

Serie documentos para capacitación a distancia
Segundo año de la Educación Secundaria

Introducción al Diseño Curricular

Geografía



Dirección General de Cultura y Educación
Introducción al Diseño Curricular de Geografía / coordinado por María Alejandra Paz y Claudia Venturino. - 1ª edición - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
132 p. ; 22x18 cm.
ISBN 978-987-1266-38-8
1. Diseño Curricular 2. Capacitación Docente 3. Geografía . I. Paz, María Alejandra, (coord.) II. Venturino, Claudia, (coord.).
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 15/09/2008

2008, Dirección General de Cultura y Educación
Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Calle 12 y 50, Torre 1, piso 9
Provincia de Buenos Aires
ISBN 978-987-1266-38-8
Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Introducción al Diseño Curricular □ □ □ □ □
Geografía

**Programa de capacitación para la
Educación Secundaria**
Coordinadoras
Lic. Alejandra Paz
Prof. Claudia Venturino

Coordinación de contenidos
Prof. María Cecilia Zappettini
Equipo Técnico Regional

Dirección de Producción de Contenidos

Edición: Darío Martínez
Diseño: Bibiana Maresca
Cubierta: María Correa
Armado: Eugenia Nelli

Este documento se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Septiembre de 2008

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Unidad 1	
La enseñanza de la Geografía en el marco de las Ciencias Sociales	13
Unidad 2	
La Geografía en segundo año de la Educación Secundaria	19
Unidad 3	
Orientaciones didácticas	69
Anexo	115
Bibliografía	129

Presentación

La Plata, septiembre de 2008

Estimados directores y docentes:

En 2005, la provincia de Buenos Aires inició un proceso de transformación y creó una nueva escuela secundaria de seis años que se constituye como el espacio privilegiado para la educación de las y los adolescentes bonaerenses. En función de avanzar en la construcción de la Educación Secundaria se ha elaborado una propuesta de enseñanza que se plasma en el nuevo Diseño Curricular, con el propósito de posibilitar a los jóvenes construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural de la humanidad.

La complejidad de la tarea docente, la actualización disciplinar y didáctica y los cambios curriculares requieren de una formación docente continua que permita la revisión crítica de la propia práctica. La propuesta de capacitación que se inicia persigue el propósito de acompañar a los docentes en los procesos de cambio que se impulsan y de ofrecerles herramientas que incidan en los procesos de enseñanza, mediante la implementación del Diseño Curricular de la nueva Educación Secundaria.

Por todo ello, este módulo constituye un espacio de diálogo e intercambio en relación con la práctica del docente y los posicionamientos teórico prácticos sobre la base de los cuales se deberían ir constituyendo los acuerdos para que el nuevo Diseño Curricular se constituya en una herramienta de la planificación de la enseñanza.

En este sentido, la propuesta de trabajo no agota –ni en profundidad ni en extensión– los ejes de contenido seleccionados, aunque intenta *abrir puertas* hacia un saber compartido acerca de la propuesta curricular vigente para construir juntos la escuela que todos queremos.

Los despedimos animándolos a participar de esta capacitación con el mismo compromiso con el que día a día enfrentan el desafío de la enseñanza.

Dirección de Capacitación

Introducción

El módulo que presentamos en esta oportunidad fue diseñado como material de apoyo para la capacitación a distancia destinada a profesores de Geografía de la Educación Secundaria (ES) de la provincia de Buenos Aires. En este sentido, los encuentros de capacitación y las propuestas de lectura constituyen un acercamiento al nuevo Diseño Curricular para el segundo año de la ES.

La propuesta de capacitación se propone como un espacio de reflexión sobre los fundamentos teóricos y pedagógicos del nuevo Diseño y como un ámbito de producción en el que se abordarán aspectos relacionados con el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza situados y coherentes con las orientaciones propuestas en el Diseño Curricular.

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación Secundaria, se abre una instancia para renovar la dimensión curricular y para reflexionar sobre los modos como se efectúan las prácticas de enseñanza en relación con los fines específicos de este nivel, las características peculiares de los estudiantes y los actuales contextos socioculturales.

Objetivos del curso

- Analizar el Diseño Curricular de la materia Geografía.
- Comprender el encuadre y los fundamentos de la presentación de los contenidos de Geografía para segundo año de la Educación Secundaria.
- Identificar las orientaciones didácticas que se privilegian para la enseñanza y el aprendizaje de la materia.

