debe dar respuestas a los problemas de la sociedad contemporánea que adquieren un papel determinante a todas las escalas.

La falta de atención a las particularidades geo históricas y las desigualdades de las nuevas configuraciones sociales, que ciertos discursos teóricos sobre la globalización demuestran, han sido a menudo atribuidas al uso, bien metafórico, bien abstracto y homogeneizador de dichas categorías. Por ello, éstas cada vez más están siendo objeto de contestación y de un detallado escrutinio, especialmente en cuanto al tipo de imaginaciones geográficas que movilizan, y en qué medida éstas pueden llegar a reproducir o crear nuevas condiciones de opresión epistémica, social, etc., al igual que ciertas categorías anteriores. ((Puente Lozano, 2010, p. 225)

En la teoría contemporánea las categorías espaciales se han convertido en centrales para pensar el mundo global. Los cambios sociales y materiales de la globalización han determinado un cambio de las tradicionales unidades geográficas, sociales, políticas y culturales generando nuevas formas de conexión, de hibridación y una reconfiguración translocal de las formaciones culturales y espaciales.

En los nuevos discursos críticos las categorías espaciales han tenido un carácter disruptivo respecto a las categorías modernas dominantes, permitiendo la construcción de nuevas identidades políticas, no homogeneizadoras.

Se reconoce que las categorías espaciales han sido centrales en la teoría social contemporáneas, no obstante, se ha realizado una fuerte crítica a los usos metafóricos es decir de manera abstracta descontextualizada. una acusación de metaforización de la retórica espacial y de los discursos culturales de la globalización por su carácter homogeneizador ya que no se consideren los diferentes grupos sociales participantes de los procesos globales ni como son afectados desigualmente por los mismos.

De acuerdo con esto, se plantea la necesidad de utilizar los términos espaciales de forma contextualizada y sustentada en las particulares realidades sociales, económicas y culturales, y también considerando las nociones de espacio que subyacen en las retóricas discursivas acerca de las nociones de espacialidad.

Es necesaria la transformación de las posturas críticas, en el sentido de pérdida de hegemonía de las corrientes radicales marxistas, que construya una teoría de la

producción del espacio que posibilite la comprensión de las transformaciones que el capitalismo construye y modifica constantemente el espacio social.

El posmodernismo y el posestructuralismo han sido tomados como soporte teórico para intentar reorientar la geografía como ciencia reflexiva y de carácter local. Se da un giro espacial en el sentido de un protagonismo de las perspectivas geográficas en el contexto científico y socioeconómico actual, nuevos discursos que teorizan el espacio basados en las ideas posmodernas convirtiendo al espacio en un lugar de resistencia y posibilidad de nuevas formas de identidad y representación al incorporar en esta perspectiva dimensiones discursiva simbólicas imaginarias.

Lograr una perspectiva espacial y crítica, que en definitiva implica la definición de lo político es una de las reflexiones que se plantean en el pensamiento geográfico determinando una manera de teorizar el espacio. A la luz de las revisiones teóricas se retoma para la siguiente propuesta de enseñanza la conceptualización de espacio geográfico planteada por Massey (2004, 2007, 2008).

El discurso de las geografías posmodernas reivindica el espacio y el lugar, oponiéndose a todo intento de representación unificada del mundo, aboga por respetar las variaciones locales en sí mismas y no como subsidiario de los sistemas globales. En esta re conceptualización Massey (2004, 2007, 2008) plantea tres proposiciones:

- a. **El espacio es producto de interrelaciones.** Es producto de relaciones (y de la falta de relaciones), una complejidad de redes, vínculos, prácticas, intercambios tanto a nivel muy íntimo como a nivel global. Una manera de entender la organización espacial del poder a través de la idea de geometría del poder. Las características e identidades de las regiones son el resultado de las relaciones de producción capitalistas que se dan dentro de un espacio. Esta geometría del poder se da en la esfera económica, política y cultural.
- b. **El espacio en la dimensión de la multiplicidad, de la pluralidad.** Es la dimensión de lo social. El espacio y la multiplicidad se producen mutuamente.
- c. **El espacio siempre se está construyendo, no es una totalidad cerrada; es un producto en proceso.** “El espacio (las geometrías del poder que lo constituye está siempre en vías de producción y – por eso – siempre abierto al futuro. Y – por eso a su vez- abierto también a la política. El hacer del

espacio es una tarea política. Si lo conceptualizamos de este modo, el espacio plantea un verdadero desafío a la política” (Massey, 2007, p. 5)

Considerando que el lugar es una articulación particular. Las relaciones sociales existen en y a través de espacio, por lo que sugiere una noción del lugar como un elemento particular en la intersección de relaciones sociales. (Massey, 2008)

Pensar la categoría espacio y la relación espacio-sociedad a través de los lugares “supone registrar el proceso incesante de transformación del espacio construido, reparando en como las relaciones sociales son producidas y reproducidas en cada uno de los lugares” (Gurevich, 2009 p. 43).

Si el espacio no es simplemente la suma de territorios, sino una complejidad de relaciones (flujos y fronteras; territorios y vínculos) implica que “un lugar”, un territorio, no puede ser tampoco simple y coherente. Al contrario, cada lugar es un nodo abierto de relaciones – una articulación, una malla – de flujos, influencias, intercambios, etc. La identidad de cada lugar (incluso su identidad política) es, por eso, el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas, intercambios, etc... que se entrelacen ahí (dentro de este nodo) y producto también de lo que se desarrolle como resultado de este entrelazamiento. Es lo que he llamado “un sentido global del lugar”, un sentido global de lo local (Massey, 2007, p. 8).

Los diferentes lugares tienen una identidad, una especificidad que resulta de las interrelaciones que se entraman en ese nodo y resulta de cómo se desarrolla el resultado de ese entramado. La identidad del lugar puede permitir trabajar con múltiples direcciones, permite apreciar la complejidad interna de la diversidad de cada identidad. El lugar se construye a través de relaciones de interdependencia que la vincula a otros lugares.

No existe lo global, no existe el espacio en el sentido de relaciones espaciales, si no están localizadas en un lugar, sin que se les conceda esa realidad cotidiana (Massey, 2008, pp. 334-335).

El sentido global del lugar hace referencia a que la identidad de un lugar se adquiere por las relaciones que se dan dentro de ese lugar y por las relaciones con otros. Esta manera de conceptualizar la identidad del lugar permite valorar su complejidad interna, es decir considerar la multiplicidad de cada identidad. Así mismo permite que cada lugar se construya a través de las relaciones con las que se vincula a otros lugares.

Pero si el espacio se conceptualiza como resultado de prácticas y relaciones sociales, si los lugares son nodos de relaciones entrelazadas dentro de esta geometría – esta topología- de poder social y si se toma en serio lo local y lo global se constituye mutuamente” (Massey, 2004, p. 81) Entonces se puede establecer que cada lugar representa un entrelazamiento de relaciones sociales propias, dentro de las que un lugar puede ser dominante y en otras ocupar una posición más o menos subordinada, es decir que los lugares no son plenamente productos, ni víctimas de la globalización neoliberal. Esto implica que algunos son lugares de poder.

Considerar el espacio desde esta postura implica reconocer las desigualdades en los procesos de espacialidad y espacialización coexistiendo en secuencias temporales. Massey plantea que es preciso no transformar el espacio en tiempo. Los lugares van adquirir sus identidades por las relaciones con otros lugares. Los lugares se constituyen y son constituidos en un proceso local y global que le da sentido e identidad.

Cuando se plantea, dentro de la globalización de corte neoliberal los países desarrollados o en vías de desarrollo se explica a partir de una sola sucesión histórica de períodos, no se reconocen la multiplicidad espacial de diferencias y se acota a una singularidad temporal, se evidencia una sola voz, un solo modelo de desarrollo, se oculta otros posibles modos de desarrollar. En definitiva, se oculta de que la actual desigualdad del mundo es una condición estructural de la globalización capitalista, no se reconoce la contemporaneidad de la desigualdad espacial y no se plantea el desafío político y ético para que realicen una trayectoria propia.

El enfoque local de la dimensión espacial. La ciudad de Neuquén y los salares altoandino pueden ser abordada desde el concepto de lugar que plantea Massey (2005; 2007,2008) en el sentido de que el lugar es una particular articulación de relaciones sociales

Si el espacio no es simplemente la suma de territorios, sino una complejidad de relaciones (flujos y fronteras; territorios y vínculos) implica que “un lugar”, un territorio, no puede ser tampoco simple y coherente. Al contrario, cada lugar es un nodo abierto de relaciones – una articulación, una malla – de flujos, influencias, intercambios, etc. La identidad de cada lugar (incluso su identidad política) es, por eso, el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas, intercambios, etc... que se entrelacen ahí (dentro de este nodo) y

producto también de lo que se desarrolle como resultado de este entrelazamiento. Es lo que he llamado “un sentido global del lugar”, un sentido global de lo local (Massey, 2007 p. 8).

En los lugares seleccionados en la propuesta didáctica se materializan las relaciones de producción del sistema capitalista, marcadas por las desigualdades producidas por las relaciones de poder, los que la autora denomina las geometrías del poder.

En la propuesta presentada la selección de temas/contenidos tienen su anclaje en la geografía como disciplina científica, como ciencia social, desde una propuesta teórica de la geografía radical centrada en la espacialidad de los procesos sociales. Se propone una selección de contenidos escolares que permitan problematizar la realidad y comprender el espacio geográfico en su concreción y en sus contradicciones.

3.3.2. Reestructuración global del capitalismo

Son las relaciones de producción capitalista las que producen el espacio. El sistema capitalista se caracteriza por la sucesión de ciclos de expansión y retracción, hacia las últimas décadas del siglo pasado se produjeron cambios en el modelo de acumulación produciéndose la transición del capitalismo monopolista o fordismo a una nueva etapa identificada como capitalismo global o neofordismo, determinada a grandes rasgos por las relaciones globales, la universalización del neoliberalismo y el paradigma sociocultural posmoderno. (Ciccolella y Mignaqui, 2009; Méndez, 1997)

A partir de los años 70 se evidencia una reestructuración del sistema capitalista el cual se intensifica a partir de la década de los '90 determinando un nuevo escenario para entender la economía y el territorio. Estas dinámicas espaciales, económicas y territoriales de la actual fase del sistema capitalista han tenido un impacto en el territorio latinoamericano, a partir de la expansión de la lógica extractivista dominante en las relaciones de producción asociadas a la explotación de los recursos naturales a gran escala y orientados a la exportación.

La actual fase del sistema capitalista se encuentra determinada por una gran inestabilidad, la cual se ha profundizado desde el año 2007 y ha perdurado en el tiempo, convirtiéndose en una crisis económica que se manifiesta en el plano socio ambiental, en el plano político e institucional del sistema mismo (Ciccolella, 2017)

Distintos autores señalan para la comprensión de este periodo de reestructuración productiva y espacial considerar los siguientes ejes: (Ciccolella, 2017; Ciccolella y Mignaqui, 2009; Méndez, 1997; Sassen, 2004)

Los cambios en el modo de regulación, se abandona el Estado benefactor cuyo rol fue fundamental en la expansión del capitalismo desde 1930, sustentado en el neoliberalismo que genera una mayor liberalización de la economía, la reducción del sector público el aumento de las privatizaciones y un mayor control del gasto generando en su conjunto un mayor contraste entre diversas regiones y al interior de las mismas.

Las transformaciones en la producción y la revolución de la tecnología, centradas en las nuevas tecnologías de la información que afectan a todas las formas de producir y el incremento de la movilidad del capital.

La fluidez y la flexibilidad son los pilares del esquema productivo y económico.

Se registra una modificación en la organización de las empresas potenciando la segmentación y descentralización de los procesos y a su vez la interconexión

mediante la red de flujos materiales o inmateriales, produciendo una dispersión geográfica de las actividades económicas.

El proceso de globalización de las relaciones de producción y los mercados con una creciente intensificación del dominio del capital financiero, que se manifiesta en el crecimiento de este tipo de transacciones, favorecidos por la transmisión instantánea por medio de los sistemas electrónicos.

Los cambios producidos se reflejan en un nuevo escenario en el que se pueden observar a diferentes escalas dichas transformaciones. Realizando una breve síntesis de lo expuesto por distintos autores (Ciccolella, 2017; Méndez, 1997; Sassen, 2004) se identifica los siguientes rasgos:

- Se produce un desplazamiento de la producción hacia los márgenes del pacífico.
- Consolidación de la triada al aumentar su participación en el PBI mundial, a partir de 2007-2008 se observa la pérdida de dinamismo de los mismos y la aparición de nuevos actores económicos globales.
- Fragmentación de los denominados países del Tercer mundo, diferenciándose aquellos que profundizan sus crisis económicas y sociales como es el caso de los países africanos, frente al surgimientos de los nuevos países industrializados.
- Surgimiento de nuevo desequilibrios regionales en la mayoría de los países industrializados, al entrar en crisis las tradicionales áreas industriales del modelo fordista.
- Localización de los mercados financieros globales en una red de ciudades, ubicadas principalmente en el norte global. “Las ciudades compiten por la localización de inversiones y generación de empleo y no tanto los países como un todo” (Ciccollella y Mignaqui, 2009, p. 40).
- Consolidación de ejes de crecimiento y áreas emergentes que concentran mayores inversiones externas y estructuras más diversificadas.

