

## **GEOGRAFÍA**

---

### **4to Año**

#### **Geografía y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria**

La enseñanza de la geografía para el ciclo superior ha sido diseñada manteniendo la mayor congruencia teórica y metodológica con los enfoques didácticos y disciplinarios establecidos para la misma materia en toda la Escuela Secundaria. Se espera que esta unidad genere las condiciones necesarias para evitar la fragmentación y atomización de los saberes disciplinarios, problemas que resultaban evidentes en la anterior separación entre el ex tercer Ciclo de la Educación General Básica y el ex - Polimodal. De este modo, la materia geografía ha quedado organizada desde su inserción como parte de las Ciencias Sociales durante el primer año, para continuar como disciplina autónoma en el segundo y el tercero, y en el ciclo superior, en el cuarto y el quinto años. Además, extiende ahora su presencia con exclusividad para la Escuela Secundaria con orientación en Ciencias Sociales y con orientación en Arte hasta el sexto año inclusive.

#### **Consideraciones sobre los enfoques de la enseñanza de la geografía.**

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

Desde los primeros años de la escuela secundaria de esta provincia se ha adoptado en un sentido amplio la perspectiva de la *geografía social*, considerada como la más propicia para dar respuestas a las finalidades de la materia conforme a los propósitos de la política curricular más general. La *geografía social* puede ser definida no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino por las relaciones sociales que estructuran las sociedades y las relaciones que éstas mantienen con sus espacios: lo cual involucra cómo los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen sociedad, y con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan. La *geografía social* considera en sus explicaciones la relevancia de la política, la economía, la cultura y de aquellos procesos ambientales, en sentido extenso, que también pueden identificarse en la afectación y diferenciación del espacio geográfico.

A su vez, siguiendo la línea de reflexión propuesta, el *espacio geográfico* es concebido aquí como el producto y el medio de la política, en tanto es objeto y sujeto de relaciones de poder; de la economía, desde el momento que la misma refiere a las relaciones de producción que estructuran el espacio; y de la cultura, en el sentido que el mismo espacio es significado, vivido y representado por diferentes sujetos sociales según las percepciones, valores y costumbres generadas en la interacción social. Menos transitadas desde el resto de las ciencias sociales, pero características del campo disciplinario y la *geografía social*, son las condiciones y posibilidades físico-naturales del espacio geográfico que actúan mediando e interviniendo activamente en lo social y en las relaciones de unidad que existen entre la *sociedad* y el *espacio*.

Por su parte, considerando lo anterior, las nuevas perspectivas sobre la geografía y su enseñanza han llevado a profesores y especialistas de la materia a replantearse sobre su sentido en cuanto a sus finalidades críticas e intelectuales, acerca de las problemáticas que ella debe tratar y sobre cómo enseñarlas para lograr una mayor y mejor comprensión del mundo actual por parte de los estudiantes. En este sentido los diseños curriculares que se han elaborado desde el segundo año para la geografía de la provincia de Buenos Aires han sido planteados considerando la necesidad de poner en discusión una serie de tendencias que caracterizan actualmente la enseñanza de la misma y que requieren de un examen crítico, preguntas y prácticas alternativas. Entre las tendencias detectadas y que se plantean con frecuencia en el campo de problemas de la enseñanza de la geografía, se encuentran:

- La preeminencia del tratamiento de los contenidos de carácter físico-natural por sobre los de origen social (en sus dimensiones políticas, económicas y culturales).
- El abordaje de los temas físico-naturales al inicio del año escolar relegando los de carácter social para una instancia posterior.
- Los temas de estudio y los modos de problematizarlos planteados sin establecer vínculos directos y significativos con las relaciones sociales que estructuran el espacio geográfico.
- Como prácticas de enseñanza prevalecientes: la exposición, el dictado, la utilización casi exclusiva del libro de texto y la fragmentación entre el aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales y la geografía, y el trabajo con la información proveniente de las fuentes seleccionadas.
- El aprendizaje por memorización y repetición vinculado con la disolución de los sentidos y la relativa incompreensión de los mismos, coadyuvando a la fragmentación de los saberes geográficos.
- El desarrollo exiguo de las prácticas de lectura crítica y escritura entre las actividades que realizan los estudiantes.
- La débil consideración del conflicto social y el análisis de los intereses y necesidades contrapuestas de los sujetos sociales a la hora de pensar el espacio geográfico.
- El predominio de la descripción a través de la enumeración de los componentes de determinados espacios geográficos, especialmente cuando se trata de continentes, países y otras unidades espaciales por sobre la explicación y la búsqueda de la formulación de relaciones más complejas.

Por su parte, las concepciones de Geografía y de ciudadano que se sostengan y se asuman pedagógicamente a la hora de organizar y planificar el espacio curricular de la materia incidirán en la enseñanza de la misma y en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, las mismas actúan en la selección y organización de los contenidos, las estrategias de presentación de los temas a los estudiantes, las actividades de desarrollo y las de cierre, los recursos didácticos seleccionados y el modo de evaluación de los aprendizajes.

Volviendo a establecer relaciones entre la geografía deseable para la escuela secundaria y los proyectos de sujeto como ciudadano crítico, se considera aquí que las tradiciones clásicas de la geografía han creado condiciones poco propicias en la escuela para la emergencia y potenciación del sujeto en la recreación de una cultura. Es por esto que la enseñanza de la geografía que se propone para el conjunto de la escuela secundaria, y en especial en el ciclo superior, se inscribe en el reconocimiento de las tradiciones disciplinarias

y pedagógicas que la caracterizan, pero particularmente las que se han desarrollado críticamente con posterioridad a 1970.

Tal como se propone desde los diseños curriculares de la materia para el ciclo superior, el estudio de algunos aspectos centrales del neoliberalismo y la globalización neoliberal, resultan centrales para el tratamiento de sus contenidos. En opinión de una gran cantidad de geógrafos y otros científicos sociales, se asiste actualmente a una profunda transformación de la humanidad que abarcan desde la cultura y la subjetividad humana hasta la mercantilización y privatización del más amplio espectro de espacios de la vida social -urbanos y rurales-, como nunca antes sucedió en la historia y geografía del sistema-mundo. Ello ha redundado en una infinita serie de situaciones y hechos que atraviesan y modelan el cotidiano de las relaciones sociales y el espacio en el que se desempeñan los estudiantes, y sobre lo cual deben adquirir conocimientos fundados para su mayor comprensión, y para poder pensar críticamente sus propias posiciones en él.

La liberalización de las fuerzas del mercado, promovidas por los principales sujetos de la globalización neoliberal, durante algo más que los últimos treinta años, ha adquirido tal fuerza en lo económico, en lo político y en lo cultural que la misma ha sido considerada el principal motor de los cambios geográficos materiales e inmateriales registrados en el período, principalmente por el mantenimiento de viejas desigualdades -por ejemplo los pobres estructurales- a las que se les han sumado nuevas desigualdades -por ejemplo las que involucran a los nuevos pobres. Es por ello que la Geografía que se propone enseñar para este ciclo en el cuarto año a través de una geografía mundial, y en quinto año a través de una geografía argentina en sus relaciones con el resto del mundo, considera a la globalización neoliberal como un contexto global que merece ser examinado, debido a que, sin reduccionismos, las transformaciones han operado tanto en las condiciones de vida de los individuos, los grupos y las clases sociales como en su experiencia de la vida cotidiana.

La posibilidad de diseñar la materia Geografía desde los primeros años de la escuela secundaria hacia el resto de los años superiores, ha creado condiciones para que esta idea, entre otras de similar significatividad, se encuentre presente desde ese momento. En el segundo año, los estudiantes se aproximaron al estudio del espacio geográfico de América Latina en su relación con el resto del mundo a través de una perspectiva que permite interpretarlo y comprenderlo en su relación pasado y presente. La idea de espacio geográfico que desde allí se trabaja tiende a promover el aprendizaje de imágenes del mismo, crea condiciones para que sea concebido como el producto de una construcción histórica y social. Desde esa perspectiva, los alumnos pudieron aproximarse a los modos en que la geografía latinoamericana ha sufrido diferentes transformaciones a lo largo del tiempo, hasta la actual globalización neoliberal, siempre articuladas en sus relaciones con el resto del mundo. De modo similar, en el tercer año, se ha propuesto la organización de la materia desde la geografía argentina en sus relaciones pasado y presente con el resto del mundo, y considerando para ello los modos en que diferentes dimensiones de lo social (lo económico y lo político entre otras) afectaron la organización del territorio nacional en diferentes períodos históricos hasta la actual globalización neoliberal. Considerando para ello y en especial, también en tercer año, la presencia que ha tenido el Estado nacional, en diferentes períodos, durante la conformación del mismo territorio.

La geografía que se propone estudiar en el ciclo superior obedece a la selección de unos contenidos que puedan dar respuesta a preguntas sobre las causas y consecuencias de la actual radicalización de la liberalización económica, entendida como condición necesaria para restituir al mercado las funciones reguladoras que en cierta medida durante períodos anteriores le habían sido limitadas por el Estado. Se trata de políticas neoliberales que han maximizado la desregulación, la privatización y una radical apertura externa, el comercio

libre, aunque con comportamientos muy diferentes por parte de los países centrales y periféricos. Esto ha afectado las relaciones internacionales entre los países centrales del capitalismo desarrollado y los de la periferia con sus diferentes grados de desarrollo, así como también las relaciones entre los procesos productivos, de la política y de la cultura hacia el interior de cada uno de estos países.

Por último debe considerarse que a la vez que en estos diseños se pone especial atención al peso de los cambios estructurales, existe en las unidades de contenidos un espacio reservado para que los alumnos puedan reconocer las resistencias y los planteamientos anti/alter globalización de numerosos movimientos sociales en el país, la región y el resto del mundo. Ello tiene por finalidad destacar la perspectiva y los puntos de vista de grupos y organizaciones de la sociedad civil que actúan desde la resistencia confrontando proyectos sociales y territoriales alternativos a la conformación de las nuevas relaciones de poder impulsadas por la globalización neoliberal. Algunos de estos grupos y organizaciones se encuentran nucleados en foros de debate y acción mundiales y de articulación de experiencias socio-territoriales alternativas como el que por ejemplo se conoce como *Foro Social Mundial/Otro Mundo es Posible*<sup>1</sup>, entre muchos otros.

### Mapa curricular

UNIDADES DE CONTENIDOS Y OBJETOS DE ESTUDIO DEL CUARTO AÑO DE GEOGRAFÍA	
Unidad	Objetos de estudio
Nº 1	<i>Las actuales condiciones económico-políticas del desarrollo desigual mundial.</i>
Nº 2	<i>La desigual distribución mundial de los recursos. Problemas ambientales y geopolíticos asociados</i>
Nº 3	<i>La distribución de la población mundial y sus transformaciones en el actual contexto de la globalización neoliberal</i>
Nº 4	<i>Las transformaciones urbanas y rurales en el contexto de la globalización neoliberal.</i>

### Carga horaria

La materia **Geografía**, se encuentra en el 4º año de la escuela secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior.

Su carga es de 72 horas anuales, siendo su frecuencia de 2 horas semanales si su duración se implementa como anual, a excepción de Ciencias Sociales, donde tiene una carga de 108 horas anuales, siendo su frecuencia de 3 horas semanales si su duración se implementa como anual.