- Reflexionar sobre la coherencia que debe haber entre la propuesta de enseñanza, la práctica docente y la forma de evaluación de los alumnos.

Contenidos

Unidad 1. La enseñanza de la Geografía en el marco de las Ciencias Sociales

Las características de la Educación Secundaria. La enseñanza de las Ciencias Sociales: sus finalidades. Los cambios en la enseñanza: una visión actual. Los propósitos generales de la enseñanza en el segundo año de ES. La organización de los contenidos.

Unidad 2. La Geografía en segundo año de la Educación Secundaria

Cambios en la Geografía y en su enseñanza. Las expectativas de logro. Análisis de los contenidos: los fundamentos y el objeto de estudio de cada unidad. Los conceptos transdisciplinarios y los básicos disciplinares. Los contenidos a enseñar.

Unidad 3. Orientaciones didácticas

Diferentes propuestas de enseñanza para todas las unidades de contenido de la materia Geografía para 2° año de ES.

Modalidad de trabajo

La capacitación se desarrollará mediante la modalidad a distancia, con una carga horaria de 32 horas reloj. Todo el trayecto se distribuirá en 3 encuentros presenciales de 3 horas cada uno, más 23 horas de trabajo no presencial, dedicado a la lectura del material de apoyo y a la realización de las actividades.

Este módulo irá pautando ambas instancias, ya que fue pensado para guiar, orientar y acompañar el proceso de aprendizaje. La siguiente tabla sistematiza la modalidad y las características de los trabajos, las actividades a realizar y los tiempos y plazos de entrega.

Modalidad	Característica	Actividades a realizar	Duración
Trabajo no presencial o autónomo	Lectura de la primera unidad del Módulo, los Anexos correspondientes, y el Diseño Curricular.	• Completar todas las actividades propuestas en la primera unidad del Módulo.	
Encuentro presencial 1	El capacitador organizará el trabajo en grupo. Luego coordinará la puesta en común en plenario.	• Leer y socializar en grupo las actividades realizadas correspondientes a la Unidad 1. • Trabajar en plenario para la puesta en común.	3 horas
Trabajo no presencial o autónomo	Lectura de la segunda unidad del Módulo, los Anexos correspondientes y el Diseño Curricular.	• Completar todas las actividades propuestas en la segunda unidad del Módulo.	
Encuentro presencial 2	El capacitador organizará el trabajo en grupo. Luego coordinará la puesta en común en plenario.	• Leer y socializar en grupo las actividades realizadas correspondientes a la Unidad 2. • Trabajar en plenario para la puesta en común.	3 horas

Trabajo no presencial o autónomo	Lectura de la tercera unidad del Módulo, los Anexos correspondientes y el Diseño Curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Completar todas las actividades propuestas en la tercera unidad del Módulo. • Preparar el Trabajo Práctico, que será una propuesta de enseñanza, a ser presentado una semana antes del tercer encuentro presencial. 	
Encuentro presencial 3	El capacitador hará una devolución individual de los Trabajos Prácticos recibidos la semana anterior. Seguidamente, comunicará las consignas para elaborar la evaluación individual, escrita y presencial.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	3 horas

Recuerde que este material constituye una propuesta de enseñanza elaborada para lograr los objetivos explicitados y fue organizado en unidades didácticas que incluyen contenidos y actividades que orientarán el análisis del Diseño Curricular de la ES.

Para las instancias no presenciales o autónomas le sugerimos que:

- organice su tiempo de lectura y trabajo;
- cuando reciba el material realice una lectura rápida del módulo para tener una percepción global de los contenidos abordados;

- no postergue la realización de las actividades propuestas; cada una fue pensada desde una secuencia didáctica tendiente a facilitar el proceso de autocalificación;
- destaque los conceptos que identifique en cada lectura;
- registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular el marco teórico con su experiencia profesional;
- anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales;
- al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y propóngase relacionar los aspectos novedosos con los ya conocidos.

En cada unidad encontrará:

- breves referencias sobre los contenidos de Geografía que se abordan en la unidad, que le facilitarán la lectura del Diseño Curricular;
- actividades elaboradas para:
 - favorecer y orientar el aprendizaje de los conceptos e ideas desarrolladas en el Marco General del Diseño Curricular, y en el capítulo referido a la enseñanza de Geografía (segundo año);
 - vincular su práctica docente con los conceptos y concepciones analizadas.