En tal sentido, las transformaciones económicas, tecnológicas y socio laborales exigen también la implantación de una nueva lógica espacial, que afecta tanto a los criterios de localización de las empresas, como las ventajas competitivas con que cuentan las regiones y ciudades para impulsar su desarrollo, exigiendo nuevas políticas de intervención sobre el territorio. (Méndez, 1997, p. 100)

- En las áreas metropolitanas de los países desarrollados se evidencia una moderación del crecimiento demográfico y de las fuentes de trabajo en contraposición al creciente dinamismo de las ciudades medias o espacios rurales multifuncionales.
- En algunas áreas urbanas también se evidencia un crecimiento descontrolado producto de la expulsión de las áreas rurales en crisis.
- Altos niveles de precarización y flexibilización laboral.

La reestructuración global del capitalismo es el anclaje teórico. Las dinámicas espaciales, económicas y territoriales que lo caracterizan han tenido un impacto en la organización territorial asociada a la simultaneidad de dinámicas de dispersión y centralización, que permite identificar los rasgos y eventos principales de las transformaciones de los territorios que se han seleccionado para el diseño de la propuesta de enseñanza.

3.3.2. Lógica extractivista y apropiación de los recursos naturales.

A principios del S. XXI América Latina se caracterizó por el avance del modelo de desarrollo extractivista en el que se consolida la apropiación privada de la naturaleza. Para dar cuenta de las características del extractivismo en la actualidad considero oportuno analizar el significado del término.

Algunos autores (Gudynas, 2013; Machado Aráoz, 2016; Svampa, 2019) plantean diferencias en relación al significado, pero reconocen que las raíces históricas del extractivismo se remontan a la conquista y colonización de América latina de parte de Europa en los inicios del capitalismo.

Para dar cuenta de las distintas posturas acerca del significado del extractivismo presento el planteo que realizar Machado Aráoz (2016) sostiene que:

El extractivismo es un fenómeno estructural, históricamente delimitado a la moderna era del capital. Emerge como producto histórico geopolítico de la diferenciación y jerarquización originaria entre territorios coloniales y metrópolis imperiales; los unos concebido como meros espacios de saqueo y expolio para el aprovisionamiento de los otros. (Machado Aráoz, 2016, p.2)

El extractivismo es una condición del capitalismo actual, como establece Machado Aráoz (2017), su origen se encuentra en la puesta en marcha de la explotación del Cerro Rico en Potosí a mediados del siglo XVI durante la conquista de América por España.

El extractivismo es un patrón de organización colonial del mundo que hunde sus raíces en los orígenes mismos de la acumulación primitiva. El extractivismo es economía de guerra hecha habitus; saqueo sistematizado racionalmente a escala mundial. Alude al histórico vínculo eco lógico-geopolítico que, desde el siglo XVI, se estructura entre las economías imperiales y sus zonas coloniales. Así, el extractivismo da cuenta de un modo global de apropiación y disposición oligárquica de las energías vitales, organizado en base a la fractura colonial del metabolismo social del planeta. (Machado Aráoz, 2016, p. 8)

En otro sentido del término podemos tomar el concepto de extractivismo que plantea Gudynas (2013) que refiere a una forma de apropiación intensiva de los recursos naturales con una particular interacción con el ambiente, con particulares rasgos económicos y una particular territorialización. El extractivismo es una forma de apropiación de la naturaleza y de los servicios naturales que genera consecuencias

ambientales y sociales en aquellos territorios donde prima este tipo de modelo de desarrollo.

Svampa (2019) hace referencia al Neoextractivismo como una categoría de análisis pluridimensional y multiescalaridad que permite abordar las relaciones de poder y las responsabilidades compartidas diferenciadas en el norte y el sur global.

En suma, por encima de las diferencias que es posible establecer en términos político - ideológicos y los matices que podamos hallar, el escenario latinoamericano muestra la consolidación de un modelo de apropiación y explotación de los bienes comunes, que avanza sobre las poblaciones a partir de una lógica vertical (de arriba hacia abajo), colocando en un gran tembladeral los avances producidos en el campo de la democracia participativa e inaugurando un nuevo ciclo de criminalización y violación de los derechos humanos. (Svampa, 2019, p. 30)

Tomando como referencia los distintos autores (Gudynas 2013; Machado Aráoz, 2016, 2017; Seoane, 2011; Svampa, 2012, 2019; Svampa y Viale, 2014) se sintetizan las características de materialización del extractivismo a nivel social, político y territorial.

El extractivismo corresponde a un tipo de extracción de recurso de la Naturaleza en grandes volúmenes, a una gran intensidad de extracción orientada a la exportación sin procesar o pocos procesados. Incluye actividades como la mega minería a cielo abierto, la expansión de la frontera petrolera y energética, mega represas, expansión del monocultivo para la exportación, sobreexplotación pesquera y monocultivos forestales.

Las economías latinoamericanas muestran una reprimarización de la economía, por el aumento de las demandas de materias primas y bienes de consumo de sus socios comerciales. China se va imponiendo como un socio comercial con un intercambio desigual. La exportación de la región se concentra en productos agrícolas y minerales y los productos que China importa son principalmente manufacturas, con un creciente contenido tecnológico.

A nivel social el extractivismo ha profundizado la dinámica de desposesión Svampa (2014, 2019) y Seoane (2011) plantean que hay un despojo y concentración de tierras, recurso y territorios. Las grandes corporaciones, en alianza con los diferentes gobiernos determinan una lógica de ocupación de los territorios claramente destructiva.

Así mismo los autores mencionados plantean el acuerdo político que se manifiesta con los diferentes regímenes políticos que sostienen este tipo de actividades. Svampa (2012, 2019) define a este periodo como el *Consenso de los Commodities* en el que se profundizan una dinámica de desposesión o despojo de tierras, recursos y territorios y nuevas formas de dependencia y dominación acompañados por la explosión de conflictos socio ambientales y resistencias sociales.

Desde el punto de vista social, el Consenso de los Commodities conlleva la profundización de la dinámica de desposesión –según la expresión popularizada por el geógrafo David Harvey (2004)– esto es, un modelo de despojo y concentración de tierras, recursos y territorios que tiene a las grandes corporaciones (en una alianza multiescalar con los diferentes gobiernos) como actores principales. (Svampa y Viale, 2014, p. 17)

Otro rasgo que se puede identificar es que en aquellos lugares donde se lleva adelante actividades con la lógica extractivismo se desarrollan enclaves de exportación con una fuerte fragmentación social y regional producido por los escasos encadenamientos productivos y con una gran dependencia al mercado internacional.

El resultado de la expansión del extractivismo es la creciente conflictividad socioambiental que se visibiliza en los movimientos de lucha y resistencias colectivas en defensa de los bienes comunes. Se producen conflictos sociales y un crecimiento de la criminalización de las resistencias.

Así mismo entre los distintos movimientos de lucha y resistencia se va entretejiendo redes que favorecen el dialogo de saberes locales y saberes contra-experto y que se manifiestan en acciones directas y en acciones institucionales que encuentra como actores centrales a los jóvenes y las mujeres. (Svampa, 2012, pp. 19-21)

Estas redes y movimientos socioterritoriales han venido asentando la base de lo que podemos denominar el giro ecoterritorial, esto es, la emergencia de un lenguaje común que da cuenta del cruce innovador entre la matriz indígena comunitaria, la defensa del territorio y el discurso ambientalista. En este sentido, puede hablarse de la construcción de marcos comunes de la acción colectiva, los cuales funcionan no sólo como esquemas de interpretación alternativos, sino como productores de una subjetividad colectiva. (Svampa, 2012, p 22)

Este giro ecoterritorial se visibiliza a través de algunos conceptos claves que construye una matriz diferente, ellos son bienes comunes, soberanía alimentaria, justicia

ambiental y “buen vivir”. A efectos de la propuesta de enseñanza amplio los conceptos de Bienes Comunes y “Buen Vivir”.

En primer lugar, el Concepto de Bienes Comunes se contrapone a los términos de commodities (mercancía) y a la de recursos naturales estratégicos. Espeleta y Moraga (2011) realizan una revisión bibliográfica sobre el debate de los bienes comunes y sostienen que es un concepto en permanente construcción, desconstrucción y reconstrucción. Diferencian tres categorías en relación a la definición de bienes comunes: como recurso determinado; como una relación social entre el recurso y una comunidad y como recurso que generan propuestas políticas. Para esta propuesta tomaremos esta última:

(...) como un concepto político que contempla una relación social entre los recursos, los bienes y su vínculo con un grupo de personas de una comunidad específica. Estos bienes son básicos para la sobrevivencia humana y, por lo tanto, la comunidad los ve como suyos. (Espeleta A. y Moraga F., 2011, p. 132)

Los movimientos de resistencia que luchan por los bienes comunes le otorgan un significado a este concepto, “significa instalarse e instalar un horizonte de cambio social, que guía nuestra lucha y nuestro proyecto, y que supone una transformación social que, entre otras cosas, cuestiona la dualidad de oposición entre sociedad y naturaleza construida por el capitalismo” (Seoane, 2011, p 3)

En relación al “Buen Vivir” refiere a una propuesta alternativa, que tiene sus orígenes en la cosmovisión de los pueblos originarios.

El **Buen Vivir** es una propuesta nacida en el mundo indígena como una alternativa al modelo de desarrollo que devasta la naturaleza, arrasa con las culturas y afecta negativamente la calidad de vida de las personas y comunidades. Los pueblos originarios históricamente han luchado por la defensa de su modo de vida, en armonía con la naturaleza (pachamama / madre tierra) y en equilibrio con la comunidad, entendida como las relaciones entre las personas, la familia y el entorno natural. (en Filosofía del Buen Vivir)

Para esta propuesta de enseñanza se decide como puerta de entrada para acercarse desde la dimensión natural, el modelo minero, y en particular la explotación de litio en los salares Altoandinos.

El extractivismo es una categoría potente para abordar en una propuesta de enseñanza ya que es un anclaje que permite explicar las condiciones en cómo se expresa la desigualdad en los territorios y a su vez posee un poder movilizador

controversial que constituye un punto de partida para que las y los estudiantes puedan posicionarse críticamente ante las problemáticas territoriales, poder ser participativas activos ante las denuncias de degradación de los bienes comunes y conflictos sociales que son producidos por el extractivismo.

Así mismo el abordaje de las diferentes racionalidades de los actores sociales que interviene permite comprender que los procesos sociales y territoriales pueden ser explicados y entendidos desde múltiples saberes. Por ejemplo, los conocimientos y saberes de los pueblos originarios para buscar alternativas.

El extractivismo actual es condición del capitalismo actual, dado que los extractivismo están localmente anclados, pero dependen de los procesos globales. En este sentido podemos retomar la concepción de espacio de Massey (2004) al considerar al espacio como una complejidad de relaciones, en la que temporalidad de las desigualdades producidas por el actual proceso de globalización capitalista, lo que la autora denomina un sentido global del lugar.

3.3.3. Extractivismo urbano: materialización en la ciudad de Neuquén

Ciccolella y Mignaqui (2009) también consideran que las transformaciones estructurales del sistema capitalista antes mencionadas son las que permiten explicar las nuevas formaciones territoriales considerando los que los autores denominan una Transición del Proceso de Urbanización (TPU).

La reconfiguración de las grandes metrópolis se caracteriza por una intensificación de la explotación de suelo urbano, el aumento de la especulación y extracción de la renta urbana. Estos procesos configuran una densificación y crecimiento vertical de las áreas centrales de las grandes metrópolis; contrariamente en las periferias se produce una expansión horizontal y una menor densidad de producción del espacio urbano asociada a los sectores de ingresos medio y altos.

Se debe considerar que en las ciudades históricamente han predominado estructuras socioeconómicas y territoriales de carácter desigual, sin embargo, en el contexto actual se consolida el papel central del capital como ordenador territorial. En consecuencia, se produce un crecimiento urbano que intensifica las formas de sobreexplotación, sobreuso e intensificaciones del suelo.