---

<sup>1</sup> Para acceder a información sobre esta organización puede visitarse el sitio: [forosocialmundial.org.ar](http://forosocialmundial.org.ar). Sitio consultado durante mayo de 2009.

## **Objetivos de enseñanza**

- Promover instancias de enseñanza que permitan a los alumnos comprender a los espacios geográficos como un conjunto interrelacionado de diferentes dimensiones entre las que se encuentran las económicas, políticas y socio-culturales entre otras.
- Desarrollar instancias de enseñanza en las que preste especial atención a los intereses y planteamientos muchas veces contrapuestos de los diferentes sujetos sociales implicados en determinados procesos y situaciones problemáticas.
- Fortalecer la capacidad de desarrollar preguntas e inquietudes sobre problemas geográficos que se encuentran prescriptos en los contenidos de la materia así como a otros hechos y situaciones que excedan este marco y resulten significativos para la comprensión de la geografía argentina, latinoamericana y mundial.
- Promover instancias de enseñanza en las que los alumnos puedan articular distintos fenómenos geográficos que se manifiestan en diferentes áreas o regiones. Por ejemplo entre algunos espacios nacionales y los globales dando cuenta de las relaciones de interdependencia socioeconómicas y de poder que los involucra y pone en conexión.
- Fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual, sobre determinados casos/situaciones/problemas que impliquen el análisis y la crítica de diversidad de fuentes y puntos de vista.
- Incorporar con distintos grados de complejidad la enseñanza de la materia a través de las Nuevas Tecnologías de Información y Conectividad (NTIyCx) a los fines de que las mismas sean utilizadas para el desarrollo de preguntas, formulación y tratamiento de problemas, así como para la obtención, procesamiento y comunicación de la información generada.
- Promover el trabajo con la más diversa variedad de mapas (topográficos, temáticos u otros) utilizando la riqueza de sus elementos cartográficos y las interpretaciones que se puedan hacer de ellos para llegar a expresar mediante los mismos el desarrollo y las conclusiones de sus informes y/o investigaciones escolares.
- Favorecer modalidades de estudio que articulen el análisis de los problemas de su localidad y región con herramientas conceptuales y de método desarrollados por la disciplina.
- Fortalecer el aprendizaje de distintos modelos que tienen como base la elaboración y el análisis de los datos estadísticos y también aquellos modelos que descansan en la elaboración de cuestionarios y el análisis de las respuestas de los entrevistados.
- Promover la salida de la escuela para obtener información, aproximándose a técnicos, funcionarios o estudiosos de situaciones que se estén tratando en el aula, así como también para la búsqueda de información en bibliotecas, hemerotecas y otras instituciones.
- Generar en el ámbito de la escuela espacios institucionales de discusión a cargo de profesionales de la geografía u otras disciplinas afines y sujetos sociales no académicos sobre distintas problemáticas pertinentes a los contenidos de la materia.

## **Objetivos de aprendizaje**

- Explicar los espacios geográficos estudiados en función de las relaciones que existen, por ejemplo, entre la economía, la cultura, la política y las condiciones físico-naturales.
- Asimismo deberá:
- Saber localizar el espacio estudiado en un mapa y reconocerlo en sus relaciones con respecto a referentes espaciales del tipo físico-naturales, geopolíticos y económicos, entre otros.
- Conocer los puntos de vista contrapuestos y consensuados entre diferentes sujetos sociales involucrados en los espacios geográficos abordados.
- Arribar a conclusiones sobre el estudio de los mismos que sean el producto de la lectura y el análisis de diferentes fuentes de información, la elaboración de informes escritos y las discusiones en grupo, entre otras actividades de aula.
- Reconocer las relaciones entre diferentes espacios y sus componentes sociales, políticos, económicos, y los problemas ambientales que pudieran generarse
- Situar su propia experiencia social y del espacio bajo marcos de interpretación y saberes geográficos actualizados y diversos que le permitan el ejercicio de la crítica y la reflexión sobre la sociedad en la que viven.
- Comprender los procesos de la diferenciación y la desigualdad social y espacial conforme a la existencia de diferentes relaciones sociales que se originan en la existencia de necesidades e intereses -económicos, culturales y políticos- contrapuestos entre diferentes sujetos sociales.
- Considerar el rol del Estado en el actual contexto social, económico, político y cultural en lo que hace a su capacidad de intervención en el territorio para lograr mayores grados de igualdad social.
- Indagar en el conocimiento geográfico, de tal modo que pueda desarrollar mayores y mejores saberes en relación con el manejo de la información escrita, estadística y gráfica, así como las que corresponden a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTIyCx) aplicadas a la disciplina Sistemas de Información Geográfica (SIG).
- Desarrollar para las investigaciones escolares del año oportunidades para el ejercicio de la argumentación y el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita que implica también el lenguaje cartográfico.
- Realizar exposiciones (orales o escritas) en los que se encuentren desarrolladas explicaciones que fueron alcanzadas mediante el trabajo grupal o bien individual, en cuya elaboración se hayan utilizado fuentes diversas y analizado puntos de vista contrastantes.
- Incorporar a la elaboración de sus informes e investigaciones escolares los planteamientos que realizan distintos profesionales de las ciencias sociales y la geografía con los que se haya propiciado un contacto directo desde la escuela..

## **Orientaciones Didácticas**

Seguidamente se presentan orientaciones didácticas generales. Luego, en cada Unidad de contenidos, se agregan orientaciones didácticas específicas.

## Las geografías actuales y sus contribuciones a la enseñanza de la materia

Tanto la adopción de la *geografía social* como la concepción de *espacio geográfico* que se proponen, corresponden a decisiones de carácter teórico y epistemológico que deben ser consideradas como el contexto desde el cual adquieren sentido los planteamientos de la enseñanza que se sostienen para la materia geografía de toda la escuela secundaria en el territorio de la provincia. Las mencionadas decisiones en un plano escolar obedecen a una definición basada en criterios políticos y epistemológicos, por lo cual es pertinente que las mismas sean tratadas para su riqueza y ampliación bajo los paradigmas <sup>2</sup>que han caracterizado el desarrollo crítico de la geografía de los últimos treinta años, principalmente aquellos de raigambre más estructural -representado en mayor medida por las corrientes geográficas radicales-, las de cuño fenomenológico y existencialista -en parte hallables en el humanismo geográfico- y más recientemente las geografías posmodernas- que de algún modo comparten y discuten aristas de las anteriores geografías mencionadas, pero con especial detenimiento en la consideración de la *subjetividad*, el reconocimiento de la *diferencia cultural*, la *identidad* y la consideración del *otro* y de *otros espacios*.

La enseñanza de la geografía que se plantea desde la política curricular de la provincia de Buenos Aires para el conjunto de la escuela secundaria se ha distinguido especialmente por la introducción de los últimos paradigmas mencionados, en la medida que se los considera particularmente potentes y afines, a pesar de las diferencias que puedan existir entre ellos, a los proyectos de sujeto y ciudadano crítico que se propone formar en esta jurisdicción. Así, algunos de los paradigmas actuales de la geografía, principalmente los de las vertientes mencionadas, están en mayores y mejores condiciones para ser tomados como referentes a la hora de enseñar una gran diversidad de problemáticas que se encuentran en contextos de espacio y de relaciones sociales en los que los estudiantes mismos están inmersos.

Los paradigmas a los que se hace referencia son los que deben tamizar y ser puestos en relación y diálogo para el tratamiento de los objetos de estudio que estructuran las unidades de los contenidos programados para la enseñanza de la geografía. Cada uno de aquellos ha hecho énfasis en dimensiones diferentes de la sociedad bajo sus respectivos conceptos clave y teorías. Cada uno de ellos aporta desde la amplitud de criterios y pluralidad a la *función educativa* antes que a una mera *socialización*, en la medida que puede enriquecer con mayor profundidad y criticidad las vivencias intelectuales de los estudiantes en su relación con diferentes espacios y con *otros* también diferentes.

Teniendo en cuenta los propósitos de la escuela secundaria, muchos de los temas, y propuestas de enfoque antes expuestos han sido recontextualizados e integrados para pensar los diferentes elementos del diseño curricular de la materia a lo largo del ciclo básico y en el ciclo superior. Los mismos son ampliados y profundizados a lo largo del ciclo superior en función de la incorporación de espacios, escalas geográficas y relaciones entre los espacios y las sociedades antes no tratadas, o bien, en el caso que sí se lo haya hecho, se fortalecen enfoques y métodos que profundicen los conocimientos antes adquiridos sobre los mismos espacios. En este sentido, la diferencia cualitativa entre ambos ciclos consiste en desarrollar con mayor profundidad los métodos con los que la geografía cuenta y lo que en función de ello resulta más apropiado para su enseñanza y la construcción del

---

<sup>2</sup> De aquí en adelante la adopción de la palabra paradigma refiere a las orientaciones generales de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como sustantivo. Así, en las ciencias sociales y en la geografía en particular, conviven varios paradigmas que compiten en su modo de comprender sus disciplinas y sus problemas. De este modo, el paradigma en el cual se ubica el estudio de un tema o problema influye en forma decisiva, por ejemplo, para la definición de los objetivos del mismo y su orientación metodológica.

conocimiento escolar. En especial debe considerarse el desarrollo y la implementación de estrategias de corte investigativo que se profundizan durante el cuarto y quinto años y con particular énfasis hacia el sexto año para la orientación en ciencias sociales.

### **Otras consideraciones: la enseñanza de la Geografía a través de la lectura, la escritura y otros lenguajes de tradición disciplinar**

Las prácticas de lectura y escritura, así como la de otros lenguajes como el de la cartografía, que se desarrollan en el proceso de enseñanza de la geografía en la escuela secundaria requieren de un amplio abanico de procedimientos en torno a la interpretación y significación de diversas fuentes de información, que resultan centrales para la propuesta de enseñanza aquí planteada. Algunos de los corpus útiles para las prácticas de lectura son:

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

Por su parte, el trabajo con las fuentes supone asumir que ésta es una forma de aproximación a los recortes temáticos y problemáticos que se analizan en la clase, y una forma de obtener información sobre los mismos, pero que se encuentra contextualizada por el sentido que el profesor le imprime al enfoque de la materia. Desde la perspectiva de la geografía propuesta a través de estos diseños, es necesario que en las clases se generen situaciones de aproximación y apropiación de estas fuentes en virtud de la profundización que se propone en las orientaciones didácticas de cada una de las unidades diseñadas, y considerando las instancias de complejización que de ellos se desprende a lo largo de la geografía de toda la Escuela Secundaria.

Mediante las prácticas de lectura y escritura el estudiante se apropia y resignifica los contenidos trabajados en la medida que los puede articular con lo que ya conoce y enriquecer para avanzar en la producción de un texto. Esta producción supone negociaciones que están mediadas por los contenidos trabajados anteriormente, las condiciones históricas y socioculturales y las consignas elaboradas por parte del profesor y que invitan a la escritura<sup>3</sup>.