Al final del módulo se incluye una serie de anexos, con diferentes características, que complementa y enriquece los contenidos del Diseño Curricular y las actividades propuestas. Recuerde que si lo necesita puede recurrir a la biblioteca del CIE.

Se deberán completar las actividades correspondientes a cada parte del módulo y elaborar un trabajo práctico que tendrá que ser entregado una semana antes del tercer encuentro presencial. Para realizar este trabajo el docente deberá elaborar una propuesta de enseñanza sobre algún contenido que le parezca relevante, y a partir del cual:

- trabaje con los conceptos básicos disciplinarios y los conceptos transdisciplinarios;
- elabore actividades y consignas para los alumnos;
- plantee el modo de evaluación y los criterios de acuerdo con los propósitos y las expectativas que haya seleccionado.

Los encuentros presenciales son instancias de trabajo grupal diseñadas para el intercambio y la comunicación entre los docentes participantes y el docente a cargo de la capacitación. En este espacio podrá compartir ideas, plantear y resolver las dudas surgidas del estudio individual, construir grupos de estudio para analizar los contenidos y discutir las distintas formas de resolución de las actividades de aprendizaje.

Estos encuentros constituyen espacios para desarrollar contenidos no incluidos en este material, por eso se necesita que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo previas al encuentro, ya que son los cursantes, con sus inquietudes, preguntas y comentarios, los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente, otorgándole así una dinámica particular. En este material se detallan las actividades que deberá llevar a cada encuentro presencial, identificadas con la leyenda “para discutir en el encuentro presencial”.

Es aconsejable que los grupos de estudio funcionen también en los momentos de trabajo autónomo, para intercambiar experiencias, trabajar cooperativamente y relacionarse con otros cursantes que enriquecerán su aprendizaje y su desempeño laboral en el aula y en su institución.

El CIE será el encargado de atender las cuestiones operativas de la implementación del curso, por lo que podrá comunicarse con sus encargados cuando necesite información respecto de los días y los horarios de los encuentros presenciales, las fechas de entrega de los trabajos y cuestiones relativas a los materiales de estudio, entre otros aspectos.

Evaluación y acreditación

Para lograr la acreditación del curso el docente deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- asistir a los tres encuentros presenciales;
- presentar en los dos primeros encuentros presenciales las actividades propuestas;
- aprobar un trabajo práctico, escrito e individual –una propuesta de enseñanza– que deberá ser entregado al capacitador una semana antes del tercer encuentro presencial;
- aprobar la evaluación final en el tercer encuentro presencial.

Unidad 1

La enseñanza de la Geografía en el marco de las Ciencias Sociales

Características de la Educación Secundaria

Para caracterizar la Educación Secundaria y comprender sus propósitos le solicitamos que lea en el Diseño Curricular el “Marco general para la Educación Secundaria”. En esta primera aproximación al material puede detectar que allí se plantea, fundamentalmente, la continuidad de los estudios de los ciudadanos, su formación como sujetos de conocimiento activos y participativos integrados a la sociedad, y se señala la importancia de la Educación Secundaria para orientar y facilitar el ingreso de los jóvenes al mundo del trabajo. Todas estas expectativas están relacionadas con una concepción de sujeto que fue modificándose a lo largo de la historia, y que en la actualidad no puede concebirse separada del conocimiento, por lo que resulta necesario pensarla dentro de las escuelas donde coexisten diferentes culturas y edades.

Actividad 1

- Relacione la secuencia histórica que allí se explicita con su biografía escolar y profesional.
- Observe la organización de la enseñanza secundaria en la provincia de Buenos Aires.
- Explique los propósitos planteados para la Educación Secundaria y analice su importancia en relación con la demanda de la sociedad en el momento actual.
- Bajo el título “Fundamentos de la propuesta para la educación Secundaria” se explicitan las concepciones que definen la propuesta. Explique las siguientes expresiones:

siones que dan cuenta de algunos principios que sustentan la propuesta curricular para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.

- Implicancias del curriculum.
 - Niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y como sujetos sociales.
 - Ciudadanía dentro y fuera de la escuela.
 - La experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia.
 - La escuela constituye un lugar de encuentro intercultural.
 - La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales.
 - Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.
 - La escuela solo le exige al joven su ubicación como alumno y no como joven o adolescente.
 - Es necesario que la escuela avance en la construcción de la relación entre lenguaje y conocimiento.
 - Cuando el lenguaje de la escuela no se entiende, o resulta confuso, se establece un adentro y un afuera.
 - Existen diferencias entre lo que implicó la escolaridad obligatoria para la generación del 80 y lo que implica en la actualidad.
- Caracterice los principales “criterios técnicos” que se detallan. Explícite los motivos y las decisiones que justifican estos criterios.
 - La producción que elabore será tratada en el primer encuentro presencial.