En la dimensión urbano-regional se evidencia una tendencia a las expansiones de las áreas metropolitanas latinoamericanas cuyas transformaciones están asociadas a los servicios banales orientados al consumo y se observa que el crecimiento de las ciudades se desvincula del crecimiento demográfico. “La ciudad como ámbito vivencial, de encuentro, de sociabilidad, de articulación social y solidaria cede espacio a una valorización capitalista exacerbada, a la lógica territorial de la economía global, al avance del espacio público.” (Ciccolella, 2007, p.127)

En las economías urbano regionales de los países latinoamericanos las lógicas globales de acumulación se manifiestan en

- a) Sectores intensivos en recursos naturales, orientados locacionalmente por la cercanía a esas fuentes de materias primas (minerales, energéticos, superficie cultivable, en las sociales se identifican fuerzas socioeconómicas que resultan de las nuevas dinámicas (globalizadas) que modelan el acceso a los recursos y a los mercados;
- b) Economías urbanas no metropolitanas relacionadas con este tipo de estructuras productivas (actividades intensivas en recursos naturales), debido a que el espacio urbano articula (mejor o peor) y potencia (más o menos) un conjunto de dotaciones, equipamientos, actividades

productivas, empleos, sinergias y otras capacidades (“economías de aglomeración”). (Gorenstein, 2015, p.14)

En el caso de los sistemas urbanos regionales articulados a cadenas productivas intensivas se puede enmarcar el análisis de la ciudad de Neuquén propuesto para su abordaje en la secuencia didáctica.

Un concepto en el que considero relevante realizar el anclaje teórico es extractivismo urbano¹⁶, pensar lo urbano desde este concepto permite investigar sobre fenómenos concreto a través de la lupa del modelo económico que los produce. (Vázquez Duplat, 2017)

La comprensión de las dinámicas del extractivismo tradicional y de los fenómenos propios de las ciudades neoliberales, nos ha llevado a confirmar que lógicas, prácticas y consecuencias propias de la mega minería, la extensión de monocultivos y el fracking, son asimilables a las que se originan como resultado de la especulación inmobiliaria y otras dinámicas persistentes en nuestras grandes ciudades. Es a partir de allí, que hemos incorporado el concepto de extractivismo urbano como un aporte o nueva matriz de análisis para construir marcos explicativos más amplios respecto del modelo de ciudad que se consolida en gran parte de los países de nuestra región. (Vázquez Duplat 2017, p.106)

En el caso de las ciudades latinoamericanas la especulación financiera actúa con la lógica extractivista generando destrucción de la multiplicidad, acumulación y reconfiguración negativa de los territorios urbanos. El recurso natural es el suelo urbano convirtiendo a los inmuebles en un commodities, se convierten en bienes de cambio favoreciendo la especulación inmobiliaria. Las ciudades se convierten en centros de las economías de enclave al ser centros administrativos y logísticos de la actividad. (Viale, 2017).

El extractivismo urbano como conceptualización crítica sobre la ciudad neoliberal es una idea relativamente incipiente y provocadora, una nueva metáfora que retoma la esencia de otros tipos de extractivismo ligados al ámbito natural para estudiar problemas urbanos. (Realini, 2017, p. 70)

¹⁶ El extractivismo urbano aparece en Argentina para abordar la comprensión de las problemáticas ambientales, sociales y habitacionales en la ciudad de Buenos Aires, es un concepto que puede aplicarse al análisis de los variados fenómenos que se comparten con las grandes ciudades latinoamericanas.

La idea del extractivismo urbano permite observar las huellas del neoliberalismo en el espacio urbano, desde una mirada crítica, en el que se materializan relaciones injustas producidas por las relaciones de poder. Esta mirada sobre los espacios urbanos permite dialogar con el concepto de geometría del poder propuesto por Massey (2007) en el sentido que es resultado del modelo capitalista que sostiene y reproduce estas desigualdades.

El concepto de extractivismo urbano busca aportar una nueva matriz explicativa que permita atender a las problemáticas y las desigualdades en las ciudades, no como elementos aislados entre sí, sino como resultado de un modelo de desarrollo determinado y planificado. Pensar los contextos urbanos en la clave del extractivismo nos abre la posibilidad de ver fenómenos concretos bajo la lupa del modelo económico-financiero que las sostiene y produce. (Viale, 2017, p. 09)

El extractivismo urbano se manifiesta en el aumento de la especulación inmobiliaria y de la valoración del suelo urbano cuya tendencia se materializa en la creciente degradación social, ambiental e institucional de las áreas urbanas. El principal bien de cambio es la vivienda, los inmuebles son el commodities que moviliza la lógica del extractivismo urbano. A modo de síntesis se presentan como rasgos característicos del extractivismo urbano:

- Destrucción de la multiplicidad, acumulación y reconfiguración negativa de los territorios urbanos.
- Colapso de la infraestructura.
- Emergencia habitacional segregación y fragmentación de acuerdo a categorías sociales determinadas.
- Pérdida de la identidad de los barrios.
- Planeamiento urbano sin participación de los habitantes.
- Mercantilización de la vivienda y agravamiento de los problemas habitacionales. Crisis habitacional y vulnerabilidad en el hábitat de las clases medias y bajas.
- Mercantilización del suelo producida por la especulación inmobiliaria, amparadas por el poder político local. Se produce un incremento del precio del suelo que es el resultado de la expectativa de renta.
- Reducción de los espacios verdes e incremento del cemento.

- Mercantilización de los espacios públicos: son desvalorizados y con tendencia a la privatización. Multiplicación de construcciones Premium y mega emprendimientos.
- Exposición a situaciones de riesgo y desastres.
- Procesos de gentrificación.
- Se materializa una ciudad sobre densificada y una ciudad sobre extendida.

Este concepto, en construcción permite el diálogo entre colectivos en resistencia - en contextos urbanos y no urbanos– sobre una mirada crítica al modelo y a la idea misma de desarrollo, y promueve también la construcción de alternativas conjuntas.

Pensar los contextos urbanos en la clave del extractivismo no solamente nos permite indagar con especialidad respecto de fenómenos concretos como la especulación inmobiliaria, la entrega desproporcionada de tierra pública para emprendimientos privados, la gentrificación, el crecimiento de los desalojos violentos, la crisis habitacional, el aumento de las inundaciones y el agravamiento de sus efectos sobre la población; sino que nos abre la posibilidad de ver dichos fenómenos bajo la lupa del modelo económico que las sostiene y produce” (Vásquez Duplat, 2017, pp. 105-106)

Las consideraciones teóricas expuestas en relaciona a las transformaciones urbanas en el contexto de reestructuración del sistema capitalista sirven de anclaje teórico para comprender el proceso de metropolización evidenciado en lo que se denomina la conurbación Neuquina con centro en Neuquén capital. (Landriscini, 2017)

La ciudad de Neuquén, capital de la provincia, se encuentra ubicada en los márgenes de los ríos Neuquén y Limay. Desde su fundación el 12 de septiembre de 1904 ha sido un centro político y administrativo. Con el auge, a fines de los ´60 de la exploración y exportación petrolífera y gasífera, la puesta en marcha de los emprendimientos hidroeléctricos, la expansión de la fruticultura y del comercio y los servicios en general en conjunto con el aumento poblacional y concentración de la riqueza convirtieron a la ciudad de Neuquén en el centro de la amplia región del Alto valle de Río Negro y Neuquén.

Tomando como referencia el trabajo de Perrén y Pérez (2012) podemos identificar diferentes etapas en la conformación de espacio urbano neuquino. Considerando lo que los autores denominan el Neuquén Neoliberal que inicia en los años 90 con la transición y posterior consolidación de una economía extractivista dependiente de la

extracción de petróleo. La característica de la economía provincial comienza a tener impactos en el reordenamiento y modalidad de ocupación del uso del suelo.

Varios autores (Landriscini, 2014, 2017; Perrén, 2020; Pérez, 2018,) dan cuenta de los cambios que se producen en el espacio urbano neuquino a partir de la consolidación de Neuquén como provincia petrolera:

Un crecimiento demográfico sostenido, la población de la ciudad paso de 170 mil habitantes en 1991 a 231 en el año 2010, que genero una expansión caótica y no planificada de la planta urbana, provocando creciente tensiones entre diferentes usos del suelo.

Se consolida un proceso de periferización a partir del aumento de urbanizaciones cerradas sobre tierras productivas se ha dado sin la aplicación de planes integrales, de legislación y control. Las zonas ribereñas concentran urbanizaciones de privilegio, hay un aumento de barrios privados.

También se produce un aumento del crecimiento de asentamientos irregulares que concentra población vulnerable y con necesidades habitacionales insatisfechas. De acuerdo a lo mencionado por Landriscini (2017) un relevamiento de la organización Techo estima que hay unos 45 asentamientos irregulares en tierras fiscales o privadas en julio 2015. Los asentamientos periféricos permanecen largos períodos sin provisión de agua ni cloacas, ni servicios urbanos básicos.

En contraposición a lo anterior el centro neuquino presenta un crecimiento en altura que ha definido una renovación excluyente del área central.

Entre 2000 y 2008 el macrocentro incorporó 162 nuevas unidades. El deseo de reciclar la renta petrolera, la flexibilización de los topes urbanísticos y la operación del capital inmobiliario hizo que el total de torres se incrementara un 70%. (Perrén et al., 2019, p.53)

La inversión en ladrillos tuvo en Neuquén un crecimiento en alza, de acuerdo a un artículo en Infobae (21/06/2020) en los últimos dos años se invirtieron más de USD 650 millones en la capital provincial y en medio de la pandemia, se elevaron 500 pedidos de permisos de obras privadas.

Guillermo Villa, gerente de Tizado Patagonia Propiedades, contó a Infobae: “la plaza se encuentra en un momento muy particular, por ser la ciudad más grande de la región, cuenta con un empuje importante, por su desarrollo propio y el derrame que recibió en los últimos años de la industria petrolera, al estar cerca de la cuenca de Vaca Muerta.

La especulación inmobiliaria promovida por los desarrolladores inmobiliarios ha sido acompañada por el estado municipal con la necesaria flexibilidad normativa a partir de la sanción del Plan Urbano Ambiental (PUA) que simplificó el circuito administrativo. (Perrén, Cabezas y Pérez, 2019)

La ciudad de Neuquén se destaca por su ritmo de crecimiento poblacional y el tamaño de la urbanización que tiende a la fragmentación interna y la segregación territorial y el cambio de funcionalidad como centro de la conurbación neuquina.

Neuquén capital, núcleo del área metropolitana más importante de la Patagonia argentina, receptora de población migrante regional y extra regional, no escapa a esta dinámica de concentración, suburbanización y difusión. Así mismo se ha convertido en un territorio de creciente desigualdad socio-ambiental, reflejada – entre otras cuestiones – en la producción del hábitat, que involucra al Estado, a los operadores del mercado inmobiliario, protagonistas claves en la transformación urbana reciente, y a las familias que, en condiciones de pobreza e indigencia, y desafiando lo instituido pugnan con distinto grado de organización a la tierra urbana, y por resolver de modo auto gestionado sus necesidades vitales. (Landriscini, 2017, p.2)

El estado de situación actual es el de una ciudad que es exprimida económicamente bajo el supuesto del desarrollo, dejando a su paso dramáticas desigualdades territoriales y sociales que permite ser tomada como estudio de caso para poder ser enseñando en la escuela secundaria. En el caso particular de esta propuesta acercar a las y los estudiantes a entender la ciudad que habitan y comprender que algunas de las problemáticas que transitan en su cotidianeidad pueden ser explicadas a partir de que son la expresión de un modelo de acumulación particular. Ser conscientes de esta situación podría ser un puntapié que les permita participar activamente del espacio que habitan. Más aun considerando que la mayoría suele residir en las zonas alejadas del centro que crece en altura pero que ven sus barrios a veces abandonados y faltos de servicios.

Para finalizar es necesario la reflexión de los marcos conceptuales para la revisión de los criterios de selección de los contenidos escolares. La geografía hoy en la escuela media cumple o debería cumplir como fin otorgar a los y las adolescentes herramientas intelectuales que les permitan analizar e interpretar la realidad del mundo y de ser actores críticos.

4. Propuesta de enseñanza y reflexiones pedagógicas

4.1. Contribuciones del saber pedagógico

Las decisiones que tomamos como docentes deben estar orientadas por las finalidades de enseñanza Ciencias Sociales, siguiendo a Santisteban (2011) estas responden a las cuestiones de por qué y para qué enseñar y aprender. Las intervenciones docentes están guiadas por estas finalidades para dar coherencia a la relación entre pensamiento y practica escolar.

Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde una concepción critica de la enseñanza, debe orientarse a:

- a) comprender la realidad social;
- b) formar el pensamiento crítico y creativo;
- c) intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso de mejora de la vida democrática. (Santisteban, 2011, p. 66)

Estas finalidades deben guiar las decisiones docentes respecto a que enseñar, que métodos y recursos utilizar a partir de una postura teórica disciplinar y didáctica que favorezca procesos de enseñanza y aprendizajes válidos y significativos en los que las y los estudiantes puedan ser actores críticos y reflexivos en el abordaje de las problemáticas socio territoriales.

Chervel A. (1991) utiliza el concepto de disciplina escolar para dar cuenta de la creación cultural que realiza la escuela de determinados contenidos de enseñanza y que están determinados por ciertas finalidades y por la cultura en la que está inmersa. Partiendo de que las disciplinas escolares son construcciones Francois Audiger (1992) analiza la geografía escolar como una construcción de la escuela que responde a las finalidades de las instituciones educativas.