Para que este aprendizaje de la lectura y la escritura en la geografía sea posible es necesario generar situaciones de enseñanza en las que se atienda a:

---

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



- El trabajo con fuentes inserto dentro de secuencias didácticas que permitan guiar su selección, organización y secuenciación, así como los recortes e informaciones que se priorizan.
- Clarificar el propósito lector -“para qué el docente pide al estudiante que lea”-, ya que probablemente el sentido de la lectura de una fuente esté claro para el docente, mientras que para el estudiante puede no resultar así. En ese sentido es necesario sostener instancias generadas por el profesor en las que se clarifica para qué se trabaja con una fuente, qué información o qué relaciones se busca conocer con mayor profundidad, qué se va a hacer con la información que se obtenga de la fuente, etc. Debe considerarse que de este hecho pueden desprenderse dos momentos a considerar, por una parte el propósito que tiene el profesor con relación al conocimiento que desea que alcance el estudiante, y el que por otra parte comunica a los alumnos filtrado por la necesidad de generar interés y posicionar al estudiante frente a la lectura. Lo cual se concreta en la claridad de la consigna que se le plantea al estudiante para que la tarea adquiera pertinencia y sentido.
- Trabajar en el aprendizaje de la lectura de los diferentes tipos de fuentes. Al leer, diferentes sujetos utilizan diferentes formas de aproximarse a las fuentes, y elaboran interpretaciones e hipótesis sobre su significado que están seguramente relacionadas con los conocimientos que ya poseen sobre determinados temas y posiblemente ordenadas o guiadas por los propósitos lectores.
- Que la selección de fuentes permita mediante su lectura y relectura trabajar causas, consecuencias, cambios-continuidades, procesos, etc., referidos a los temas que focaliza el profesor. Por ejemplo una serie de fotografías aéreas y mapas de diferentes épocas para analizar la expansión de la superficie edificada de una ciudad y las formas de asentamiento.

Que, en la medida que las producciones escritas individuales y grupales se constituyan en instancias frecuentes de ordenamiento y establecimiento de relaciones entre lo tratado a nivel información y conceptos, se generen condiciones para complejizar las miradas o revisar las que se han construido sobre los temas trabajados.

## Contenidos

La organización curricular del cuarto y el quinto año parte de **Unidades de Contenidos**, cada una de las cuales se subdivide en cuatro unidades que difieren entre sí de acuerdo a su propio **Objeto de Estudio, Contenidos y Orientaciones para la enseñanza**. A su vez, para cada uno de ellas se ha desarrollado una **Propuesta de selección de espacios geográficos** que se considera representativos y adecuados para un mejor tratamiento de los contenidos propuestos. El último de los puntos de esta estructura refiere a **Orientaciones didácticas**, mediante la cual se ejemplifica sobre una posible estrategia de enseñanza en la que prima el estudio de caso.

El objetivo que persigue el desarrollo de la materia durante el año es que los estudiantes vayan profundizando progresivamente sus aprendizajes sobre cuáles son los principales rasgos que definen la complejidad de la globalización neoliberal reconociendo las transformaciones que se han impulsado desde la Empresa y el Estado en el término de las últimas tres décadas, y en el contexto de diferentes estados nacionales y bloques regionales. Reconociendo a su vez, el papel que las empresas multinacionales, los organismos internacionales y las organizaciones supranacionales más representativos del actual poder económico y político tienen en la actual configuración mundial. A su vez, y en este contexto se han articulado un conjunto de respuestas a la situación por parte de

determinadas organizaciones y sujetos sociales más desfavorecidos en los países periféricos y/o del sur, y han propuesto la necesidad de un orden económico internacional más justo y solidario planteando una globalización diferente a la actual y que incluya a todos. Asimismo se han seleccionado una serie de contenidos que se proponen aproximar al estudiante a temas que se encuentran atravesados por dicho contexto económico, político y socio-cultural. Por ejemplo, la desigual distribución de los recursos, los problemas ambientales y geopolíticos, los cambios poblacionales, y los cambios urbanos caracterizados por la polarización y la dualización social así como el crecimiento de la heterogeneidad social que se manifiesta en especial en las ciudades grandes y medianas.

Por su parte, cada una de las unidades de contenidos, definidas a partir de sus objetos de estudio, presenta una estructura pormenorizada de gran amplitud de la cual se brinda ciertas orientaciones que constituyen **un ejemplo de recorte y organización de los contenidos para su enseñanza, que puede replicarse, imbricarse y/o diversificarse para el desarrollo del resto de la unidad.**

## Unidad 1

**Objeto de estudio**<sup>4</sup>: Las actuales condiciones económico-políticas del desarrollo desigual mundial.

a) Las actuales características de la mundialización/globalización neoliberal: La concentración actual del capital y el poder. El rol de la tríada Estados Unidos, Europa y Japón. El constante crecimiento de la brecha entre países centrales y periféricos. Las corporaciones transnacionales y las inversiones extranjeras directas (IED). Diferencias y similitudes entre el Estado de Bienestar y el Estado Neoliberal.

b) Los organismos internacionales y las organizaciones supranacionales más representativas del actual poder económico y político. Los organismos de crédito y financiamiento internacional (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, entre otros). Los organismos del comercio internacional como la Organización Mundial de Comercio (OMC) y otros. Los organismos de cooperación internacional Organización de las Naciones Unidas (ONU), Conferencia de las Naciones Unidas del Comercio y Desarrollo (UNCTAD) y otros. Los bloques regionales Mercado Común del Sur (MERCOSUR) Unión Europea (UE), entre otros.

c) Las explicaciones científicas sobre el desarrollo desigual: el comercio internacional, el intercambio desigual y el deterioro de los términos de intercambio. El libre comercio y las principales zonas de libre comercio. Las exportaciones subsidiadas. El PBI (producto bruto interno) el IDH (índice de desarrollo humano) y el IPH (índice de pobreza humana) como herramientas para comprender las diferencias entre los países.<sup>5</sup>

d) Los países centrales y periféricos: las singularidades de los espacios de la pobreza en el mundo desarrollado y los espacios de riqueza en los países periféricos. La distribución del ingreso hacia el interior de los países centrales y periféricos. El PBI, el IDH (índice de

---

4 En el sitio <http://www.guiadelmundo.org.uy/cd/index.html>, puede accederse a una amplia gama de materiales sobre los temas seleccionados para la unidad, tanto para la planificación del docente como para la consulta de los estudiantes. Allí podrá encontrarse materiales sobre Organizaciones Internacionales como las del tipo estatal y o gubernamental, organizaciones financieras, organizaciones militares, organizaciones no gubernamentales (ONGS), organizaciones ecologistas y también una serie de apreciaciones críticas sobre la Organización Mundial del Comercio (OMC).

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

desarrollo humano) y el IPH (índice de pobreza humana) a escala regional y nacional en el actual contexto mundial. Análisis crítico de los indicadores sociales de uso más frecuente.

e) Las organizaciones y los sujetos sociales que proponen un orden económico internacional más justo y solidario. Las organizaciones sociales anti-altermondialización /globalización neoliberal y a favor de un comercio justo.

### **Propuesta de selección de espacios geográficos para la unidad**

Se sugiere el abordaje de áreas periféricas del Sur del planeta, en especial África, en su relación con el resto del mundo -bloques o países- como los Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Alemania, Japón o China entre otros.

### **Orientaciones Didácticas para la Unidad 1**

#### **Consideraciones previas sobre la orientación**

La presentación del recorte temático que aquí se propone -el caso del café en África y su comparación con el Comercio Justo del mismo producto en Brasil- y la propuesta metodológica para su enseñanza -el estudio de caso- son una sugerencia entre otras posibles. En este sentido, considerando los contenidos y los espacios geográficos prescriptos puede seleccionarse el mismo u otro recurso así como una estrategia de enseñanza alternativa, adecuada a su vez a las consideraciones para la enseñanza y los objetivos de aprendizaje mencionados anteriormente en este diseño curricular. En este sentido, los atributos que caracterizan el intercambio desigual, por ejemplo, entre la región seleccionada y los Estados Unidos y Europa Occidental, también pueden referirse al cacao, el algodón, el plátano y la caña de azúcar, o inclusive aquellos recursos del tipo minero y/o energético como es el caso de los diamantes y el petróleo. De otro modo, el profesor puede generar condiciones para establecer relaciones teóricas y conceptuales con la materia Economía Política que los estudiantes cursan durante el mismo año, en el caso de la orientación en ciencias sociales, o bien establecer relaciones con contenidos de la materia Historia en el caso de todas las escuelas.

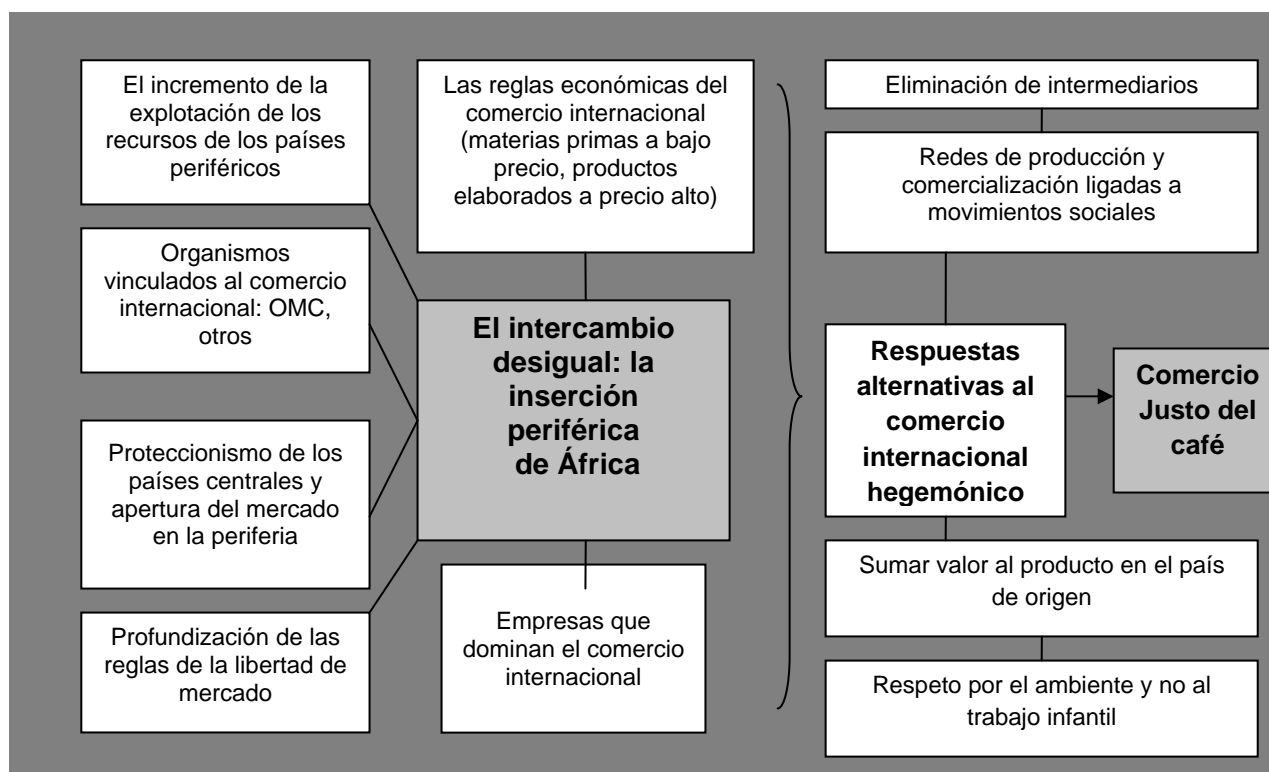
#### **Ejemplo sugerido**

Comercio internacional y comercio justo: un estudio de caso comparativo para el café en África frente a experiencias alternativas en Brasil.