Algunos principios generales de la enseñanza de la Geografía

Entre los principios generales, el Diseño Curricular establece que la enseñanza de la Geografía “tiene por finalidad poner a disposición de los alumnos/as un conjunto de conocimientos básicos que les sirvan para lograr explicaciones cada vez más elaboradas, complejas y ricas sobre la conformación del espacio geográfico latinoamericano y su situación actual” (DGCyE, 2007, 100).

Actividad 2

- En el apartado de Ciencias Sociales del Diseño Curricular, lea el texto “La Geografía y la Historia en el escenario actual de la Enseñanza de las Ciencias Sociales” y “Los cambios en las Ciencias Sociales: discusiones a considerar para la enseñanza de la Historia y la Geografía”. Luego, responda las siguientes consignas:
 - ¿cuáles son los marcos referenciales que estructuran la enseñanza de la Geografía?;
 - ¿cuáles son algunos de los cambios epistemológicos que se manifestaron en las Ciencias Sociales para explicar la “realidad social”?;
 - analice la importancia del impacto que tuvieron los Estudios Culturales y el Estudio de la Complejidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales;
 - mencione los conceptos estructurantes que organizaron el Diseño Curricular.
- Registre sus respuestas, sus dudas, y sus inquietudes para trabajarlas en el primer encuentro presencial.

Propósitos generales de la enseñanza y expectativas de logro

En este módulo de capacitación semipresencial, resulta necesario efectuar una aclaración. A partir de segundo año de Educación Secundaria, la materia curricular es Geografía, y no Ciencias Sociales como sí correspondió a primer año. Sin embargo, el enfoque disciplinar debe contemplar los propósitos generales de enseñanza para las Ciencias Sociales.

Además se puede observar que entre las expectativas de logro para segundo año y los propósitos se establece una relación de secuencia y complejidad. Las expectativas señalan el comienzo del camino para poder alcanzar los propósitos generales de ES.

Actividad 3

- Lea los apartados “Propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ES” y “Expectativas de logro” para Geografía.
- A partir de esta relación general, le solicitamos que establezca relaciones específicas entre los propósitos y las expectativas enunciadas referidas a los contenidos y

su secuenciación y a la modalidad de trabajo a desarrollar con los alumnos de segundo año, tendientes a que puedan alcanzar los propósitos mencionados para SB.

- Escriba las relaciones que haya detectado y lleve su producción al primer encuentro presencial.

La organización de los contenidos

En el documento del Diseño Curricular, los contenidos a enseñar tienen una organización prescripta donde se puede encontrar una unidad de contenidos, y dentro de ella el objeto de estudio, los conceptos estructurantes y los transdisciplinarios para la enseñanza de la Historia y la Geografía, y los conceptos básicos disciplinares. Posteriormente, se presentan los contenidos a enseñar junto con sus orientaciones didácticas.

Actividad 4

- Lea el apartado “La estructura de organización de los contenidos” del Diseño Curricular y analice su organización y su relación con las expectativas de logro.
- ¿En qué sentido estos conceptos son estructurantes?
- Caracterice los “conceptos transdisciplinarios”.
- Mencione algún concepto básico que considere relevante y no se encuentre mencionado en el Diseño Curricular. Justifique su elección con las palabras de algún autor reconocido que pueda citar bibliográficamente.
- Desarrolle cómo se relacionan los contenidos a enseñar con estos tres tipos de conceptos.
- Una vez analizados los contenidos, presentamos un texto acerca del concepto de *espacio geográfico*.

El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia. Al principio la naturaleza era salvaje, formada por objetos naturales, pero a lo largo de la historia van siendo sustituidos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados y, después, cibernéticos, haciendo que la naturaleza artificial tienda a funcionar como una máquina. A través de la presencia de esos objetos técnicos: centrales hidroeléctricas, fábricas,

haciendas modernas, puertos, carreteras, ferrocarriles, ciudades, el espacio se ve marcado por esos agregados, que le dan un contenido extremadamente técnico.