(...) la Escuela crea objetos particulares las disciplinas escolares para cumplir su misión, que es la de permitir a los individuos construir y apropiarse de un cierto número de competencias – conocimientos, habilidades, actitudes – consideradas características de estas disciplinas. Está geografía escolar de hoy es también el fruto de largas tradiciones pedagógicas, científicas y sociales de numerosos imperativos y determinaciones. (Audiger, 1992, p. 5)

La geografía que se enseña no resulta solo de una lectura académica del mundo que se adecua para ponerlo a disposición de los estudiantes. La cultura escolar imprime formas en la enseñanza y en los aprendizajes. (Villa A., 2017, p.130)

La geografía escolar ha tenido diferentes finalidades de acuerdo a los contextos históricos su inclusión como materia obligatoria en el currículo escolar ha intentado cumplir diferentes objetivos. Entre ellos se ha destacado cómo una ciencia que colabora en la construcción de la identidad individual y colectiva.

Siguiendo a las autoras Benejam, 2011; Villa, 2009; Zenobi, 2009 en la Geografía escolar se diferencian las siguientes finalidades

- Las finalidades patrimoniales, cívicas y culturales que permite la construcción de la visión compartida del mundo.
- Las finalidades científicas, intelectuales y críticas: enseñar contenidos científicamente válidos que permitan aprender a pensar geográficamente. La Geografía permite comprender el mundo y como las relaciones sociales van transformando el territorio y como la configuración espacial influye en las estructuras sociales.
- Las finalidades prácticas y profesionales: es decir la Geografía escolar proporcionar saberes útiles para su vida cotidiana y contribuye a la formación de valores y actitudes.

Las recientes transformaciones curriculares han permitido repensar las finalidades educativas de la geografía centrándose en posibilitar a las y los estudiantes comprender los problemas socio territoriales contemporáneos.

De acuerdo al planteo de Fernández Caso (2007) la renovación curricular en la geografía escolar se ha centrado en la validez y significatividad de los saberes implicados. La enseñanza de los procesos socio territoriales plantea una exigencia epistemológica al definir la opción teórica pedagógica y didáctica para el accionar docente.

Zenobi (2009) plantea tomar las referencias disciplinares de los nuevos contenidos para la Geografía escolar y la didáctica crítica en la que los alumnos a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje se ejercita la mirada crítica sobre la realidad, a la vez que le permite conocer y tener conciencia de su propio sistema de valores, que en definitiva es el que guía la precepción de sus experiencias y el significado de sus decisiones.

Los contenidos escolares¹⁷ son construcciones didácticas en la que los contenidos de la ciencia para ser posibles de ser enseñados. En este sentido la didáctica de la

¹⁷ La relevancia y significatividad de los contenidos escolares ha ido variando en función de la demanda social, los fundamentos disciplinarios y el interés de los alumnos.

Geografía permite fundamentar las decisiones didácticas, como menciona Zenobi ¿que enseñar?, ¿Cómo enseñar? ¿Qué métodos y recursos seleccionar? ¿desde qué teoría? Y ¿para que enseñar geografía?

Repensar los contenidos escolares permite incluir nuevas formas de comprender el espacio para acercar a los y las estudiantes a los avances teóricas de ciencia geografía. Acercar al abordaje de la espacialidad de los procesos sociales.

Entre los propósitos educativos que han motorizado esta renovación, se destaca la necesidad de desarrollar competencias que posibiliten a los alumnos ampliar sus horizontes culturales, trascender su localización personal en el tiempo y en el espacio, alcanzar autonomía intelectual, participar como ciudadanos con sentido de responsabilidad cívica y con capacidad para tomar sus propias decisiones (Camilloni, 1998, en Fernández Caso, 2007, p. 26)

Considerando el planteo realizado por Thisted (2008) es posible el análisis de los contenidos, en lo relativo a un objeto de enseñanza, definiendo como ejes interpretativos los temas/contenidos en los que se estructura la clase, las finalidades que se proponen y la selección de tareas que se realizan. La transposición didáctica (Chevellar Yves) permite la construcción de la geografía como disciplina escolar al transformar en contenidos de enseñanza los contenidos de la ciencia.

En este sentido en la propuesta presentada las decisiones tomadas en relación a los temas/contenidos han sido realizadas con el fin de construir el conocimiento escolar, en el que a partir de las mediaciones pedagógicas seleccionadas me permitan transformar el saber disciplinar en un saber posible de ser enseñado. Es decir, poder mediar la transposición didáctica. (Thisted, 2008; Themines, 2009)

Uno de los posibles caminos a seguir para pensar la transposición didáctica es la selección de problemas de relevancia social, para ello es necesario definir los marcos teóricos desde donde son pensados su abordaje.

Los criterios necesarios de considerar para definir los contenidos escolares

1. Significatividad epistemológica
2. Relevancia social es decir el valor educativo de los contenidos
3. Significatividad psicológica de los saberes escolares

Una condición para la selección y el tratamiento de los temas que dé cuenta de el mosaico geográfico en permanente transformación es apelar a un modo de conocer

atento a esos movimientos desde los principios de complejidad, multiperspectividad, diversidad, cambio, incertidumbre, controversia y pluralismo” (Fernández Caso, 2007, p. 22)

Diversos autores y autoras (Zenobi 2009; González Sara, 2005) permiten destacar la importancia de este abordaje en el sentido que enriquece las propuestas de enseñanza y motiva el aprendizaje. En este sentido es que los nuevos planteos se orientan al abordaje de las estructuras socioeconómicas y de los actores y procesos que organizan el territorio. Se reconoce que la organización territorial deberá ser analizada desde un enfoque que incluya la multicausalidad, la multiperspectividad y el interjuego de escalas de análisis.

Frente a la multiplicidad de procesos simultáneos y contradictorios, se requiere de explicaciones complejas y de instrumentos variados que nos ayuden a comprender el mundo contemporáneo: un mundo que se mueve con distintas velocidades y que articula múltiples escalas (Blanco, 2007, 37)

La multiperspectividad permite el análisis de la diversidad de actores sociales que confluyen en las decisiones e intencionalidades, los cuales participan con heterogeneidad y diversas relaciones de poder.

El interjuego de escalas de análisis es decir el alcance territorial. González Sara (2005) afirma que las interescalas permiten comprender y explicar la realidad social del mundo actual que es consecuencia del desarrollo de la acumulación capitalista y los procesos de diferenciación social que podemos identificar como desarrollo desigual. Se habla de fragmentación espacial que da origen a espacios discontinuos. La globalización se sostiene sobre espacios locales y regionales.

Este juego interescalar interviene lo que Gonzales Sara (2005) postula acerca de la política de escala y hace referencia a:

- a. Las escalas son una construcción social que estará determinada por condicionantes específicos de cada momento histórico y lugar. Las escalas son una referencia a la expresión de las relaciones sociales. Este concepto es un avance en el sentido que no se considera la escala como algo fijo sino como algo relacional.
- b. Las relaciones escalares son relaciones de poder. En este sentido se destaca que en los procesos de construcción de escala intervienen diferentes grados de poder en el que algunos poseen el poder y el control y otros son los que poseen un poder limitado.

- c. Las escalas no se definen como diferentes niveles, sino que se encuentran relacionadas unas con otras. "...los procesos, instituciones, fuerzas, relaciones y demás tienen lugar en una escala que interactúan dialécticamente con los procesos, instituciones, fuerzas, relaciones y demás que tiene lugar en todas las otras escalas". (p. 6)
- d. Las escalas como concepto dinámico y procesual. Las escalas son dinámicas y reaccionales. Centrar el interés en aquellos procesos escalares que cruzan todas las escalas y que al hacerlo reestructuran y recombinan las otras escalas.

Para finalizar la autora plantea el concepto de las narrativas escalares como concepto para realizar un análisis analítico ya que permiten abordar una escala como ámbito de movilización política. En el marco de la globalización estas narrativas se presentan en términos dicotómicos, sin embargo, no permiten realizar un análisis complejo de los cambios escalares en el sistema capitalista.

Desde esta postura epistemológica lo central de la enseñanza es que las y los estudiantes puedan ser conscientes de su sistema de valores, elaborar una reflexión crítica y pensar posibles alternativas. El papel de las y los estudiantes es activo en su proceso de aprendizaje. (Benejam, 1999)

Desde la teoría constructivista el proceso de enseñanza contempla tres momentos didácticos

- La exploración de los constructos previos
- Introducción de nuevos y su reestructuración
- La aplicación de las nuevas ideas a solucionar problemas

Las finalidades de la propuesta se pensaron para el logro de la interpretación del mundo y la construcción de una ciudadanía crítica, en particular en esta propuesta a partir de la construcción de un sentido explicativo de la lógica extractivista en los territorios seleccionadas, desde la concepción epistemológica del enfoque local de la dimensión espacial.

Una enseñanza que problematiza los contenidos a partir de problemáticas socialmente relevante posibilita la comprensión de los problemas socioterritoriales al abordar las estructuras socioeconómicas dominantes y las racionalidades y tensiones entre los actores sociales. Diseñar una propuesta de enseñanza desde este enfoque permite utilizar diversas estrategias y recursos que favorezca el abordaje de la complejidad, multiperspectividad y multiescalaridad.

Decido utilizar como estrategia didáctica el estudio de casos dado que como plantea Gurevich (2015) el recorte que se realiza permite a las y los estudiantes trabajar con diferentes niveles de generalidad y abstracción que favorecen conceptualizaciones que permite abordar otras situaciones.

La propuesta de enseñanza promueve el uso de tecnologías de la información y comunicación como recursos o herramientas que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera colaborativa. Se utilizan diversos recursos digitales que promueven la reflexión, la búsqueda de información, el uso de recursos de geolocalización, herramientas de diseño y procesadores de texto que permitan la socialización de sus producciones, entre otros. Sus posibilidades pedagógicas deben ser definirlo en función de un contenido particular que permita construir aprendizajes que al alumno le sean relevantes para entender el mundo en el que vive.

La inclusión de las TIC implica reconocer las formas en que nuestros estudiantes conocen, piensan y aprenden para proponer propuestas que generen lazos cognitivos y culturales. (Maggio, 2012)

4.2. Propuesta de enseñanza.

La secuencia didáctica que se diseña se enmarca en el espacio curricular de 1° año del nivel medio, la asignatura está presente en todo el recorrido secundario, en este primer año se propone abordar el espacio geográfico como base para entender y explicar la realidad social. El espacio geográfico socialmente construido, percibido y continuamente modificado por los procesos de producción y reproducción social.

Barco (2016) define que el programa es un documento curricular que permite organizar el accionar que se realizara como mediador entre los contenidos y las/los estudiantes.

La autora propone estructurar el programa en torno a un eje central que organiza en unidades didácticas estructuradas en torno a lo central de la asignatura. A partir del eje central es posible establecer los propósitos que direccionan los aprendizajes y para que se realizan.

La organización de los contenidos seleccionados se organiza en unidades didácticas estructuradas en una idea básica que posibilita al estudiante captar de un modo global la problemática que abarca la unidad, que en conjunto con los organizadores previos permite al estudiantado hacerse una idea de la temática en relación con conocimientos y saberes que ya posee.

Para este programa se decide redactar los organizadores previos en forma de proposición ya que permite una sistematización de los procedentitos y operaciones que realiza el estudiantado. (Barco, 2016, pp 21 -27)

Diseñar un programa como herramienta de trabajo para docentes y estudiantes supone un uso permanente. (...) Como herramienta que es, tiene que estar presente en el trabajo cotidiano en el aula. (...) El programa se vuelve herramienta en tanto es usado como tal. (Barco, 2016, p. 20)

La propuesta didáctica presentada está pensada para una carga horaria de 3 horas es una propuesta anual en la que se pueden realizar los ajustes necesarios para concretarla.

Planificación anual - Geografía 1° año

Presentación:

En la propuesta se realiza un recorte temático que permite abordar el extractivismo como modelo económico que se instala en América Latina a partir de fines de los años '90 y que concreta en los territorios generando problemáticas ambientales, sociales, desigualdades y resistencias.

La selección y secuenciación de contenidos de la propuesta se realizó a partir de la problematización de dos estudios de casos para abordar la dimensión natural a partir de la producción de litio en la zona alto andina y la dimensión urbana del extractivismo en la ciudad de Neuquén.

Eje del programa:

Abordar el avance del extractivismo y su manifestación en los territorios desde la dimensión más tradicional del origen del concepto, es decir en torno a la apropiación de los recursos naturales y desde el extractivismo urbano.

Propósitos:

- Generar un espacio en el que las y los estudiantes puedan interpretar críticamente el extractivismo como modelo económico.
- Explorar las múltiples dimensiones de las problemáticas relacionadas al extractivismo a partir de la producción minera y las manifestaciones en los espacios urbanos.
- Visualizar y analizar las diferentes tensiones y conflictos que se suceden entre los actores sociales.
- Brindar diferentes estrategias para construir conocimientos que les permita interpretar críticamente el mundo actual, considerando las múltiples relaciones económicas, políticas y socioculturales.
- Comprender las dinámicas espaciales para implicarse y participar.
- Integrar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para fomentar el trabajo colaborativo y la elaboración de materiales digitales.