#### **Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido**

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

## Esquema orientativo para la selección de algunos conceptos nodales



### Introducción

El profesor realiza una presentación oral, introductoria y general del caso, haciendo referencia en primer lugar, a cuáles son los rasgos que caracterizan las relaciones del comercio internacional, históricamente estructuradas a partir del intercambio desigual, entre los países centrales y los periféricos y brinda ejemplos a escala mundial.<sup>6</sup> El profesor trabaja en primera instancia con las ideas que los alumnos tienen sobre la desigualdad entre los países y las probables razones de ello. Es posible que surjan por parte de los estudiantes algunas ideas provenientes del sentido común. Por ejemplo que piensen que estas desigualdades se deben a razones puramente culturales, étnicas o por la influencia de la naturaleza. El profesor explica brevemente que las razones son más complejas y que sobre esto estudiarán en las próximas clases. Es conveniente que esta presentación sirva para que quede claramente expresado el propósito del desarrollo del estudio de caso, ya que ayudará a guiar las tareas posteriores y esclarece los propósitos del trabajo escolar. Esta es la instancia en la que se procura clarificar a los estudiantes sobre qué y para qué se realiza el estudio.

### Primer Momento<sup>7</sup>

Para dar inicio a la secuencia el docente ha elaborado un dossier con diferentes tipos de fuentes de información, que permitirá a los estudiantes recorrer distintas dimensiones de

<sup>6</sup> Plantea que el estudio que harán está referido a África, lo cual no es obstáculo para que se desarrollen otros ejemplos que el profesor crea pertinente

<sup>7</sup> Debe considerarse que cada momento puede implicar más de una clase en función de los propósitos y contenidos de la unidad que se proponga enseñar.

análisis implicadas en el caso -por ejemplo, económicas y políticas-, así como referir a diferentes escalas geográficas que se encuentran involucradas (cambios regionales y mundiales). El profesor comunica a los estudiantes el tipo y características de la actividad que realizarán, así como los propósitos y las finalidades de la misma, mientras que comenta que el estudio les llevará alrededor de cinco o seis clases.

Las fuentes que utilizarán, y que se encuentran en el dossier, serán del tipo bibliográficas para cubrir aspectos conceptuales, de carácter estadístico del tipo tablas, gráficos y/o esquemas, pasando por las cartográficas (temática, política, físico-natural) entre otras.<sup>8</sup> Durante el inicio de este primer momento el principal propósito es que los estudiantes vayan complejizando sus saberes en la medida que trabajan con la información suministrada por el profesor.

De acuerdo con la modalidad de enseñanza programada, el profesor continúa con la actividad, orientando la construcción de diferentes preguntas a las fuentes. De este modo los estudiantes “preguntan” a las fuentes en función de los objetivos que han sido establecidos por el docente para esta aproximación.

A modo de ejemplo, algunos de los distintos interrogantes necesarios para avanzar -y que las fuentes deben poseer como información - pueden ser: *¿Qué relevancia tienen los productos primarios y en especial la producción de café en África? ¿Cuáles son los principales países productores de café de la región? ¿Cuáles son los principales países consumidores de este producto en el mundo?* De otro orden y alcance: *¿Qué sucede con los precios de las materias primas de los países periféricos frente a los precios de los productos elaborados por parte de los centrales? ¿Qué sucede con el IDH en los países periféricos? ¿Es posible establecer alguna relación entre el IDH de estos países y la diferencia en los términos de intercambio? ¿Qué papel cumplen las organizaciones del comercio internacional (OMC por ejemplo) en el intercambio comercial?* Finalmente, *¿Qué fuentes fueron utilizadas para obtener la información? ¿Cuáles fuentes permitieron alcanzar el mayor conocimiento sobre los aspectos socio-económicos y políticos? ¿Cuáles sobre las condiciones de vida? ¿Cómo se explican?*

Los estudiantes elaboran las respuestas bajo la supervisión del profesor y las vuelcan en sus carpetas. La situación genera una serie de condiciones para el intercambio de ideas entre ambos y la oportunidad para que el profesor explique en función de las certezas y dudas que se plantearon con posterioridad a la resolución de las preguntas.

Al finalizar este primer momento los estudiantes han alcanzado una visión panorámica e introductoria al caso, que les ha permitido aproximarse a cuáles son los países productores y consumidores de café, conocer la importancia del café en la economía de los países productores, relacionar los organismos internacionales como la OMC con las pautas generales del comercio internacional e introducirse en algunos indicadores del desarrollo, entre otras cuestiones. A modo de cierre de este primer tramo el docente puede proponer nuevos interrogantes relacionados con los ya vistos y solicitar a los estudiantes que

---

<sup>8</sup> Al tratarse de una instancia que procura fomentar la lectura en ciencias sociales y en especial en geografía se sugiere la utilización de los materiales que se encuentran en los siguientes sitios: [wikipedia.org/wiki/Café](http://wikipedia.org/wiki/Café)<http://revcom.us/a/015/niger-colonialismo-hambruna-s.htm>; [www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas). Por otra parte se recomienda a modo de consulta para el profesor: África en el sistema internacional: cinco siglos de frontera de Francisco Javier Peñas, Proyectos y Prod Editoriales, (2000). Para la consulta de mapas se recomienda: [www.worldmapper.org](http://www.worldmapper.org); Asimismo para que los estudiantes se aproximen a textos de geografía que traten sobre el desarrollo económico y las relaciones internacionales entre África y el resto del mundo se recomienda: El desarrollo económico de África, del geógrafo Pierre Gourou, hallable en: [www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/13/RPI\\_050-051\\_097.pdf](http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/13/RPI_050-051_097.pdf). Páginas consultadas durante el mes de mayo de 2009.

elaboren un punteo que resuma la totalidad de las ideas centrales tratadas. El profesor expone y relaciona el trabajo realizado hasta el momento con dos o tres artículos periodísticos, a modo de ejemplo, que tratan sobre diferentes aspectos de lo estudiado hasta el momento.

### **Segundo Momento**

El propósito de esta instancia es profundizar sobre los conceptos antes vistos y otros que pueden resultar novedosos para el estudiante. Para esto se favorece el estudio a través del desarrollo de prácticas de lectura y escritura utilizando fuentes de mayor complejidad conceptual que las correspondientes al primer momento de esta orientación. Se trata de que los estudiantes aprendan algunos conceptos que resultan claves para el conocimiento del caso, pero que a la vez son fundamentales para el estudio del resto de las unidades de contenidos del año. Algunos de ellos son: *comercio internacional*, *deterioro de los términos de intercambio*, *inserción desigual de países con relación al comercio*, las relaciones entre el *subdesarrollo* y las *condiciones de vida* de campesinos en *países periféricos*

Una de las primeras cuestiones que el profesor debe considerar es el hecho de clarificar a los estudiantes sobre el propósito lector, o dicho de otro modo, “para qué el docente pide al estudiante que lea”. De lo cual, como se sostuvo antes en este diseño, debe considerarse por una parte el propósito que tiene el profesor - por ejemplo, que los estudiantes aprendan con profundidad los conceptos mencionados- en relación con el conocimiento que desea que alcancen los estudiantes; y por otra parte el propósito que comunica a los estudiantes “filtrado” por él de acuerdo a la necesidad de generar interés y posicionar al estudiante frente a la lectura.

A modo de estrategias para el desarrollo de las mencionadas prácticas el profesor propone distintas modalidades: lectura orientada por cuestionarios, lectura en voz alta durante la clase, resúmenes a partir de citas textuales, resúmenes con interpretación del texto, y otros. Los estudiantes deberán estar en condiciones de desarrollar el significado de los conceptos mencionados y con ayuda del profesor poder aplicarlos a otros casos.

Alternativa o complementariamente a lo anterior, el profesor también puede tomar el **Esquema orientativo para la selección de algunos conceptos nodales** presentado más arriba, y solicitar que divididos en grupos expliquen las relaciones entre los conceptos seleccionados en el lado izquierdo del mismo, qué significa cada uno de ellos y plantear si les parece adecuado incorporar otros que puedan estar ausentes.

Es una oportunidad para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de ser necesario replantearse la necesidad de implementar una estrategia de enseñanza que complemente y profundice las acciones previamente desarrolladas.

### **Tercer Momento**

El propósito de esta parte es que los estudiantes puedan conocer y comparar cómo determinadas organizaciones sociales de algunos países de la periferia del sistema mundial, han planteado más recientemente modos de producir y comercializar similares productos pero de modo alternativo a los hegemónicos, que son los que fueron aprendidos durante el primer y segundo momento. Se trata de introducirse en los planteos y postulados del “Comercio Justo” y que puedan reconocerlos como una vía alternativa a través de la cual

muchos productores de países periféricos y subdesarrollados se han aproximado a mejores condiciones de vida y relaciones sociales más justas.<sup>9</sup>

Un modelo que resulta interesante para la comparación con el trabajado es el del Comercio Justo del café en Brasil. En este sentido puede el profesor exponer sobre la producción y comercialización del café en el Brasil bajo esta modalidad, mencionar las diferencias y similitudes con el caso africano, o bien directamente pasar al plano de las nuevas preguntas, para que como en el primer momento elaboren un punto de vista panorámico sobre el asunto. Algunos interrogantes sugeridos que pueden facilitar la comparación con el Comercio Justo son: *¿Quiénes producen? ¿Cómo producen? ¿Qué características tiene este sistema productivo y de comercialización? ¿Quiénes compran la producción? ¿En que condiciones la compran? ¿Qué papel juega el Estado? ¿Quiénes y como se apropian de la renta cafetera? ¿Qué impacto tuvo la implementación de este sistema de producción y comercialización en la vida de los productores pequeños y medianos?*

Las respuestas son elaboradas por parte de los estudiantes en intercambio con el profesor y volcadas en sus carpetas procurando resumirlas en algunas ideas centrales.

Otra posibilidad es, como se propuso para el segundo momento, que los estudiantes reunidos en grupos desarrollen explicaciones sobre el **Esquema orientativo para la selección de algunos conceptos nodales**, solo que ahora integrando la totalidad de los conceptos y relaciones que allí se proponen, e inclusive solicitando que presenten algunos que puedan observar ausentes.

### **Cierre de la actividad**

En una instancia final el propósito puede consistir en la comparación de los dos modelos - Intercambio Desigual vs. Comercio Justo- y que los estudiantes expongan sus argumentaciones sobre las características y rasgos de ambos sistemas de producción y comercialización y establezcan hipótesis sobre las ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

### **Evaluación**

Considerando que existieron instancias de evaluación durante el proceso, una evaluación final podría consistir en que los estudiantes:

- Establezcan relaciones entre las condiciones de vida de los productores directos del café y los mecanismos del comercio internacional hegemónicos.
- Desarrollen explicaciones sobre algunos de los conceptos desarrollados durante la actividad.