Es espacio es hoy un sistema de objetos cada vez más rígidamente poblado por sistemas de acciones igualmente imbuidos de artificialidad, y cada vez más tendentes a fines extraños al lugar y a sus habitantes. Los objetos no tienen realidad filosófica, es decir, no nos permiten el conocimiento si los vemos separados de los sistemas de acciones. Y éstos tampoco se dan sin los sistemas de objetos.

Sistemas de objetos y sistemas de acciones interactúan. Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones, y por otro lado, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre los preexistentes. Así, el espacio encuentra su dinámica y se transforma.

Santos, Milton, *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Madrid, Ariel, 2004, pp. 54-55.

- A partir de esta lectura pueden surgir interrogantes relacionados con los conceptos involucrados en el texto, por ejemplo:
 - ¿a qué conceptos estructurantes hace referencia?;
 - ¿qué conceptos transdisciplinarios se pueden deducir?;
 - ¿qué conceptos básicos están aludidos?;
 - ¿con qué contenidos a enseñar puede relacionar este texto?
- Sobre la base del texto citado, elabore un mapa conceptual. Este será presentado en el primer encuentro presencial.
- Busque en sus recursos didácticos, algún texto que trabaje con los alumnos y las alumnas del segundo año donde pueda realizar una actividad similar. Este trabajo también será presentado en el primer encuentro presencial.

Las orientaciones didácticas

Las consideraciones para la enseñanza de la Geografía en Secundaria Básica “fueron realizadas con la finalidad de que el profesor las ponga en diálogo con sus prácticas de enseñanza habituales y en relación con la elaboración de sus propias planificaciones” (DGCyE, 2007, 101).

Actividad 5

- Analice el apartado “Orientaciones didácticas”.
- ¿Cuál es la perspectiva de análisis que sostiene el Diseño Curricular? ¿Considera que la perspectiva de análisis que sostiene el diseño ha sido parte de su formación profesional? ¿Por qué? ¿Cuáles son las estrategias privilegiadas para abordar y organizar la enseñanza?
- ¿Con qué tipo de fuentes se propone abordar los contenidos?
- Sobre la base de su experiencia, diseñe un ejemplo utilizando alguna de las estrategias didácticas propuestas con algún contenido que trabaje habitualmente.

En el anexo de esta publicación se encuentra el texto “Las estrategias didácticas” que hace referencia a determinadas propuestas que pueden resultar útiles para comprender y trabajar en esta instancia.

Unidad 2

La Geografía en segundo año de la Educación Secundaria

Principios generales sobre las unidades de contenidos

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico en la jurisdicción provincial, los contenidos están estructurados a partir del mapa de organización de contenidos. Las unidades de contenidos para el segundo año son cuatro y representan la totalidad de los contenidos que deberán enseñarse durante el año lectivo.

- Unidad de contenidos 1. Las imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y Colonización.
- Unidad de contenidos 2. Ambiente y recursos en América Latina.
- Unidad de contenidos 3. La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea.
- Unidad de contenidos 4. Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial.

En el Diseño Curricular, cada una de estas unidades de contenidos tiene explicitado su fundamentación, el objeto de estudio, los conceptos transdisciplinarios, los conceptos básicos disciplinarios, los contenidos a enseñar y las orientaciones para la enseñanza. Asimismo, también se explicitan los lineamientos epistemológicos con los que fueron pensados los contenidos a enseñar.

Actividad 6

- Analice los apartados “Contenidos a enseñar” para cada una de las unidades de contenidos.
- En el Diseño Curricular se hace especial énfasis en que cada docente deberá enseñar la totalidad de los contenidos durante el año. Elabore un diseño de enseñanza anual que le posibilite cumplir con esta orientación.
- Seleccione para cada objeto de estudio los conceptos a desarrollar en una red conceptual, luego distribuya el tiempo destinado para trabajar en cada unidad. (Para realizar la organización de los contenidos le sugerimos que lea el texto “La selección de contenidos”, que se encuentra en el anexo de esta publicación.
- Realice una lectura de las planificaciones que ha venido desarrollando como docente y también el/ los texto/s bibliográficos que ha aconsejado a sus alumnos para que estudien la materia y luego responda: ¿su planificación tiene los mismos contenidos a enseñar contemplados en el Diseño Curricular? ¿Cree que le servirían para trabajar el próximo ciclo lectivo? ¿Qué cambios cree que deba hacer?
- Lleve su producción y los textos recuperados al segundo encuentro presencial.