Contenidos:

Eje 1: ¿Qué conocemos acerca del extractivismo? – Conceptualización y caracterización.

Organizador previo: El extractivismo es un modelo de acumulación que se concretiza en los territorios latinoamericanos desde la conquista y colonización y que en la actualidad adquiere graves consecuencias sociales y ambientales a partir de las cuales surgen movimientos de resistencia colectivos.

Temas sugeridos: Recursos naturales y bienes comunes. Extractivismo – Neoextractivismo. Contexto. Consecuencias sociales y ambientales. Efectos del extractivismo desde la perspectiva de género.

Eje 2: Modelo minero extractivista y de enclave

Organizador previo: El Neoextractivismo en América latina es un modelo que se centra en la extracción de los recursos naturales orientados a la exportación el cual origina diferentes problemas sociales y ambientales que se manifiestan a distintas escalas, con consecuencias diferenciales para los distintos actores sociales y a los sistemas naturales.

Temas sugeridos: La producción de litio en los salares alto andinos de Argentina, Chile y Bolivia.

Características de la extracción minera de litio en los salares Altoandinos. Cambios directos o potenciales sobre el sistema natural. Problemáticas sociales y ambientales. Actores sociales: Rol del Estado, Empresas privadas comunidades locales. Desigual participación, racionalidades y perspectivas. Efectos sobre la calidad de vida y profundización de las desigualdades sociales. Procesos de movilización y resistencias territoriales.

Eje 3: Extractivismo Urbano: materialización en el espacio urbano neuquino

Organizador previo: La ciudad de Neuquén es un centro político, administrativo y comercial que creció a la par de la expansión productiva petrolera y de las obras hidroeléctricas. Emplazada entre el río Limay y las bardas, la ciudad se consolida de forma segregada y fragmentada producto de la creciente aumentos de la especulación inmobiliaria.

Temas sugeridos: El emplazamiento de la ciudad. Crecimiento y expansión de la ciudad. Segregación social y espacial. Consecuencias de la mercantilización del espacio urbano: la especulación inmobiliaria y los proyectos urbanísticos. Los procesos de renovación urbana. Expansión y fragmentación urbana. Conflictos y riesgos ambientales. Derecho a la ciudad. Problemas y desafíos de la vida en las ciudades.

Eje 4: Alternativas al extractivismo. El Buen vivir

Organizador previo: El “Buen Vivir” es una expresión que se funda en los saberes tradicionales de los pueblos andino amazónicos como paradigma alternativo al desarrollo

Temas sugeridos: El Buen Vivir, como la propuesta alternativa – Buen vivir y los bienes comunes.

Metodología de trabajo:

La metodología de trabajo que aquí se plantea tiene por objetivo que las y los estudiantes tengan una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se han seleccionado diversas ayudas didácticas¹⁸ que orientan el trabajo áulico.

Se utilizarán diversas fuentes de información (textos, artículos periodísticos, audiovisuales) que serán seleccionados previamente por la docente como así también se promoverá la búsqueda de información. Para tal fin será necesario dar marcos de referencia para analizar la validez e intencionalidades de las mismas. Otras ayudas didácticas presentes en esta propuesta es el uso de cartografía.

Se promueve a integración de las TIC en las clases pudiendo cumplir variadas funciones ya que es posible utilizarlas como recursos para la investigación, acceder a herramientas básicas como imágenes satelitales, intercambiar y crear contenido entre otros, así mismo es posible utilizarlas en diferentes contextos de aprendizaje.

Se diseñan actividades que permitan el trabajo colectivo en el que las y los estudiantes puedan realizar diversos recorridos de acuerdo a sus intereses. En ellos se pone en juego diversas estrategias como la búsqueda de información, lectura compartida, puesta en común, debates acompañados. Comunicar los resultados

La clase expositiva de la manera tradicional se pone en tensión y se piensa más en intervenciones que colabore en la construcción del conocimiento.

Evaluación y Acreditación:

Para la evaluación y acreditación se basa en la Resolución 151/10 de Acreditación y promoción. En ella la evaluación es definida como procesual, continua y compartida y formativa.

En este espacio curricular se pretende que la evaluación sea auténtica ya que proporciona instrumentos referidos a los aspectos conceptuales, incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. (Anijovich y González, 2015)

Para ellos se construirán herramientas de seguimiento en relación a la participación e intervenciones en clase, la resolución de tareas, respeto a los tiempos de trabajo y

¹⁸ Término utilizado por Astolfi (1997) para designar los instrumentos seleccionados o elaborado por el docente para crear medios que le faciliten las actividades didácticas.

comprensión y expresión de los conceptos, procesos y de sus ideas. Para evaluar las producciones más complejas de las y los estudiantes se utilizarán matrices de valoración en la que serán partícipes de su construcción.

Secuencias didácticas: propuestas de actividades áulicas.

Actividad transversal a todos los ejes: a lo largo de las secuencias se ira elaborando un mapa conceptual que permita ir relacionando los conceptos y temas claves de cada eje. Este será realizado de manera individual y se irán planteando instancias de retroalimentación con las y los estudiantes. Como producción final se elaborará un portafolio de evidencias que acompañe el mapa conceptual.

Eje 1: ¿Qué conocemos acerca del extractivismo? – Conceptualización y caracterización.

Propósitos:

- Analizar y problematizar los conceptos de Recursos Naturales, Bienes Comunes, Extractivismo y Neoextractivismo.
- Comprender el modelo extractivista dentro de la lógica del capitalismo.
- Reflexionar sobre las tensiones entre los actores sociales participantes del conflicto.

Secuencia N° 1: Conceptualización.

Primer momento: La docente realiza una presentación del tema, planteando los ejes de trabajo anual. La actividad consiste identificar las problemáticas que afectan a territorio. Identificar los conceptos claves para profundizar en las próximas actividades.

Guía de preguntas:

- ¿Cuál es la problemática planteada?
- ¿Cuáles son las causas que lo generan?
- Impactos que pueden identificarse.
- ¿Siendo futuros auxiliares de Enfermería, que aportes le ofrece comprender la situación planteada?

Material seleccionado
Poster: Cuerpo-Territorio Fuente: Fundación Rosa de Luxemburgo. (Anexo N°1)

Segundo Momento: Se realiza una puesta en común con los aportes de los grupos. Se registra en el pizarrón las ideas que van surgiendo. Se elaborará una síntesis de la problemática planteada.

Secuencia N° 2: Recursos Naturales – Bienes Comunes

El objetivo de la actividad es poder definir los conceptos de recursos naturales y bienes comunes.

Primer momento: La actividad consistirá en realizar una búsqueda del significado de los conceptos. Para ello se utilizarán los libros de texto que se encuentran en la biblioteca¹⁹.

Segundo momento: Cada grupo realizará una ficha con las definiciones encontradas que quedará registrada en su carpeta.

Tercer momento: Puesta en común de las definiciones encontradas. Se reflexionará sobre la diferencia de estos conceptos.

Secuencia N° 3: Extractivismo - Neoextractivismo:

Primer momento: Proyección del siguiente video:

Ficha del video:
Hablemos del Extractivismo
Canal: <u>Clases de Geografía - profe Brenda Sosa</u>
<u>https://www.youtube.com/watch?v=yIMghfOiuuc</u>
Síntesis: Realiza una aproximación al concepto de extractivismo y Neoextractivismo.

Visualizar el siguiente video. Realizar una toma de apuntes para utilizar de consulta para resolver la actividad.

Segundo momento: Realizar la lectura del texto seleccionado.

Ficha del texto:
<u>Texto 1:</u> Extractivismo, enclaves y destrucción ambiental. (24/08/2014)
Vinculo para consulta: <u>https://www.ocmal.org/extractivismo-enclaves-y-destruccion-ambiental/</u>

¹⁹ La Biblioteca escolar esta provista de una gran cantidad de libros de varias editoriales para todas las materias. Desde el proyecto institucional se promueve su uso en los diferentes espacios curriculares.

Guía de lectura:

¿Qué es el extractivismo? ¿En qué se diferencia del Neo extractivismo?

¿Cuáles son las consecuencias para el ambiente? ¿Consecuencias para la salud?

¿Consecuencias para los derechos humanos?

Tercer momento: Completar de manera individual un organizador gráfico que permite sintetizar la información. (Anexo N° 2)

Secuencia N° 4: ¿Cuáles son los actores que participan en este modelo? ¿Hay resistencias?

Primer momento: Lectura texto seleccionado

La fuente seleccionada presenta diferentes textos sobre situaciones específicas relacionadas a los actores sociales y sus racionalidades.

Se seleccionará algunos artículos para trabajar en grupos, cada uno con uno distinto, a fin de ver los distintos actores involucrados y los conflictos que suceden.

Ficha del texto:
PACHA: DEFENDIENDO LA TIERRA. Extractivismo, conflictos y alternativas en América Latina y Caribe). Cartilla. Autoras: Villarreal Villamar, María del Carmen y Enara Echart Muñoz (2018)
Vinculo para consulta: https://www.aacademica.org/maria.del.carmen.villarreal.villamar/24.pdf

Segundo momento: la actividad consistirá en realizar una puesta en común que permita sintetizar los roles de los distintos actores sociales. Se confeccionará una guía para los distintos textos.

Se realizará un registro de la información pudiendo establecer similitudes y diferencias.

Eje 2: Producción de litio en los salares alto andinos de Argentina, Chile y Bolivia.

Propósitos de enseñanza:

- Identificar y localizar elementos socio espaciales asociados a la producción de litio.
- Relacionar las condiciones naturales con la disponibilidad de recursos.

- Vincular las características de la producción minera con el modelo extractivista.
- Interpretar las conflictividades en torno a la producción de litio en los salares alto andinos y las distintas racionalidades de los actores sociales empresas extranjeras, mano de obra local, Estado, comunidades locales.
- Analizar la posibilidad de generación de energía limpia a partir de la explotación del litio

Secuencia de actividades:

Secuencia N° 1: Esta actividad se propone indagar los conocimientos previos de las y los estudiantes acerca del litio y su producción. A partir de ello se presenta la situación problemática a trabajar.

Primer momento: Para introducir a las y los estudiantes al tema propuesto se seleccionó el video institucional del gobierno nacional en relación a la puesta en marcha de producción de litio en argentina.

Ficha del video:
Spot Litio – Gobierno de Jujuy
https://www.youtube.com/watch?v=e_XQ6UbwKkc
Síntesis: En el video se evidencia la producción de litio como algo favorable para la economía argentina, sin conflictos socioambientales y que potencian al país a nivel mundial como exportador de litio.

Segundo momento: A partir de la proyección del video se propone abrir una lluvia de ideas. Las y los alumnos expresarán sus ideas y se irán anotando en el pizarrón los aportes. La docente podrá hacer intervenciones para que el grupo pueda proporcionar ideas a través de preguntas facilitadoras ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? ¿Por qué?

La docente orientará el trabajo áulico para elaborar en conjunto una serie de inquietudes y/o preguntas que sirvan para entender desde las múltiples dimensiones la situación problemática presentada. A partir de allí se abordarán los contenidos seleccionados para el eje de trabajo.

Secuencia N° 2: Litio, el mineral estratégico.

Primer momento: Localización Geográfica:

Utilizando sus dispositivos móviles/netbook se utilizará la aplicación de google maps ubicaremos los salares del denominado Triángulo del Litio. El triángulo del Litio se

compone del Salar de Uyuni (Bolivia), el Salar de Atacama (Chile) y el Salar del Hombre Muerto (Argentina)

Esta actividad requiere profundizar sobre la localización geográfica. Implica dar un tiempo a la explicación y el aprendizaje de los conceptos básicos de la localización.

Secuencia N° 2: ¿Qué es el litio? ¿Como se originó?

Primer momento: En grupos se realizará la lectura del material seleccionado por la docente.

Se realizará la lectura del texto que presenta las condiciones naturales que hacen posible la existencia de grandes reservas del mineral y las características generales de la producción se propone la lectura del texto:

Ficha del texto:
Texto: El litio: desde los salares de la Puna a nuestros celulares Autores: de la Hoz, G; Martínez, V.; Vedia, J.L. Instituto de Bio y Geociencias del NOA, UNSa–CONICET e Instituto de Geociencias – Universidad de Brasilia Universidad Nacional de Salta. (Se realizará un recorte del material)
Vinculo para consulta: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/2588

Guía de preguntas

¿Qué es el litio?

¿Cómo es posible su obtención?

¿Cuáles son los procesos naturales que permitieron la formación de los salares?

¿Cuáles son las condiciones climáticas que contribuyen a la formación de los salares?

Segundo momento: Luego de la lectura grupal se hará una lectura compartida de las respuestas. El trabajo de la docente se orientará a poder explicar los procesos necesarios para entender el marco natural propicio para la formación del litio.

Para ellos se podrán realizar diversas explicaciones y actividades que sean necesarias de concretar de acuerdo a las características del grupo.