Para ello el docente podrá promover una instancia de trabajo en la que:

- Se solicite la elección de una o dos fuentes analizadas a lo largo de la actividad y se argumente el por qué de su selección

---

<sup>9</sup> Sobre el punto puede consultarse: <http://www.economiasolidaria.org/node/871> <http://www.elperiodico.com/BLOGS/MAPAMUNDI/blogs/salvador/archive/2009/07/01/vender-caf-comprar-comercio-justo.aspx>; <http://www.comunicarseweb.com.ar/biblioteca/noticias-09/0401.html>. En especial se recomienda el documental "Oro Negro", ambientado en Etiopía, de los británicos Nick y Marc Francis, del cual puede accederse a algunas imágenes a través de: <http://www.youtube.com/watch?v=zoEtVKHvf8A> y en <http://www.youtube.com/watch?v=E8r4Fut8cvM>. Páginas consultadas durante enero de 2009.

- Se elaboren en intercambio con el profesor mapas temáticos o de otro tipo que permitan expresar algunas de las principales ideas sobre lo trabajado
- Se expliquen tablas, cuadros estadísticos y gráficos que sirvan a los fines de sostener sus argumentos sobre alguno de los temas tratados

Las instancias mencionadas deben servir al docente para evaluar el aprendizaje relacionado con el empleo de procedimientos, la capacidad de comunicar resultados a través de diferentes soportes y lenguajes y las posibilidades de los estudiantes de relacionar información y conceptos.

## **Unidad 2**

**Objeto de estudio:** La desigual distribución mundial de los recursos. Problemas ambientales y geopolíticos asociados.

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

b) Los recursos naturales implicados en la producción de alimentos. Localización de las áreas productoras y exportadoras de materias primas en función de sus relaciones con el mercado mundial y la liberalización del comercio. El proteccionismo comercial de los países centrales. Precios y dumping: Competencia desleal. La soberanía alimentaria de los países periféricos. El Estado como garante del acceso para todos a una alimentación adecuada. Organizaciones sociales y sus planteos sobre el derecho a la alimentación.

c) El recurso agua. El acceso al agua potable y los servicios sanitarios como un derecho fundamental del ser humano. La desigual distribución planetaria del recurso. Las principales reservas acuíferas como recursos geoestratégicos. El Estado y la privatización del recurso durante las últimas décadas en el mundo. Las organizaciones sociales ligadas al reclamo por el acceso universal al agua potable.

### **Propuesta de selección de espacios geográficos para la unidad**

Se sugiere el abordaje de áreas del Medio Oriente u otras periféricas en su relación con algunos países de posición dominante o centrales como por ejemplo los Estados Unidos y/o Europa Occidental, de acuerdo al recurso natural que se plantea enseñar.

### **Orientaciones Didácticas para la Unidad 2**

#### **Consideraciones previas sobre la orientación**

Las estrategias de enseñanza que toman como tema el petróleo resultan por lo general especialmente atractivas para los estudiantes. No obstante debiera considerarse la posibilidad -tal como se propone entre la prescripción de los contenidos de la unidad- de incorporar y/o articular otros temas, que como el de la soberanía alimentaria, se va imponiendo en las agendas académicas y políticas internacionales.

En el caso de los recursos -energéticos-, durante los últimos años, los mismos han pasado a ocupar un lugar preeminente en los medios masivos de comunicación, tanto por su



importancia geopolítica, geoeconómica, y por su relación con los problemas ambientales, como por el crecimiento de las organizaciones sociales que plantean una relación productiva y sociocultural alternativa a la hegemónica, al plantear que los mismos sean aprovechados bajo una racionalidad económica y social más justa y sustentable. En este sentido, resulta adecuado establecer para la misma unidad de contenidos posibles vínculos y relaciones con otros recursos y otras racionalidades de explotación para incorporar así una mayor diversidad de espacios, experiencias y de sujetos sociales intervinientes.

Se ha considerado conveniente, para esta parte, desarrollar algunas prácticas de enseñanza tendientes a aproximar a los estudiantes a situaciones de aprendizaje vinculadas con la investigación escolar, acotada a un tema, como el que se propone más abajo. En este sentido, frente a la metodología del estudio de caso, una investigación escolar tiene algunas diferencias cualitativas que la distinguen. Por ejemplo, resulta fundamental que durante el proceso se fijen de antemano los objetivos de la investigación, la metodología que se empleará para capturar y analizar las fuentes de información, la formulación de preguntas que orientarán el proceso y la necesidad de plasmar en un informe los resultados a los que se arribó.

Asimismo, debe considerarse la posibilidad de que los estudiantes empleen el tiempo y el espacio del aula de modo diferente a lo usual. En este sentido, y dentro de la normativa vigente y las posibilidades que brinda, es medular que el profesor genere instancias de visitas a bibliotecas, hemerotecas, así como que oriente sobre los sitios de internet a los que se deberá recurrir. Puede habilitar horarios de consulta fuera del cursado de la materia, entre otras cuestiones que permitan advertir que se está frente a una situación de aprendizaje diferente. También debe considerarse que el proceso de investigación tendrá una duración diferente al que corresponde a otras metodologías, por lo que si bien no existe un tiempo "único" para su mejor realización, debe contemplarse que tendrá una extensión no menor a las seis clases.

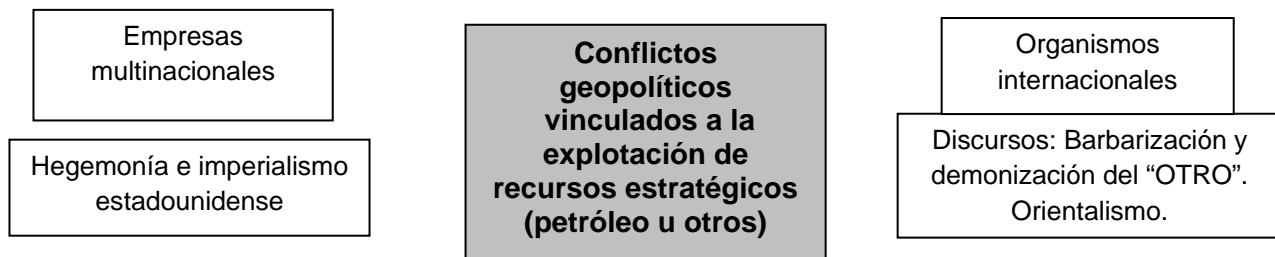
### **Ejemplo sugerido**

Una investigación escolar sobre la situación del petróleo en Medio Oriente y su relación con la política exterior de los Estados Unidos.

### **Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido**

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

## Esquema. Algunas variables intervinientes en los conflictos geopolíticos por los recursos estratégico



### Introducción

Durante las últimas décadas la política exterior estadounidense ha profundizado su intervención en los asuntos internos de algunos países de Medio Oriente mediante la invasión armada.<sup>10</sup> Esta región resulta estratégica debido a sus reservas de recursos energéticos, lo que la transforma en un espacio de conflictos geopolíticos de particular importancia. A las variables de interés económico y político se ha sumado la complejidad de las diferencias interculturales, como es lo que se denomina la "demonización y "barbarización" de Oriente -Orientalismo- por parte de Occidente. Se trata de una serie de discursos que han sido históricamente conformados a través de diferentes canales, como los de la literatura y los medios de comunicación, que han resultado favorables a la construcción de un *Otro*, en este caso Oriente, al que se debe "civilizar" de acuerdo al canon civilizatorio occidental.

En este sentido la propuesta de enseñanza, espera -tiene como objetivo- profundizar los saberes y las explicaciones de los estudiantes haciendo hincapié -de acuerdo con las variables presentadas en el Esquema anterior- en:

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

Debe observarse que cada uno de estos puntos mencionados pueden ser considerados como líneas de trabajo a desarrollar durante la investigación, todas o algunas de ellas, a los fines de que sean trabajadas por todos los estudiantes a la vez o bien dividiéndolos en grupos.

Momentos posibles para desarrollar el trabajo de investigación escolar:

---

<sup>10</sup> Entre otros títulos se recomienda para la lectura de los estudiantes el artículo: "La nueva geopolítica de la energía" de Michael T. Klare, en: <http://rcci.net/globalizacion/2008/fg737.htm>

**Presentación:** para establecer el tema a trabajar es necesario que el docente dedique una primera instancia, por ejemplo un módulo de tiempo, a presentar la metodología que trabajarán y cuáles son las expectativas que él tiene sobre el estudio que se emprenderá.

**Elaboración de las preguntas de investigación:** Luego de aproximarse a algunas ideas elementales del conflicto es necesario dedicar un tiempo, de al menos un módulo, a elaborar, discutir y consensuar los interrogantes que orientarán el trabajo. El docente, explica y fundamenta sobre la necesidad de establecer en toda investigación la claridad sobre el tema que se abordará y sus alcances. Para ello deben desarrollarse lo que usualmente se denomina “preguntas de investigación” que definirán además, el método que primará para obtener información. El profesor, en conexión con los saberes de los estudiantes elabora junto con ellos una serie de preguntas que luego sistematizarán de modo que vayan desde lo más general hasta un análisis de mayor detalle.

Las preguntas más generales refieren en principio a: *¿Cuáles son los principales países productores de petróleo actualmente en el mundo? ¿Qué estrategias de intervención ha presentado los Estados Unidos para proveerse de petróleo? ¿Qué han hecho al respecto los organismos internacionales preocupados por la coexistencia pacífica en el mundo?* Mientras tanto comienzan a definirse otros interrogantes que son los que guiarán más puntualmente la investigación, y que se encuentran directamente relacionados con los objetivos de la misma y que en el Esquema se consideraron como variables. Algunas de ellas pueden ser: *¿En qué consiste actualmente la hegemonía y el imperialismo estadounidense? ¿De qué modo intervienen en la lucha por la apropiación de los recursos? ¿Qué función cumplen los organismos internacionales y qué poder real tienen frente a las acciones bélicas de algunas potencias actuales? ¿Qué lugar y qué importancia tienen las principales empresas petroleras estadounidenses en la construcción del conflicto? ¿En qué consisten los discursos sobre la demonización de Oriente? ¿Qué papel cumplen estos discursos emitidos por las principales cadenas de la información en la legitimación a escala mundial de la invasión armada?*

**Búsqueda de fuentes de información:** Luego de la elaboración de las preguntas es necesario buscar información para dar lugar a las respuestas. Para ello será conveniente que el docente elabore un dossier de fuentes que contenga la mayor variedad de información sobre el asunto e inclusive una importante variedad de puntos de vista. En el mismo resulta provechoso que además de la diversidad de fuentes las mismas posean diferentes grados de veracidad, a fin de poder realizar una tarea conjunta de selección y jerarquización de fuentes. En este sentido el dossier puede estar organizado según las variables que se han presentado hasta el momento. Por ejemplo: fuentes que informen y discutan críticamente sobre la hegemonía e imperialismo estadounidense, sobre las acciones llevadas adelante por parte de los organismos internacionales para frenar las guerras, entre otras de igual significatividad.