Unidad de contenidos 1

Las imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y colonización

Esta primera unidad “tiene como propósito la ampliación del conocimiento del lenguaje cartográfico, el uso de los mapas y también el trabajo con otro tipo de representaciones que en su conjunto son reconocidas como productos de la cultura visual” (DGCyE, 2007, 105). La utilización de cartografía de todo tipo –croquis, mapas mentales, globos terráqueos, mapas temáticos, imágenes satelitales, etc.– son herramientas básicas en el trabajo áulico, dado que es la forma en que solemos trabajar con la representación del espacio que es nuestro objeto de estudio. Enseñar a leer un mapa es enseñar a analizar una fuente de información para la Geografía.

Actividad 7

- Lea los fundamentos explicitados para esta unidad de contenidos.
- ¿Por qué el lenguaje cartográfico es una forma de transmisión de una cultura?
- ¿Coincide con la idea que los mapas poseen intencionalidades en sí mismos? Justifique y trate de buscar ejemplos.
- Piense en el uso cotidiano que como docente le otorga a la cartografía en sus prácticas áulicas y posteriormente confróntela con los fundamentos de esta unidad de contenidos. ¿Qué diferencias y/o similitudes pudo observar?

A continuación, presentamos algunos ejemplos para que, a partir de ellos, pueda reflexionar sobre sus prácticas docentes. En ellos se aluden casos puntuales que muestran diferentes formas de representación geográfica de acuerdo con las épocas históricas y los posicionamientos ideológicos de ese momento.

Actividad 8

- A partir del texto que se presenta a continuación, se pretende analizar las intencionalidades que están presentes en la construcción de representaciones geográficas.
- Reflexione a partir de las siguientes preguntas.
 - ¿Qué concepciones se encuentran implícitas y explícitas en este mapa que data del siglo XVI? ¿Qué intencionalidades son las que subyacen? ¿En qué contexto histórico fue elaborado? ¿Qué cambios y similitudes podría establecer con un mapa actual?
- Realice un informe con sus respuestas para ser trabajadas con sus pares en el próximo encuentro presencial.

Los mapas y sus intencionalidades³

Sin lugar a dudas este mapa contiene un enorme número de elementos de análisis. Interpreta América todavía como una pre-Asia o como parte insular de ella... Acepta la teoría del paso el Noroeste, reduciendo a la inexistencia todo el norte del continente americano. Por supuesto exhibe elementos naturales de protección a las rutas marinas oceánicas con terribles monstruos marinos, o reorganiza el espacio asiático según los más típicos cánones medievales o clásicos... Por supuesto avala las teorías de caníbales y gigantes sudamericanos y todo ello combinado con un mapa lleno de influjos que bien pudieran decirse astrológicos. En el fondo parece más una cosmogonía que un mapa pese al discurso cartográfico que utiliza. Pero los dos elementos que aquí más me interesa resaltar son el "Deo ex maquina" humano que inventa: muestra a un "Carlos V" omnipotente, fuera del supuesto Mundo Terrenal, pues aparece en la orla, no en el mapa propiamente dicho. O, al menos su presencia se hace aparente en la coraza con la insignia de la casa de los Austrias que lo identifica. Y por otro lado los vientos "humanizados" son un elemento absolutamente destacado e ideológico. Mientras los "antropomorfos" que no "hombres", pese a lo que digan las caras, son varones barbados en el Norte-Norte, querubines, angelotes regordetes, en las vertientes este y oeste, en la vertiente sur son calaveras en todos los ángulos, ¿por qué?

Fragmento extraído del sitio en Internet de la Universidad de Barcelona [<http://www.ub.es/hvirt/expo/javi/pag17.htm>, sitio consultado en mayo de 2008.]

Actividad 9

- Los fragmentos citados indagan en las formas de representar el espacio. Reflexione sobre lo siguiente: ¿qué tipo de proyección suele estar presente en el aula? ¿Se trabaja con otras? ¿Los alumnos saben que existen otras formas de representación? ¿Se marcan las diferencias y/o las similitudes? ¿Quedan explícitas las intencionalidades de la cartografía utilizada? ¿Qué estrategias podemos utilizar para que los alumnos aprendan a leer e interpretar los mapas?