Algunos ejes para profundizar pueden darse a través de estos interrogantes:

El área conocida como “triángulo del litio” puede definirse como una zona inestable desde el punto de vista geológico. ¿Por qué? ¿Qué relación tiene?

Las zonas áridas suelen clasificarse como “Ecosistemas frágiles”.

En esta instancia de la actividad propuesta en Geografía sería necesario realizar un trabajo interdisciplinar con Física y química y Biología para poder comprender desde los contenidos propios de la disciplina lo referido al litio, como mineral y los ecosistemas áridos.

Secuencia N° 3: El triángulo del litio

Primer Momento: A través de google maps se observará las instalaciones de las explotaciones mineras en cada salar para visualizar los impactos directos en territorio. Se les solicitará a las y los estudiantes que realicen capturas de pantallas a partir de las cuales. Posteriormente en cada imagen deberán realizar una breve descripción de los impactos y/o modificaciones que observan a partir de la producción del litio y también de las características del medio natural y de las características de la producción.

Como material de apoyo para la elaboración de la descripción se sugiere el siguiente material. Se podrá ampliar con la búsqueda de información en la web.

Ficha del texto:
El litio de La Puna Vinculo para consulta: https://www.eltribuno.com/salta/nota/2013-6-23-20-25-0-el-litio-de-la-puna
El despegue del litio Vinculo para consulta: http://energiaenmovimiento.com.ar/el-despegue-del-litio-furor-oro-blanco/
LOS GRISES DEL LITIO Vinculo para consulta: https://www.revistalate.net/capitulo-i-los-grises-del-litio/?fbclid=IwAR2VSOh2596kjr0vgAsNJdDwE4PwSY6wi2z6RId7VPf74X3RWK1UUuAJWY

Segundo momento: Se propone que las y los estudiantes puedan elaborar un archivo digital a partir de imágenes trabajadas en google maps y otras imágenes que puedan descargar de internet que sirvan de síntesis respecto a los puntos trabajados en las actividades planteadas al momento. De forma individual o grupal las y los estudiantes organizaran una producción digital esta se tomará como actividad de síntesis y

evaluación. Se sugiere realizar búsqueda de información permitan apoyar la presentación

Secuencia N° 4: Conflictos socio ambientales

Se propone a las y los estudiantes realizar un análisis de los conflictos socio ambientales de la producción de litio en los salares altoandino, principalmente de la producción en Argentina.

Para integrar cuestiones socioeconómicas, políticas y ambientales, es necesario desagregar los actores involucrados y admitir que toda construcción del espacio implica fricciones en el territorio entre sujetos diferentes y desiguales respecto a sus intereses, posibilidades y poder.

A partir de la consulta de distintas fuentes de información se pretende trabajar los ejes que se definen como relevantes proponiendo un trabajo colaborativo y de investigación que les permita la creación de un material audiovisual sobre las dimensiones seleccionadas. Será necesario profundizar con los y las estudiantes sobre la investigación como estrategia de aprendizaje.

Dimensión económica: se diferenciaron los distintos actores sociales que participan en la actividad económica y las desiguales relaciones de participación.

Dimensión ambiental: en este caso las distintas formas de valorización y apropiación del recurso y las distintas problemáticas ambientales consecuencia de la misma no solo centrándose en las consecuencias propias de la dinámica natural sino referida a los actores sociales participantes

Dimensión social: el abordaje de las implicancias que genera esta actividad en relación las condiciones de vida y de trabajo.

Dimensión política: se pudo abordar a partir de las políticas nacionales (comparación legislación) y como se insertan en el contexto mundial por ejemplo como proveedora de un recurso estratégico para la economía mundial

Ejes de trabajo grupal

Las y los estudiantes se organizarán en grupos de trabajo de 4 a 5 integrantes. Cada grupo seleccionará uno de los ejes propuestos:

Identificar los actores sociales y reflexionen sobre los intereses que poseen, las funciones que desempeñan en la sociedad, sus objetivos, posibilidades y modo de ejercer el poder en situaciones de conflicto.

- Los diferentes lineamientos políticos entre los países de la región en relación a la explotación del mineral.
- Impactos que se producen en los ecosistemas de las zonas áridas y en relación al agua. En esta instancia de la actividad propuesta en Geografía sería necesario realizar un trabajo interdisciplinar con biología para poder comprender desde los contenidos propios de la disciplina lo referido a la biodiversidad de los ecosistemas semiáridos.
- Valor estratégico del Litio ¿Para quienes se define como estratégico? – Cual es su relevancia en la transición energética al ser considerada energía limpia.

Se sugiere material de consulta para las y los estudiantes (Anexo N° 3)

En América Latina se ha profundizado a partir de la década de los noventa el modelo minero extractivista basado en la mercantilización y explotación de la naturaleza. En este contexto también hay que considerar los diferentes movimientos de resistencia social.

Será necesaria la intervención de la docente en la explicación de las características de este modelo minero a partir de distintas instancias para apoyar la lectura de las fuentes consultadas.

Secuencia N° 4

Para esta actividad, y como forma de realizar otro modo de integración los contenidos trabajados, se propone que cada grupo (4 integrantes máximo) asuma uno de los siguientes roles:

*Movimientos de resistencia

*Representantes de las comunidades locales

*Trabajadores de las empresas mineras

*Representantes de la empresa

*Representante del Estado

*Un moderador que podrá ser un/a estudiante o el docente

Cada alumno, para asumir su rol, deberá revisar/repasar los documentos y recursos ofrecidos en las actividades anteriores, así como ampliar la búsqueda de información si lo considera necesario. Se podrá trabajar en conjunto con el área de lengua y literatura para elaborar a partir de textos argumentativos las posiciones de cada grupo.

Simulando una asamblea pública, el grupo clase debatirán los pro y los contra, los riesgos y potencialidades de la actividad. Para ello, cada grupo dispondrá de hasta cinco minutos para realizar una exposición de su postura.

Tras las exposiciones, se destinarán hasta diez minutos finales para llevar a cabo un debate que acerque posiciones (si es posible). El moderador otorgará turnos de palabras y organizará la dinámica del debate.

Utilizando la cámara de la netbook u otro dispositivo electrónico, se filmará el desarrollo de la *asamblea*.

Secuencia N° 5: Reflexiones finales

Como actividad final se propone la elaboración de forma individual en la que cada estudiante pueda fundamentar desde sus aprendizajes. Para ello se propone retomar el video de la actividad N° 1 y que pueda realizar una mirada crítica del mismo, considerando todas las dimensiones abordadas a partir del conflicto ambiental trabajado. Considerar también cual es el papel de cada uno como consumidores y si es posible realizar un análisis en relación con la sociedad de consumo y la construcción de ciudadanía.

Eje 3 Extractivismo Urbano: materialización en el espacio urbano neuquino

Propósitos:

- Conocer la ciudad que habitamos a partir del análisis de las características del emplazamiento de la ciudad y de su crecimiento y expansión.
- Reconocer las etapas en el proceso de construcción de la ciudad de Neuquén y los actores sociales involucrados.
- Identificar, analizar y reflexionar sobre las distintas problemáticas urbanas producidas por la especulación inmobiliaria.
- Reflexionar sobre la importancia de la participación ciudadana en la construcción de la ciudad.

Secuencia de actividades:

Secuencia N° 1

Primer momento: Se utilizará como disparador la canción "Mi ciudad" de la murga Agárrate Catalina en la que a partir del video y la letra se puede introducir sobre lo común y lo particular de la ciudad (como concepto).

Visionado del video y lectura de la letra.

Ficha del video:
Agárrate Catalina - La ciudad (Video Oficial)
https://www.youtube.com/watch?v=7ZGonL9O7pY

Segundo momento: Se orientará la producción de los estudiantes para elaborar desde sus ideas previas una definición de ciudad. Se aportará conceptualmente desde los materiales educativos que cuente la biblioteca escolar seleccionados previamente por el docente.

Secuencia N° 2

Primer momento: se prevé que los y las estudiantes activen su conocimiento previo, para ello se partirá de la consigna ¿Qué sabes de Neuquén? ¿Qué conoces de la ciudad en que vivís?

La intención es partir de lo que las y los estudiantes conocen para poder ampliar luego sobre el contenido emplazamiento de la ciudad.

Segundo momento: Elaboración de un mapa colectivo: ¿Donde vivimos?

Se propone la elaboración de un mapa colectivo en el que las y los estudiantes puedan ubicar en el mapa el barrio donde viven, a partir de la localización de su casa. Se visualizará en google maps, con la vista satelital los límites del barrio, los espacios verdes y públicos, la presencia de servicios de salud y educación las calles principales, centros comerciales. En caso de no contar con las posibilidades de conexión a internet se preverá la actividad con archivos digitales.

Las y los estudiantes se agruparán de acuerdo al barrio en el que viven con la intención de abordar el emplazamiento de la ciudad, su crecimiento y expansión desde su cotidiano transitar por la ciudad y el aporte bibliográfico necesario para su comprensión.

La producción de los y las estudiantes será un folleto de presentación de la ciudad de Neuquén, que elaborarán, de acuerdo a las posibilidades técnicas, en formato digital.

Secuencia N° 3

Primer momento: Para trabajar las transformaciones de la ciudad y los actores involucrados en esos cambios se propone como puntos de partida visualizar los videos de RTN Neuquén en los '80 y '90 para identificar los cambios en la infraestructura, viviendas, servicios, espacios verdes entre otros.

Ficha del video:
RTN Neuquén en los '80 https://www.youtube.com/watch?v=4BV4RdB-rPw
RTN Neuquén en los '90 https://www.youtube.com/watch?v=7FEOx61Immo

Segundo momento: Luego se realizará lectura de textos informativos sobre las transformaciones del espacio urbano que permitan reconocer las etapas en el proceso de construcción de la ciudad de Neuquén y los actores sociales involucrados.

Se propone una visita al museo Paraje Confluencia el cual tiene como objetivo difundir y recrear parte de la historia de la ciudad.

Tercer momento: La producción de los y las estudiantes consistirá en la construcción, en grupo de pares, de un archivo histórico digital. Los y las estudiantes elegirán el formato de presentación pudiendo ser la elaboración página de Facebook, Blog o a través de una cuenta de Instagram. En todos los casos se establecerán las pautas para su elaboración.

Secuencia N° 3 Problemáticas urbanas

Primer momento: Para el abordaje de las problemáticas urbanas se propone utilizar como disparador algunos titulares y reseñas periodísticas de situaciones problemáticas de la ciudad de Neuquén. (Anexo N° 4)

Segundo momento: A partir de esta actividad se orientará el trabajo en el aula para definir las principales situaciones problemáticas, partiendo de una lluvia de ideas realizada con la participación de los y las estudiantes.

Posibles ejes de trabajo:

- Avance sobre las tierras productivas, sobre áreas de riesgo costero y de meseta.
- Acceso a la vivienda. Diferentes áreas residenciales.
- Problemáticas en la circulación y transporte (por ejemplo, modificaciones generadas por la construcción del metrobus)
- Dificultades para el acceso de los servicios básicos (por ejemplo, el acceso al agua potable). Contaminación de los cursos de agua.
- Expansión de obras de infraestructura asociadas al consumo.

- Problemáticas ambientales asociadas al avance de la urbanización: por ejemplo, el conflicto por la apertura de vías de comunicación o construcción de proyectos públicos y privados.
- Gestión del espacio público: por ejemplo, la construcción del Paseo de la Costa o el destino de las tierras de la cárcel U9

En esta instancia se planifica una salida de campo por la ciudad de Neuquén con el objetivo de descubrir a partir del recorrido del territorio las problemáticas de la ciudad, que puedan descubrir las contradicciones que se materializan por el extractivismo urbano.

Tercer momento: se propone la elaboración de un mapa colectivo con el encuadre del Manual de mapeo colectivo de la organización Geoactivismo. (Anexo N° 5)

Cuarto momento: Se pretende trabajar aquellos que sean relevantes para el grupo de estudiantes proponiendo un trabajo colaborativo y de investigación que les permita la creación de un material audiovisual sobre la problemática seleccionada. Será necesario profundizar con los y las estudiantes sobre la investigación como estrategia de aprendizaje.

Secuencia N° 5: El derecho a la Ciudad

El derecho a la ciudad²⁰ refiere a la posibilidad de que la ciudadanía pueda vivir la ciudad y la vida urbana como lugar de simultaneidad y de encuentro

Para el cierre, se retomará la última estrofa de la canción con la intención de que las y los estudiantes puedan realizar una narración, a partir de los conceptos y procesos trabajados, sobre lo significativo de esas palabras:

Para volver. Hasta la cuadra de mi barrio y a tu puerta

Para volver. A mi rincón y tu rincón en el planeta

Porque me diste la vida. Soy de tu vida un retazo.

Tierra de todos mis días. Quiero morir en tus brazos

Planteando, por ejemplo:

Si volvieras ¿Cómo te gustaría encontrar tu barrio?

Si volvieras ¿Por qué sería tu rincón en el planeta?