**Análisis de la información:** En esta etapa el docente guía la tarea de lectura de las fuentes y propone la elaboración de respuestas provisorias a las preguntas que se han realizado. Asimismo el docente debe acompañar a los grupos de estudiantes pasando mesa por mesa para proponer relecturas y nuevas interpretaciones sobre las fuentes. Es conveniente que se realicen en borradores, para luego poder exponer y alcanzar producciones más complejas y compartidas sobre las explicaciones provisorias que se tienen. Debe observarse que la utilidad de este tipo de análisis genera condiciones para la vinculación metodológica y conceptual de lo tratado, con la provisoriedad del conocimiento que se va construyendo en la investigación

**Elaboración del trabajo final o informe:** según el grupo el docente puede proponer que a partir de los diferentes ejes se efectúe un cierre elaborado de diferentes maneras:

- con exposiciones grupales sobre las conclusiones de cada grupo
- informe escrito individual sobre el proceso de investigación
- elaboración y proyección de presentación multimedia, como Power Point o similar, sobre las conclusiones alcanzadas.

### Unidad 3

**Objeto de estudio:** La distribución de la población mundial y sus transformaciones en el contexto de la mundialización/globalización neoliberal.

a) El crecimiento diferenciado a escala mundial de la población, sus características históricas para los países centrales y periféricos. Transformaciones recientes asociadas a cambios económicos, políticos y sociales. Pronósticos y debates en torno a dichas tendencias.

b) Evolución de la esperanza de vida en los países centrales y periféricos. La transición demográfica en diferentes países y regiones a escala mundial. Causas y consecuencias. Natalidad, mortalidad y crecimiento demográfico.

c) El envejecimiento de algunos países europeos. La comparación con otros países.

d) Las cadenas migratorias. La libre circulación del capital a escala mundial y las barreras a los desplazamientos poblacionales por razones laborales. Cambios y continuidades en las migraciones. Las razones (económicas y políticas, individuales y sociales) y la dirección de los desplazamientos. La xenofobia, la inserción precaria en el mundo del trabajo y la segregación social y/o urbana que afecta a los migrantes. La relevancia del inmigrante en las estructuras sociodemográfica nacionales. Las organizaciones sociales que nuclea a los migrantes.

#### Propuestas de espacios geográficos sugeridos para la unidad:

La estructura demográfica europea y la relevancia de los aportes migratorios de África, Medio Oriente u otros ejemplos del Sudeste Asiático.

La estructura demográfica y el poblamiento de Australia

Envejecimiento poblacional en países como España y México.<sup>11</sup>

#### Orientaciones Didácticas para la Unidad 3

##### Consideraciones previas sobre la orientación

La diversidad y la amplitud de los contenidos demográficos que conforman la unidad es una invitación a desarrollar ya no sólo otros temas que se encuentran relacionados directa e indirectamente con el ejemplo, sino además proponer otras estrategias de enseñanza. Éstas pueden implicar un estudio más o menos pormenorizado de los cambios en las estructuras demográficas de otras regiones del planeta y sus implicancias en las sociedades tanto a través de estudios comparativos, planteamientos de problemas u otras de similares características. A modo de ejemplo, y para que el mismo pueda ser articulado con otros contenidos de ésta u otra unidad se desarrolla a continuación una estrategia de enseñanza basada en el estudio de caso que procura relacionar el contexto de la globalización

---

<sup>11</sup> Se recomienda el artículo: El envejecimiento de las poblaciones: el caso de España y de México, cuya autoría es de García Ballesteros, Aurora. Puede encontrarse en:  
<http://revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulos/AGUC0303110075A.PDF>

neoliberal con las migraciones internacionales, las transformaciones en los mercados de trabajo y los aspectos socio-culturales y políticos del fenómeno.

### **Ejemplo sugerido**

Un estudio de caso sobre las migraciones entre África (Nigeria, Costa de Marfil y Senegal) y Europa (España y Francia) y sus relaciones con diferentes aspectos de la globalización neoliberal.

### **Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido**

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

### **Introducción**

Uno de los rasgos que definen la actual globalización neoliberal es el incremento de la pobreza y el desempleo en los países con menor índice de desarrollo humano (IDH), lo cual es una razón importante, aunque no la única, por la cual se explican las actuales migraciones internacionales.

Las políticas económicas, en algunos casos impulsadas por los organismos internacionales en su relación con los estados han influido directamente sobre el aumento de estas migraciones al incrementar los “programas de ajuste” sobre los países más subdesarrollados de la periferia y en especial África. La mayoría de estos migrantes han pasado a formar parte del empleo precario de algunos países centrales -principalmente europeos- o son objeto de persecución por su condición de “ilegales”. De este modo, la libertad que pregona por una parte la ideología neoliberal fomenta la libre circulación de diferentes formas del capital y absorbe fuerza de trabajo migrante en las más precarias condiciones, mientras que por otra obtura, a través de diferentes medidas de los gobiernos europeos, el ingreso de migrantes que pretenden acceder a mejores condiciones de vida. En este sentido, la propuesta de enseñanza que se presenta pretende ser una estrategia mediante la cual se aborde y promueva la discusión sobre las razones económicas, aunque también sociales, políticas y culturales de las migraciones internacionales y la situación de los emigrados en los países europeos.<sup>12</sup> Para ello puede planificarse situaciones de

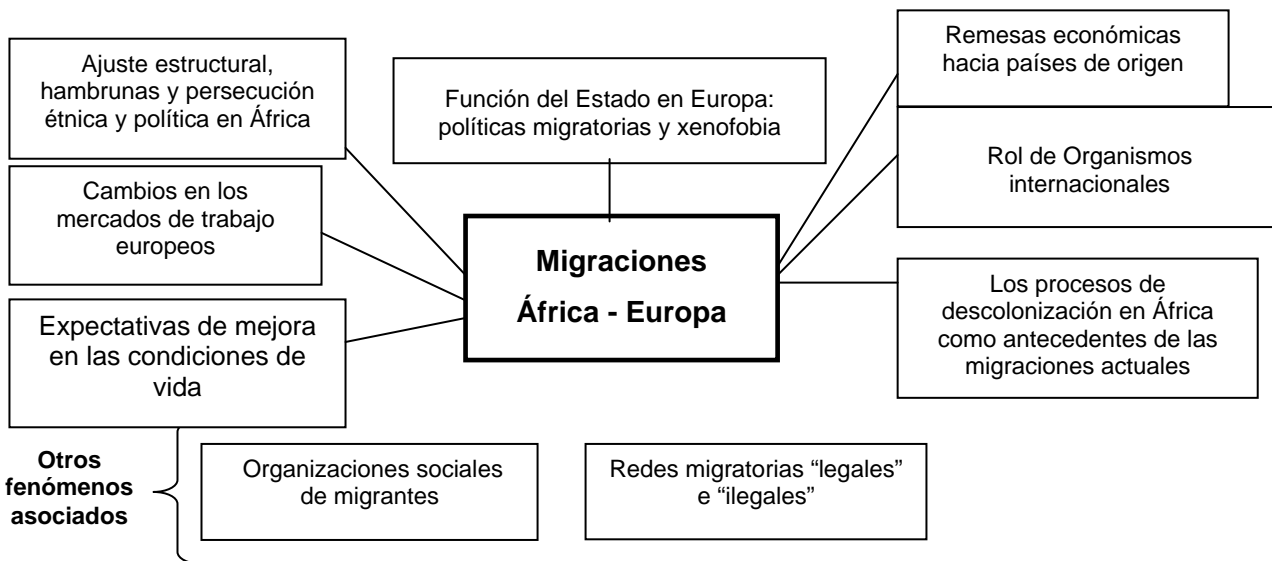
---

12 Para el caso de Europa se recomienda en especial los videos “Foro Social de Migraciones” parte I y II en: [www.youtube.com/watch?v=k4M2JT4tsSk](http://www.youtube.com/watch?v=k4M2JT4tsSk) y [www.youtube.com/watch?v=HfGZ8V7C2Fo](http://www.youtube.com/watch?v=HfGZ8V7C2Fo), respectivamente. Si se prefiere abordar el mismo problema desde la perspectiva de los menores inmigrantes en Francia se recomienda: “Los hijos de los sin papeles - Déjenlos crecer aquí” en: [www.youtube.com/watch?v=9LIR6nCHths&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=9LIR6nCHths&feature=related). Para acceder a información del tipo estadística se recomienda el sitio: <http://www.remesasydesarrollo.org/por-categoria/migracion>. En cuanto a informes y discusiones sobre el tema se destaca entre otros: [desplazamientosmigratorios.blogdiario.com/1212242760/](http://desplazamientosmigratorios.blogdiario.com/1212242760/). Si se desea utilizar como disparador de la actividad un tema musical y videoclip se recomienda: Clandestino de Manu Chao <http://www.youtube.com/watch?v=0TamvrMZl4g&feature=related>

enseñanza en las que -de acuerdo a las variables antes seleccionadas para el Esquema que se presenta más adelante- se trabajen los siguientes ejes:

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

**Esquema. Algunas variables y fenómenos asociados a las migraciones internacionales África - Europa**



**Una secuencia posible para desarrollar el caso propuesto:**

**Presentación:** el docente puede iniciar el caso mediante una presentación general y de carácter conceptual sobre las migraciones internacionales y referir a ellas con relación a lo estudiado en años anteriores. En este sentido, el trabajo previo con las representaciones que los estudiantes tienen sobre el fenómeno resulta indispensable para desarrollar la mencionada presentación. Es probable que dentro de estas ideas previas se registren opiniones xenófobas que deben ser examinadas y discutidas para descubrir los supuestos que subyacen en ellas, y que están en conexión con cuestiones que se verán más adelante en la misma actividad y situaciones que forman parte del cotidiano y las relaciones sociales en las que están insertos los estudiantes. Por lo que resulta adecuado volver de diferentes

modos -preguntas y repreguntas- sobre estos prejuicios en la medida que avanza la actividad.

### **Primer Momento**

El profesor propone a los estudiantes profundizar sobre el tema y presenta la metodología que caracterizará el desarrollo de las próximas cuatro o cinco clases. Para esto les plantea que realizarán una aproximación general al tema (primer momento) y a continuación (segundo momento) se profundizará sobre las causas y consecuencias del fenómeno. El primer momento consistirá en presentar un Esquema similar al que se encuentra en esta orientación, considerando los ejes que se plantearon allí, y sosteniendo que se trabajará sobre cada uno de ellos. El profesor explica que esta primera parte será expositiva, y que deberán tomar apuntes sobre su explicación. Una vez finalizada la misma se abrirá un espacio para el intercambio de ideas con el fin de elaborar un listado de ideas centrales que resuman la exposición. A continuación se abre una instancia para que los estudiantes planteen preguntas al profesor en torno a las cuestiones sobre las que quedaron algunas dudas.

Al finalizar la clase que corresponde a esta parte, el profesor distribuye a diferentes grupos distintas fuentes de información, que él mismo ha seleccionado, respetando los ejes ya pautados. Se trata de una serie de materiales que serán utilizados para la lectura y el análisis del caso.

### **Segundo momento**

**Reconocer causas y consecuencias:** A modo de profundización de lo visto hasta el momento el profesor propone la necesidad de analizar las fuentes con el propósito de establecer las principales y múltiples **causas** del mismo y la diversidad de sus **consecuencias**. Para ello el profesor plantea una serie de preguntas que serán resueltas por los estudiantes de modo individual con el fin de elaborar un breve informe.