Soy de tu vida un retazo ¿Que puedo transformar, ¿cómo, para qué?

²⁰ H. Lefreve- El derecho a la Ciudad.

Tierra de todos mis días. Quiero morir en tus brazos ¿Cómo habitar todos los días la ciudad? ¿Cómo te gustaría que sea tu ciudad en un futuro?

Esta actividad será plasmada en algún soporte que pueda ser socializada en la escuela, ya sea una infografía, relato, collage. La idea es hacer una intervención en los pasillos de la escuela. Aquí se podrá realizar un trabajo interdisciplinario con las y los docentes de las asignaturas artísticas.

Eje 4: Alternativas al extractivismo. El Buen vivir

Secuencia N° 1:

Primer momento: Se propone que las y los estudiantes realicen una actividad integradora que permita sintetizar las temáticas trabajadas. Se propone que, retomando la propuesta de la primera actividad con el poster Cuerpo-Territorio, construyan su propia infografía sintetizando las problemáticas trabajadas.

Secuencia N° 2:

Primer momento: Se propone la lectura de los textos seleccionados, a cada grupo le corresponderá una diferente. Se planteará una guía de lectura.

Ficha del texto:
Texto: El "buen vivir": lecciones de los pueblos indígenas de América para aprender a vivir mejor
Vinculo para consulta: https://ecoosfera.com/2017/10/buen-vivir-culturas-indigenas-latinoamerica-lecciones/
Alternativas frente al modelo de desarrollo extractivista
Vinculo para consulta: http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasAlternativasExtractivismoNoticiasA16.pdf

Segundo momento: se realizará una puesta en común y se completará un organizador gráfico que permita comparar y contrastar los dos modelos. (Anexo N° 6)

Se propone una actividad artística, en conjunto con los y las profes de artístico con el fin de poder plasmas en las paredes a través de algún mural la filosofía del Buen Vivir en contraposición con el extractivismo como modelo dominante.

Aquí sería sumamente enriquecedor tener un encuentro con algún/a integrante de la comunidad mapuce para acercarnos a su cosmovisión. Se puede indagar con algún estudiante si pertenece a alguna comunidad.

5. Referencias Bibliográficas

- Ajón, A; Bachmann, L; y Souto, P. (2014) El reto de enseñar problemas ambientales desde la complejidad: experiencias en el marco de un Proyecto de investigación-acción en Buenos Aires en Fernandez Caso, M. V. y Gurevich, R.; *Didáctica de la geografía: practicas escolares y formación de profesores* (pp. 129-148).
- Audugier, F. (1992) Pensar la Geografía escolar. Un reto para la didáctica. En Documents d'Análisi Geografica (21) 15-33. (Traducción de M.D. Berenguer)
- Barco, S. (2016) Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas en Jara M. A. y Funes, G. (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*. 1ª edición para el profesor, (pp. 13-30).
- Barco, S.; Dubinowski, S.; Cipressi, R.; Rojo, R.; Junge, G. (s.f) *Políticas educativas y Nivel Medio de Educación en la provincia de Neuquén. El problema de la desigualdad educativa y la obligación legal de la universalización*. [Archivo PDF] Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- Benejam, P. (2011). ¿Cómo enseñar geografía en educación básica? en *Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje* (pp. 53-85). Secretaria de Educación Pública.
- Blanco, J. (2010). Espacio y territorio: elementos teóricos-conceptuales implicados en el análisis geográfico en Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Coord) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. (pp. 37-64). Editorial Biblos.
- Cherrel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación en *Revista de Educación* (295), 59 - 112. España.
- Ciccolella, P., y Mignaqui, I. (2009). Capitalismo global y transformaciones metropolitanas: enfoques e instrumentos para repensar el desarrollo urbano. Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática. [Archivo PDF] CLACSO.
- Ciccolella, P. (2017) Especulación inmobiliaria y déficit habitacional: diagnóstico crítico y sistémico de la problemática en Vásquez Duplat A. (Comp.) *Extractivismo*

- urbano: debates para una construcción colectiva de las ciudades* (pp. 49-56)-
1a edición: Fundación Rosa Luxemburgo; Ceapi; El Colectivo.
- Edelstein, G. (2008) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, (pp.75-89). Editorial Paidós.
- Espeleta A. y Moraga F. (2011). El grito de los bienes comunes ¿qué son? y ¿qué nos aportan? en *Revista Ciencias Sociales* (Cr) Vol. I-II (131-132). 127-145.
- Feldfeber, M y Gluz, N. (2011) Las Políticas Educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo en *Educación y Sociedad*. V. 32, (115). 339-356, abr.-jun. 2011.
- Feldfeber, M. (2009), Nuevas y viejas formas de regulación del Sistema Educativo en *Argentina. Linhas Críticas*. V.15. (28). 25-43, enero/junio 2009.
- Fernández Caso M.V.; Gurevich, R; Ajón, A; Bachmann, L y Souto, P. (2013). *Enfoques geográficos y estrategias didácticas para una enseñanza inclusiva. Apuntes de investigación*. [Archivo PDF] Instituto de Geografía. Universidad de Buenos Aires
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/21.pdf>
- Fernández 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* (pp. 17-35). Editorial Biblos.
- Fernández Caso, M.V., Gurevich, R., Souto, P., Bachmann, L., Ajón, A., Quintero, S. (2010). La imagen pública de la Geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. en *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Vol. XV (859). Universidad de Barcelona.
- Fleitas, A y Gómez, S. (2012) Una introducción a la problemática de la alfabetización cartográfica en la geografía escolar. La lectura y escritura de mapas desde las TIC/TAC. Estudios Territoriales en *Revista de Geografía. Centro de Investigaciones Geográficas (CIG)*, (11), 99-123.
http://media.wix.com/ugd/59a6db_03dfc5f779814ed6b8a928b70c27a3de.pdf

- González, M. C. (2017). La producción y concreción curricular: una experiencia democrática y participativa en la provincia de Neuquén. *Revista De Educación En Biología*, 20(2), pp. 109–112.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22520>
- González, Sara. (2005). La geografía escalar del capitalismo global en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. IX (189).
<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-189.htm>
- Gorenstein, S. (2015). Transformaciones territoriales contemporáneas. Desafíos del pensamiento latinoamericano en *Revista EURE*. Vol. 4. 5-26.
- Gudynas, E. (2013). *Extracciones, extractivismos y extrahecciones: un marco conceptual para la apropiación de los recursos*. Observatorio del desarrollo CLAES. [Archivo PDF]
- Gurevich, R (2015) *Estudio de casos una propuesta de enseñanza para integrar tic y construir sentidos* Propuesta pedagógica Estudio de Casos PNIDE
- Gurevich, R. (2009). Babel: ecos de geografías y territorios en *Revista Huellas* (13), pp. 37- 63.
- Herrera D. (2015) *Documento para el debate. Aproximaciones a la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén – LOEP N° 2945*. ATEN.
- Lagunas, A. (2019) en Entrevista Martina Colombero (29-mayo2019) El diseño de la nueva currícula de nivel medio en Neuquén no es otra cosa que ajuste en educación y laboral. <https://medium.com/@martinacolombero/el-dise%C3%B1o-de-la-nueva-curr%C3%ADcula-de-nivel-medio-en-neuqu%C3%A9n-no-es-otra-cosa-que-ajuste-educacional-f92ce8880f32>
- Landriscini G. (2017). Transformaciones territoriales y producción del hábitat en la Norpatagonia Neuquén, de los tiempos de la provincialización a los del neoliberalismo: Relaciones complejas entre Estado, mercado y autogestión en *Mundo Urbano*. (49) Universidad Nacional de Quilmes.
<http://www.mundourbano.unq.edu.ar/index.php/publicaciones-por-ano/283-introduccion-al-numero-49>
- Machado Aráoz H (11 de abril 2016), *El debate sobre el extractivismo en tiempos de resaca*. **Agencia Latinoamericana de Información -ALAI**. [Archivo PDF]
<https://www.alainet.org/es/print/176657>
- Machado Aráoz H. (2017) Potosí y los orígenes del extractivismo en *Revista Voces en el Fenix* Año 8 (60). Editorial Respeto a la naturaleza, condición para sobrevivir.

<https://www.vocesenelfenix.com/content/potos%C3%AD-y-los-or%C3%ADgenes-del-extractivismo>

- Massey D. (2008) *Hay que traer el espacio a la vida*. Entrevistada por Román Velázquez, P. y García Vargas A. Revista electrónica Signo y Pensamiento. 327.343.
- Massey, D. (17 de septiembre 2007). *Geometrías del poder y la conceptualización del espacio*. Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 1-10.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. En *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* (57), 77-84.
- Méndez R., (1997). Dinámica Capitalista, Crisis y Reestructuración Territorial. En *Geografía Económica. La lógica espacial del capital global*. Editorial Ariel. (pp. 71-105)
- Muñoz, María Esther; Salto, Víctor (2005). El proceso de reforma educativa en la provincia de Neuquén: un breve estado de la situación en *Revista Reseñas de la enseñanza de la historia* (3), 175-193.
<https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas>
- Pagés, J. (1994), La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (13), 38-51.
- Pérez, G. (2018). *La conurbación en torno a la ciudad de Neuquén: Perspectiva regional y aportes para el ordenamiento territorial*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.] En Memoria Académica.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1583/te.1583.pdf>
- Perrén J y Pérez G. (2012) La segregación urbana desde el tiempo y el espacio. Una aproximación en una ciudad patagónica (Neuquén, 1904-2010) en Revista Páginas 12 (28) Enero- Abril.
<http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>
- Perrén, J. (2020). Una “pequeña Dubai” en la Patagonia. Anuario Centro De Estudios Económicos De La Empresa Y El Desarrollo, (13), 39-70.
<https://ojs.econ.uba.ar/index.php/CEED/article/view/1703>

- Perrén, J.; Pérez, G. y Cabezas, S. (2019) Crecimiento en altura en una ciudad intermedia argentina Neuquén hacia comienzos del siglo XXI en *Revista Pilquen* Vol.22 (3) 54-69.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/2403>
- Puente Lozano, Paloma. (2011). La reconstrucción de los enfoques críticos contemporáneos y el rol del espacio. Una visión desde la Geografía. *Document's D'Anàlisi Geogràfica* vol. 57(2) 223-254.
- Realini, E. (2017). Extractivismo Urbano: aportes decide el Derecho a la Ciudad en Vásquez Duplat A. (comp.) *Extractivismo urbano: debates para una construcción colectiva de las ciudades*. 1a edición: Fundación Rosa Luxemburgo; Ceapi; El Colectivo. (70-75).
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Santisteban, A.; Pagés, J. (coord.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Síntesis. (pp. 43-64).
- Sassen, S. (2004). *La ciudad global. Introducción a un concepto*. [Archivo PDF] <https://cronicon.net/ForoUrbano/bogota/pdf/Documento1.pdf>
- Seoane, J. (2011). La disputa por los bienes comunes naturales: significación, experiencias de lucha y estrategias de neutralización política. en Boletim DATALUTA. Encuentro contra el saqueo y la contaminación de los bienes comunes, por el poder popular y el cambio social. COMPA Ecología Popular. Coordinadora de Organizaciones y Movimientos Populares de Argentina.
- Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina en Revista del Observatorio Social de América Latina Año VIII N° 32 noviembre, p. 15-38. Clacso.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>
- Svampa M. (2019) Las fronteras del Neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giroecoterritorial y nuevas dependencias. CALAS.
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz Editores <https://maristellasvampa.net/maldesarrollo/>
- Thisted, I. (2008) *Una imagen de las clases de Geografía en las escuelas Medias de la Zona Norte de la RMBA: conceptos e ideas para pensar los sentidos que adquiere la diversidad*. [Ponencia] X Jornadas Cuyanas de Geografía. Universidad Nacional de Cuyo,

- Varesi, G. (2013) Modelo de acumulación, dinámica política y clases sociales en la Argentina posconvertibilidad en Grigera, J. (comp) *Argentina después de la convertibilidad (2002-2011)*, (p. 195-222). Imago Mundi.
- Vásquez Duplat, A. (2017) Extractivismo urbano y feminismo: dos claves para el estudio de las ciudades en Vásquez Duplat, A. (compl.) *Extractivismo urbano: debates para una construcción colectiva de las ciudades*. (106-113) 1a edición: Fundación Rosa Luxemburgo; Ceapi; El Colectivo; Buenos Aires..
- Viale, E. (2017). El extractivismo urbano en Vásquez Duplat, A.(compl.) *Extractivismo urbano: debates para una construcción colectiva de las ciudades*. (pp.15-20). 1a edición: Fundación Rosa Luxemburgo; Ceapi; El Colectivo; Buenos Aires.
- Villa, A. (2009). La escuela y la construcción del currículo en Ciencias Sociales en Insaurralde, M. coord. (2009) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas metodológicas* (pp. 119 – 147). Noveduc.
- Villa, A. (2017) Formarnos compartiendo prácticas reflexivas en Vechia, T. Higuera, L. Experiencias de enseñanza y formación reflexiva (pp. 113 – 131). Neuquén. Educo.
- Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza en Insaurralde, M. coord. (2009) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas metodológicas* (pp. 93 -118). Noveduc.
- Zenobi, V. y M. Estrella (2016) La enseñanza de las temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo en *Revista Contextos de Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Normativa consultada:

Resolución C.P.E. 1438/19 Ciclo Básico - Consejo Provincial de Educación Provincia de Neuquén.