### **Tercer momento**

**Reconstruir la lógica del caso:** El profesor decide que las respuestas a las preguntas planteadas serán elaboradas en la clase. Para ello resulta interesante generar una situación de lectura especialmente preparada a la cual se le dedicará, al menos, una o dos clases. Algunos puntos para desarrollar esta situación pueden ser:

- Iniciar con una lectura que puede ser conjunta, uno lee en voz alta y los demás siguen en silencio. En este momento debe darse un tiempo para que los estudiantes generen hipótesis sobre lo que entienden, piensan o evalúan que quiere decir el texto. En la medida que avanza la lectura el docente ayuda a identificar aspectos que deben ser aclarados y a establecer vinculaciones con lo que se sabe del tema a partir del trabajo anterior, de carácter más conceptual.
- Al finalizar la primera lectura propone que escriban en sus carpetas algunas hipótesis sobre lo que dice el texto respecto del tema en estudio.
- Invita a contrastar en grupo total las hipótesis de lectura. El docente en la medida que se leen y comentan estas hipótesis invita a presentar acuerdos y desacuerdos al respecto. Plantea releer fragmentos que permitan verificar, ajustar, enriquecer lo dicho y a buscar información complementaria en las fuentes disponibles.

A modo de cierre puede proponer la redacción de un breve texto -que de cuenta de las preguntas formuladas en el cierre del segundo momento- en el que se sistematicen y

comenten los aportes que hace el texto para comprender mejor las causas y las consecuencias del proceso estudiado.<sup>13</sup> Otra posibilidad para el cierre de la actividad es que se utilice el espacio de una clase para proyectar una película o vídeo relacionada con el tema, ya no para ser utilizada como fuente de información, sino para detectar ejemplos ilustrativos o bien detectar las coincidencias y divergencias argumentativas de la película con lo que se ha estudiado hasta el momento. Al finalizar puede sumarse una instancia de intercambio y debate orientado por el profesor sobre los argumentos xenófobos que habían aparecido en la presentación de la actividad

#### **Unidad 4**

**Objeto de estudio:** Las transformaciones urbanas y rurales en el contexto de la globalización neoliberal.

a) Características de la actual metropolización del planeta. Las hipótesis sobre la importancia de la urbanización en el funcionamiento del actual sistema socio-económico mundial. La deslocalización de las industrias y la desindustrialización en el actual orden económico y su impacto en los espacios urbanos. El rol del Estado en el ordenamiento y la planificación urbana.

b) Los mercados de trabajo metropolitanos actuales y su relación con las condiciones de vida. Polarización y fragmentación social y su impacto en los espacios urbanos. La creciente distancia social y geográfica entre los diferentes grupos y clases sociales que viven en la ciudad. La fragmentación de la estructura social: los nuevos ricos, las clases medias, los nuevos pobres y los pobres urbanos y su impacto en la estructura espacial urbana.

c) Los nuevos movimientos sociales: los movimientos sociales ambiental/urbanos. La protesta social y el derecho a la ciudad: el derecho a las infraestructuras urbanas.

d) Similitudes y diferencias entre estructuras agrarias de países centrales y periféricos: propiedad de la tierra, formas de organización y sistemas agrarios. Producto Bruto Interno (PBI) y producción agraria: diferencias entre países centrales y periféricos. Las políticas agrarias de los estados: proteccionismo y libertad económica.

e) Los modos de vida rurales en los países periféricos y centrales. Transformaciones mundiales recientes en los ámbitos rurales: industrialización y turistificación del mundo rural. Entre el campo y la ciudad: las franjas periurbanas metropolitanas. Las organizaciones sociales campesinas de los países periféricos.

#### **Propuesta de selección de espacios geográficos para la unidad**

Las transformaciones de las grandes metrópolis europeas, de los Estados Unidos, China y el Sudeste asiático/ Japón.

La agricultura en América Latina, Estados Unidos y Europa.

#### **Orientaciones Didácticas para la Unidad 4**

##### **Consideraciones previas sobre la orientación**

La diversidad y complejidad de los cambios urbanos acaecidos durante las últimas décadas es un contexto adecuado para que la enseñanza de los mismos contribuya al planteamiento de una mayor heterogeneidad de temas y de situaciones didácticas. Al estudio comparativo

---

13 Algunos artículos interesantes sobre diferentes posibles de ser utilizados para esta tarea y vinculados con aspectos del tema pueden encontrarse en [www.eldiplo.org](http://www.eldiplo.org) en los números 5, 24, 48 y 55, de acceso gratuito en la web.



propuesto para las regiones indicadas en las unidades de contenidos, puede sumársele por una parte el estudio de grandes ciudades de otras partes del mundo -la propuesta de selección de espacios es amplia en este sentido- y también estrategias de enseñanza de la mayor riqueza y diversidad. En este sentido, el profesor puede replicar la propuesta y establecer estudios comparativos en relación con otras grandes ciudades, o bien puede implementar otras estrategias que presten atención ya no a la *comparación* para un momento de la historia actual de ellas, sino a la *evolución* de los cambios en torno a una misma ciudad o con relación a diferentes ciudades. Para esto pueden considerarse:

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

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

Más allá de los cambios estructurales de estas ciudades, algunas se han destacado por la emergencia de nuevos movimientos sociales urbanos que plantean su accionar y crítica a la mercantilización del conjunto de la vida urbana que la globalización neoliberal ha contribuido a estructurar. En este sentido, los cambios urbanos en muchas ciudades europeas como París, Amsterdam, Londres o Barcelona han generado múltiples respuestas de la sociedad civil en defensa del espacio público y el patrimonio histórico y arquitectónico. La indagación sobre estas cuestiones puede ofrecer aristas significativas y complementarias a las de raíz más estructural que enriquezcan y agreguen interés a las propuestas de enseñanza. En este sentido, la existencia en internet de innumerables sitios de estas organizaciones puede ser una vía útil para conocer sobre la historia de las mismas, el carácter de sus planteamientos políticos, sus críticas a la renovación urbana neoliberal, sus propuestas de ordenamiento urbano y territorial, entre otras cuestiones de similar importancia.

### **Ejemplo sugerido**

Estudio comparativo para conocer similitudes y diferencias entre los cambios actuales de las ciudades latinoamericanas y europeas.

### **Objetivos de aprendizaje para el ejemplo sugerido**

- Analizar y comparar los cambios morfológicos -formas internas de la ciudad/división social del espacio urbano- y socio-económicos registrados en las principales metrópolis del mundo –principalmente en Europa y América Latina- durante las últimas décadas.
- Reconocer los grupos y clases sociales más beneficiados y más perjudicados por la emergencia de los cambios ocurridos en las grandes metrópolis en cuestión considerando los “espacios de la globalización”, los “nuevos empleos”, las nuevas ramas productivas y los “excluidos” de vieja y nueva data.<sup>14</sup>.

---

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

- Extraer conclusiones sobre los cambios urbanos de las diferentes regiones en cuestión para apreciar sus similitudes, diferencias, cambios y permanencias.

## **Orientaciones didácticas para el trabajo con fuentes**

### **Presentación**

El docente presenta el tema a través de un ejemplo de metrópolis actual. Puede tratarse de capitales latinoamericanas y europeas u otras de interés, estableciendo relaciones entre algunos cambios de escala global asociados al neoliberalismo y el modo en que han afectado algunos rasgos de regiones metropolitanas. Por su parte, presenta algunas fuentes de variado tipo -principalmente de carácter estadístico- y menciona las dimensiones -sociales, económicas, políticas, ambientales- sobre las que se han sucedido muchas de las actuales transformaciones (en los mercados de trabajo por el empleo, en la morfología urbana por la creación de nuevos espacios, por el arribo de nuevas empresas y nuevas ramas productivas y por el desarrollo de nuevas funciones) todo ello ligado a nuevos consumos urbanos -bancos, casas de comida, tiendas internacionales, entre otros espacios. El desarrollo de la exposición del profesor puede ser articulado con la lectura colectiva de mapas temáticos -flujos de inversiones, comunicaciones y otros- en los que se vincule las ciudades con rasgos generales del sistema urbano mundial.

Para concretar el estudio en relación con ciudades específicas puede proponer algún caso particular de Europa (por ejemplo París o Barcelona) y otro de América Latina (Buenos Aires, Montevideo o Río de Janeiro/ San Pablo), y recurrir a la presentación de imágenes y mapas de áreas centrales recientemente transformadas de estas ciudades. Por ejemplo, el crecimiento y dominancia que han adquirido las áreas dedicadas a los negocios y los bancos internacionales -Central Business Districts (CBD), las tiendas internacionales, los shoppings centers y las viviendas de lujo, entre otras actividades. Y también actividades ligadas a la circulación en la ciudad como los trenes de alta velocidad o bien autopistas urbanas e interurbanas.<sup>15</sup>

### **Primer momento**

El docente prepara un dossier de fuentes variadas incluyendo fragmentos de libros de texto que posean capítulos sobre las ciudades. Pone este material a disposición de los estudiantes y propone identificar en los textos las características de los cambios urbanos antes mencionados.

### **Segundo momento**

El docente, aprovechando la variedad y profundidad del material elaborado por los estudiantes, propone analizar comparativamente los mismos aspectos de una ciudad europea y otra latinoamericana considerando los que se consignan en el cuadro siguiente, para detenerse en especial en los cambios, las continuidades, las similitudes y las diferencias que pueden detectarse entre ellas. El profesor desarrolla una exposición en la que toma la información de sus estudiantes y la suya propia y elabora un cuadro comparativo a completar de modo que ayude a los estudiantes a sistematizar y ordenar las conclusiones.

---

15 Algunas páginas más atrás se han incluido dos mapas de ciudades -en un caso latinoamericana y en el otro europeo- en el que se puede observar algunos rasgos con relación a su división social del espacio y otras segmentaciones. Las fuentes constituyen ejemplos de corpus que pueden ser analizados junto a los estudiantes para estudiar sobre sus similitudes y diferencias con relación a su conformación interna.

**Propuesta de esquema para sintetizar información analizada durante el trabajo con las fuentes**

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

El cierre de la actividad consiste en seleccionar dos o más películas que permitan abordar la temática, o bien algunos textos que sirvan para examinar los cambios y establecer comparaciones mas profundas.

Los estudiantes reunidos en grupo y en intercambio de ideas con el docente explicarán los cambios urbanos que se aprecien a simple vista y los “nuevos” hábitos de consumo que puedan detectar, tanto en las ciudades europeas como latinoamericanas. Sobre el punto buscarán información complementaria en diferentes sitios de internet dedicados a los estudios urbanos sobre ciudades europeas, latinoamericanas y ciudades en general.

**Orientaciones para la Evaluación**

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

Ahora bien, la evaluación toma formas diversas y los instrumentos son muchos y variados. Es sabido que ha de informar sobre los resultados y otros aspectos procesuales de la enseñanza con el fin de introducir modificaciones o reformas para futuras intervenciones del docente. A la vez que debe atender los aprendizajes alcanzados por los estudiantes/as en el marco de la programación, la metodología, los recursos y las actividades propuestas.

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

**Criterios de evaluación**

Debe considerarse que las capacidades y conocimientos que deben desarrollar los estudiantes están expresadas en este diseño en los objetivos de aprendizaje del ciclo en los **contenidos** que se proponen para el año, siendo ambos los ejes decisivos para la evaluación.

De acuerdo con ello se establecen como **criterios de evaluación** atender a cómo el alumno/a:

- Obtiene los datos e información que el docente solicita a partir de una correcta selección de las fuentes más pertinentes y legítimas. Es decir, el alumno/a debe poder realizar una ponderación de las fuentes según su procedencia y argumentar sobre aquellas que se considera más fiables;
- Selecciona adecuadamente y extrae información pertinente de distintos tipos de mapas (topográficos, temáticos o de flujos) en función del requerimiento planteado por el docente, surgido de una inquietud o necesidad grupal o personal.
- Selecciona y maneja distintos gráficos y cuadros que ha elaborado él mismo o bien fueron facilitados por el docente y establece adecuadas conjeturas sobre por ejemplo, el comportamiento demográfico de la población de un país, el mayor o menor PBI de un país en comparación con otro, sus razones e implicancias, la preponderancia de determinada rama productiva, la especialización de un cultivo a escala regional, el perfil económico y social de una región; o bien una correcta selección de los indicadores sociales y urbanos mas adecuados para concluir sobre la calidad de vida en una ciudad.
- Realizan comparaciones y establecen críticamente relaciones entre distintas fuentes para obtener y validar información. Por ejemplo, entre notas periodísticas y entrevistas a referentes claves o entre distintas imágenes visuales desde las que se plantea conjeturas y dudas acerca de los usos del suelo en un determinado lugar, el análisis de fotografías aéreas o la información que provee un mapa/plano;
- Presenta en forma escrita los breves informes que se le solicitan (con claridad, orden, puntualidad, expresando hallazgos, dudas o preguntas pendientes y breves conclusiones) y siguiendo pautas que, enseñadas por el profesor, persiguen un desarrollo expositivo relativamente más próximo al “científico” que al del sentido común en cuanto a su estructura, las ideas que contiene, el vocabulario que utiliza;
- Utiliza las nociones de escala cartográfica (planos y mapas por ejemplo) y escala geográfica (local, regional, mundial) para determinar alcances de una situación, representar información, obtenerla, interpretarla de modo de establecer relaciones entre distintos espacios;
- reconoce multiplicidad de actores y/o sujetos sociales intervinientes en la emergencia de los problemas sociales (ambientales, territoriales; urbanos, rurales; locales, regionales, mundiales) considerando y reconociendo las necesidades e intereses que los orientan.

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

- Las intervenciones orales, el modo en que argumenta y se relaciona con sus pares al momento de exponer.
- La realización de informes adecuados al tipo enseñando y solicitado por el docente.
- Las anotaciones en sus carpetas, el cumplimiento de la tarea asignada y la reelaboración de las exposiciones del profesor o del material tratado en clase que el alumno realiza en aquellas. La carpeta, entendida como un instrumento en el cual queda registrado el trabajo original individual y grupal del alumno constituye un importante guía para el seguimiento de cada alumno y su evaluación.
- Las observaciones que el docente registra sobre el desempeño cotidiano del alumno en cuanto al seguimiento y compromiso con el que participa del desarrollo de los temas.

- Las autoevaluaciones que los estudiantes construyen orientados por el docente.
- Las pruebas escritas “a libro abierto” o no, que de acuerdo a lo determinado en distintos momentos del diseño deben apelar a la reelaboración crítica y el desarrollo lógico de la información y los conceptos tratados en el aula. Se sugiere que estas pruebas se elaboren como situaciones de evaluación, con ítems lógicamente articulados, consignas que orienten efectivamente hacia el tipo de respuesta que se espera y que respondan a los puntos fundamentales de los contenidos tratados.

## Bibliografía

- Alí, Tariq** (2001), “¿Choque de civilizaciones?”, en *Le Monde diplomatique*, año III, N° 28.
- Amat Dolores (et. al)** (2002) *La globalización neoliberal y las nuevas redes de resistencia global*. En: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/fisyp/amat.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/fisyp/amat.pdf)
- Bauman, Zygmunt** (1999) *La Globalización; consecuencias humanas*. Buenos Aires, FCE.
- Borja, Jordi**. Revolución y contrarrevolución en la ciudad global: las expectativas frustradas por la globalización de nuestras ciudades. *EURE (Santiago)* [online]. 2007, vol.33, n.100 [citado 2009-08-12], pp. 35-50. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612007000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612007000300003&script=sci_arttext)
- CAMPAÑA EL DERECHO A LA ALIMENTACIÓN**. En: <http://www.derechoalimentacion.org/gestioncontenidos>
- Castells, Manuel** (1986). *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza Editorial
- Castells, Manuel** (1996) *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial, 1996, volumen 1º de *La era de la información: economía, sociedad y cultura*.
- Castells, Manuel** (1997). *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1997, volumen 2º de *La era de la información: economía, sociedad y cultura*.
- Chossudovsky, Michel** (2008) “La crisis global: alimento, agua y combustible, tres necesidades vitales en peligro”. En [www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?](http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?)
- Davis Mike** (2006) “La pobreza urbana y la lucha contra el capitalismo”. En: [www.rebellion.org](http://www.rebellion.org)
- Declaración Crisis del Café = Pobreza para 25 millones de familias**. En: <http://www.maketradefair.com/es/assets/espanol/TRIPTICO%20CAFE.pdf>
- Declaración de los Movimientos sociales de América Latina y Europa** (2007) “Rechazo al reinicio de las negociaciones del Acuerdo de Asociación Unión Europea-Centroamérica” En: [www.foeeurope.org/trade/statements/2009/movimientos](http://www.foeeurope.org/trade/statements/2009/movimientos)
- Declaración de Nyéléni - Foro para la Soberanía Alimentaria** (2007) En: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1369>
- Declaración final de la Cumbre de Movimientos Sociales** (2007) «África-Europa: ¿Qué Alternativas? en: <http://www.quiendebeaquien.org/spip.php?article698>
- Frances Moore Lappé** (et. al.) (2007) *12 Mitos sobre el hambre*
- García, Aniza** “Por una nueva cultura del agua: el derecho humano al agua” En: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1163>
- García, Xavier** (2006) “La Soberanía Alimentaria: un nuevo paradigma”. En: [www.biodiversidadla.org](http://www.biodiversidadla.org)
- Glassner, Ira Martin** (1999) *Geografía política: estado, imperialismo, colonización y descolonización*. Editorial Hernandarias
- Halperin, Jorge**, *De Utopías y Banderas, Seis grandes pensadores analizan los movimientos progresistas del mundo actual*, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2008
- Harvey David. y Smith Neil.** (2005), *Capital financiero, propiedad inmobiliaria y cultura*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

**Harvey, David** (2006) Breve historia del neoliberalismo. Akal. Madrid

**Harvey, David** (2008) “El neoliberalismo como destrucción creativa “ en: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=2378>

**Harvey, David.**(2008) “Los nuevos rostros del imperialismo” <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=2017>

**Ianni, Octavio** (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI Editores

**Knox, Paul y Agnew, John** (1999) *Geografía económica mundial: evolución de las regiones económicas centrales*. Editorial Hernandarias

**Mbembe, Achille** (2000), “África: La guerra, fuente de la política”, en *Le Monde diplomatique*, año II, N° 16.

**OBSERVATORIO SOCIAL DE AMÉRICA LATINA**. Nos. 1 a 22, Buenos Aires: CLACSO, 1998-2008.

**Porto-Gonçalves, Carlos Walter** (2006) “El agua no se niega a nadie (La necesidad de escuchar otras voces)”. En: <http://www.taller.org.ar/menu/archivos/Elaguanoseniega.pdf>

**Ramonet, Ignacio** (1999). *Geopolítica del caos*. Madrid, Debate, 1999.

**Ramonet, Ignacio** (2002). *Guerras del siglo XXI. Nuevos miedos, nuevas amenazas*. Mondadori

**Said, Edward W.** (2004) *Mundo Multipolar* Prefacio a *Orientalismo*. En *TAREAS*. Número 116, En: <http://bibliotecavirtual/clacso.org.ar/ar/libros/tar116/said.rtf>.

**Žižek, Slavoj** (2006). El choque de civilizaciones en el fin de la historia, En: [diarioperfil.com.ar/edimp/0156/cul\\_003.html](http://diarioperfil.com.ar/edimp/0156/cul_003.html)

**Sánchez, Joan-Eugeni** (1992) *Geografía política*. Madrid: Síntesis, 1992.

**Sassen, Saskia** (1991) *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Eudeba, Buenos Aires, 1999

**Sassen, Saskia** “Una visita guiada a la Ciudad Global”  
[http://www.cafedelasciudades.com.ar/tendencias10\\_1.htm](http://www.cafedelasciudades.com.ar/tendencias10_1.htm)

**SETEM**. *Café Amargo. Por un Comercio Norte-Sur más justo*. Icaria-Más Madera

**Taylor, Peter (1994)** *Geografía política. Economía mundo, Estado-nación y localidad*. Madrid: Trama.

**Vesentini, José William** (2003). “Fundamentos - Teorías geopolíticas - Escuelas geopolíticas”. En: *Noticias del CeHu*. N° 307/03.

**Zibechi, Raúl** (2006) *Dispersar el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

### Sitios y revistas en internet

<http://abc.gov.ar>

*Anales de Geografía* [www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modules.php?](http://www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modules.php?)

*Asociación de Geógrafos Españoles*: <http://www.ieg.csic.es/age/princip.htm>

*Biblioteca Virtual CLACSO*. [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar) Ofrece 9000 textos de libros, artículos y documentos con acceso a otras bibliotecas virtuales

*Café de las ciudades* [www.cafedelasciudades.com.ar](http://www.cafedelasciudades.com.ar)

*Cybergeo* <http://www.cybergeo.presse.fr/> (existe traducción al español)  
*Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (México) [www.ezln.org](http://www.ezln.org)  
*Eure*, [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0250-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0250-)  
*Geo Crítica, Scripta Nova*, <http://www.ub.es/geocrit/nova.htm>  
*Geofocus*, <http://geofocus.rediris.es/principal.html>,  
*Geografías, Espacios y Sociedades*, <http://www.gi.ulpgc.es/ges>  
*Geotrópico*, <http://www.geotropico.org/GeoTropTitular.html>  
*Le Monde Diplomatique* [www.monde-diplomatique.es](http://www.monde-diplomatique.es)  
*Litorales*, <http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales/home2.htm>  
*Revista de la Universidad Católica de Chile*, <http://www.geo.puc.cl/revista/revista.htm>  
*Revista del Observatorio Social de América latina* [www.osal.clacso.org](http://www.osal.clacso.org)  
*Revista Geográfica Venezolana*, <http://www.saber.ula.ve/regeoven>  
*Revista Nueva Sociedad*: [www.nuevasoc.org.ve](http://www.nuevasoc.org.ve)  
*Terra*, <http://www.revele.com.ve/revistas.php?rev=terra>  
*THEOMAI*, <http://theomai.unq.edu.ar/>  
*Red argentina de comercio justo* / [www.equitativo.com.ar/localesventaRACJ.htm](http://www.equitativo.com.ar/localesventaRACJ.htm)



Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Vicegobernador

Dr. Alberto Balestrini

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General

de Cultura y Educación

Prof. Daniel Lauría

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Gestión Educativa

Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Lic. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Secundaria

Mg. Claudia Bracchi