Imágenes utilizadas en la portada:

Ilustración:

<https://www.cartamaior.com.br/arquivosCartaMaior/FOTO/221/E64787233D72A3BE9EF45E88CEC88FD20EC58CBA0CDFF244390863574044696D.jpg>

Imagen nube de palabras:

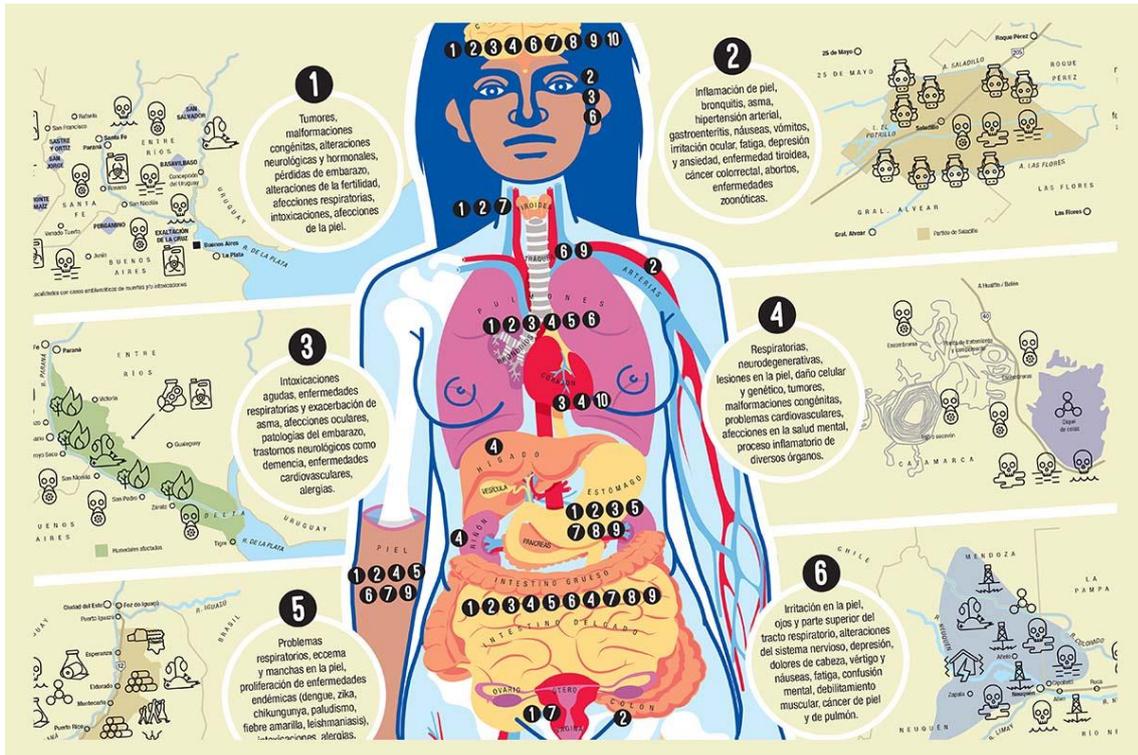
https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2018/08/nube_buen_vivr.jpg

Foto ciudad de Neuquén:

https://www.neuqueninforma.gob.ar/wp-content/uploads/2017/09/WEB-Guti%C3%A9rrez-inaugurar%C3%A1-el-Paseo-Costero-del-Este-de-la-ciudad-de-Neuqu%C3%A9ne_13.jpg

6. Anexos

Anexo N° 1: Poster Cuerpo Territorio

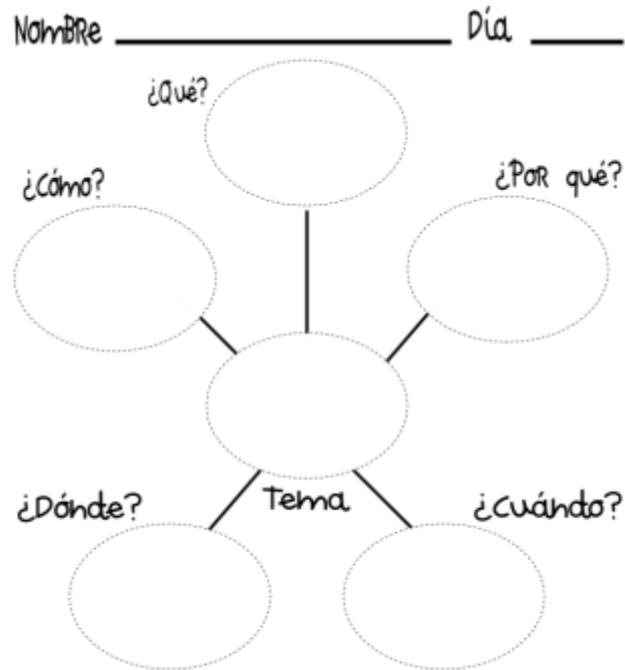


Fuente: Poster Cuerpo – Territorio.

<https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2021/03/Poster-Cuerpo-territorio.pdf>

Anexo N° 2:

Organizador gráfico organizador gráfico que como cuando donde porque araña



www.orientacionandujar.es

Fuente: <https://www.orientacionandujar.es/2013/09/09/organizadores-graficos-que-quien-como-cuando-y-donde/>

Anexo N° 3

Posibles sitios de consulta.

- Explotación de litio en los salares de la Argentina - entrevista al licenciado Fernando Díaz en <https://es.scribd.com/document/116122227/Informe-Litio-Final>
- Salinas grandes. Mesa de pueblos originarios de la cuenca de Guayatayoc y Salinas Grandes en http://www.territorioindigena.com.ar/Casos?id_conflicto=207
- Impacto socioambiental: de la extracción de litio en las cuencas de los salares Altoandinos del Cono Sur en <https://www.ocmal.org/wp-content/uploads/2018/08/InformeLitio.pdf>
- “Sin política, el recurso no tiene sentido” en <https://www.pagina12.com.ar/158384-sin-politica-el-recurso-no-tiene-sentido>
- Recursos para el desarrollo. http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/14gutman_1.pdf
- Explotación de litio en los salares de la Argentina - entrevista al licenciado Fernando Díaz en <https://www.youtube.com/watch?v=gOSMiDiO9jQ>
- Informe de Litio – TN – año 2011 <https://www.youtube.com/watch?v=gVwAfv7-X24>
- Nuevos extractivismos, viejos conflictos. Territorio y litio en el noroeste argentino https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/113692/CONICET_Digital_Nro_29137b01-4398-4277-87c7-f56c2ee31644_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Comunidad atacameña de Jujuy anuncia acción judicial para detener proyecto de litio <https://noalamina.org/argentina/jujuy/item/38192-comunidad-atacamena-de-jujuy-anuncia-accion-judicial-para-detener-proyecto-de-litio>
- Impacto socioambiental de la extracción de litio en las cuencas de los salares Altoandinos del Cono Sur <https://www.ocmal.org/wp-content/uploads/2018/08/InformeLitio.pdf>

Anexo N° 4

Algunos ejemplos de artículos periodísticos:

- Neuquén: comenzaron las pruebas del primer Metrobus de la Patagonia:
<https://www.lanacion.com.ar/2220457-neuquen-comenzaron-pruebas-del-primer-metrobus-patagonia>
- Cuesta acceder a la tierra pero hay 3.300 baldíos en Neuquén:
<https://www.rionegro.com.ar/cuesta-acceder-a-la-tierra-pero-hay-3-300-baldios-en-neuquen-BN6359056/>
- Desde hace 15 años, la Universidad y el Municipio se pelean por las bardas:
<https://www.rionegro.com.ar/desde-hace-15-anos-la-universidad-y-el-municipio-se-pelean-por-las-bardas-AC6325057/>
- La Muni le quita la cancha a un club barrial del oeste:
<https://www.lmneuquen.com/la-muni-le-quita-la-cancha-un-club-barrial-del-oeste-n613903>
- La cronología del alambrado polémico en el barrio privado de Neuquén:
<https://www.rionegro.com.ar/la-cronologia-del-alambrado-polemico-en-el-barrio-privado-de-neuquen-IK5963479/>
- Bate récords de pozos: una calle de Neuquén tiene más de 70 en tres cuadras:
<https://www.rionegro.com.ar/bate-records-de-pozos-una-calle-de-neuquen-tiene-mas-de-70-en-tres-cuadras-MC6343079/>

Anexo N° 5

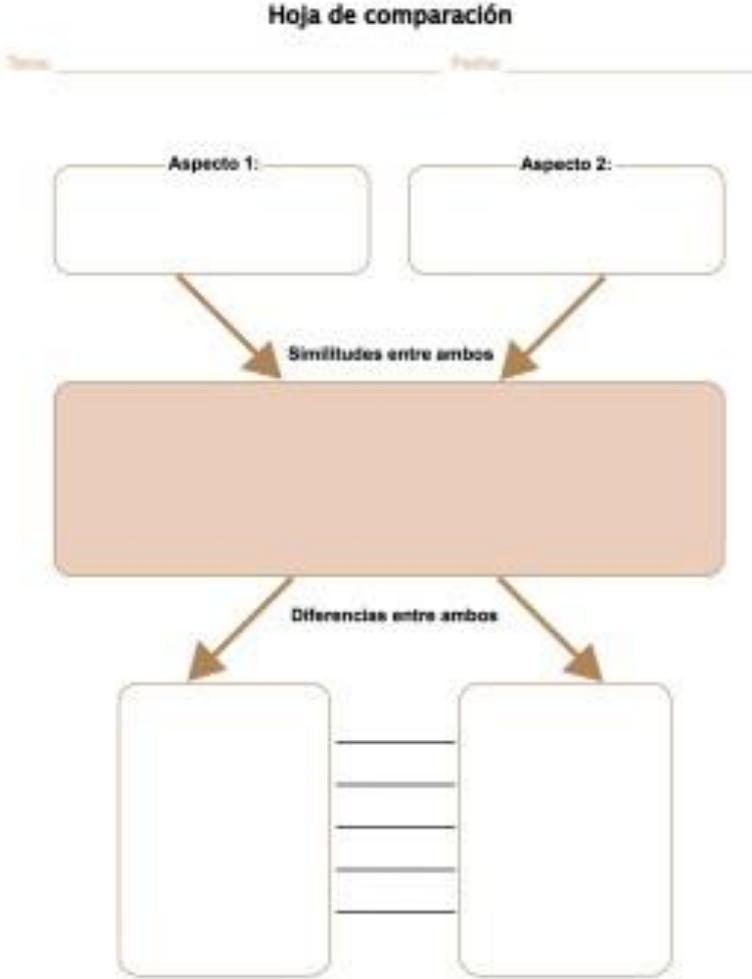
Geoactivismo – Mapa Colectivo

Recorrido urbano en grupos Junto a los participantes del taller, realizar en pequeños grupos un recorrido por el territorio mapeado. Las rutas de caminata, los horarios y medios para realizarlo se consensúan colectivamente. Los talleristas salen equipados con pequeños mapas de la zona y se acercan a los vecinos para realizarles preguntas o consultas, pedirles su opinión sobre determinados temas, o simplemente invitarlos a que señalicen alguna problemática del lugar. Esta información se complementa con datos provenientes de todos los sentidos (olfato, vista, gusto, tacto, etc.). Mientras un grupo registra notas y realiza entrevistas, otra toma fotografías de situaciones o momentos significativos. Esto permite relevar la capa histórica de la zona, para completar el registro incorporando la temporalidad y complejizando las representaciones sobre el lugar para comprender mejor sus particularidades actuales. Este ejercicio también puede ser realizado en manifestaciones o protestas públicas, actividades callejeras, etc. aprovechando la concentración de personas para entrevistar y tomar nota. Al volver al espacio del taller, cada grupo compartirá lo relevado, mostrando un recorrido de intereses y temáticas, y abriendo el espacio a que todos puedan preguntar, aportar y debatir. De aquí pueden surgir sub grupos de mapeo que luego continuarán trabajando en las proyecciones abiertas. Recorrido lúdico colectivo, intervención individual en dispositivos de mapeo en movimiento y captura de fotografías panorámicas de paisajes de la ciudad. Registro y recolección de insumos visuales y sensoriales para elaborar relatos

Fuente:

https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf

Anexo N° 6: Organizador gráfico Compara y contrasta



Fuente: <https://www.orientacionandujar.es/2016/03/15/recopilacion-organizadores-graficos-trabajar-la-comparacion/organizador-grafico-comparar-1-2/>



**ESPECIALIZACIÓN EN
DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES**

CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA



Facultad de Ciencias de la
EDUCACIÓN