- Realice un informe por escrito con las respuestas. Si desea puede proponer los cambios que crea necesario en sus prácticas para compartir con los demás docentes que asisten a los encuentros de capacitación.
- Para realizar esta actividad o bien para fundamentar conceptualmente sus prácticas docentes puede leer el texto "Leer y escribir Geografía: el profesor y las formas particulares del hacer geográfico", que se encuentra en el anexo de esta publicación.

Las formas de representar al espacio⁴

Mercator encontró una proyección cilíndrica, el problema de las cartas quedó resuelto con la invención de la proyección de Mercator (1512-1594). Después de él muchos cartógrafos se han dedicado a corregir las deformaciones de las proyecciones cilíndricas. Pero en la práctica ha sido la proyección de Mercator la que durante cuatro siglos ha sido la más aceptada. Desde un punto de vista técnico no se podrá nunca alcanzar la perfección porque es imposible representar fielmente una forma redonda sobre una forma plana. Por otra parte, la forma de un planisferio representa una elección política, ideología, cultural.[...]

En el mapa de Mercator:

- Los países del Norte aparecen exageradamente más grandes.
- Las dimensiones de estos países no se corresponden con la realidad.
- Europa queda situada en el centro del planisferio.

Las deformaciones del mapa Mercator no parecieron sorprendentes a los europeos en el siglo XVI, época de la expansión del imperio colonial europeo. Hemos sido educados en la idea de que Europa es el centro del pensamiento y de la acción en el mundo.

El mapa de **Peters** (1972)

Peters quiere captar de un modo nuevo nuestro mundo y fija dos prioridades para que un mapa del mundo sea aceptable internacionalmente: fidelidad en cuanto a la extensión y los ejes Norte-Sur y Este- Oeste verdaderos. Como ningún mapa puede dar a cualquier país exactamente la misma extensión que tiene en el globo, lo ideal es reducir al mínimo las deformaciones.

En el mapa de Peters, la mayor deformación se presenta en la región polar, en la que países como Islandia tienen tendencia a ser extendidos y, a lo largo del ecuador, donde el Zaire y Sumatra parecen más alargados de lo que estamos acostumbrados a ver. Pero la deformación máxima del

³ En la dirección electrónica consignada al final de la cita, podrá acceder a una imagen de la *Charta Cosmographica*, realizada por Peter Apianus en 1544.

⁴ En la primera dirección electrónica consignada al final de la cita, podrá acceder a una imagen del mapa de Mercator y otra que corresponde al mapa de Peters.

mapa de Peters nunca es mayor que la proporción 2-1, mientras que en la proyección de Mercator esta proporción llega a veces a ser de 4-1.

Cualidades del mapa de Peters:

1. Las superficies son comparables. Un centímetro cuadrado en cualquier punto del mapa (formato 113x72) cm) representa 63.555Km² en la realidad. De esta manera las regiones templadas no son mayores en relación con las otras.
2. Todas las regiones terrestres están representadas. Comprendidas también las regiones polares. Se tiene medida exacta de la dimensión considerable de la Antártida a menuda escondida en los otros mapas.
3. El Ecuador está en el centro del mapa. Se tiene así un corte fiel de los hemisferios norte-sur. Europa es reducida a su verdadera situación.
4. Las distorsiones inevitables. Debidas a la representación de la esfera sobre plano han sido repartidas al Ecuador y a los Polos, regiones menos habitadas. Sobre los otros mapas estaban concentradas en los Polos. Por estas distorsiones (que hacen aparecer, por ejemplo (a África muy alargada) este mapa no permite medir válidamente la distancia entre dos puntos ni, sobre todo comparar distancias entre ellos.
5. Conseguir que se perciba visualmente la importancia geográfica de los países del Tercer Mundo.

Fragmento extraído del sitio en Internet del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España [[http://centros6.pntic.mec.es/~sanfer9/CARTOGRAFIA\(ANTONIA\).htm](http://centros6.pntic.mec.es/~sanfer9/CARTOGRAFIA(ANTONIA).htm)], sitio consultado en mayo de 2008.]

Espacio y tiempo son las dimensiones de nuestra existencia. Como bases de nuestra auto-afirmación ellas tienen fuerza constitutiva y determinante para todos los aspectos de nuestra visión del mundo. Su presentación imparcial y objetiva, por ende, la clave de nuestra visión científica del mundo.

El autor de estas líneas, el científico alemán Arno Peters, está en la tradición de los grandes creadores de paradigmas científicos, quienes ante el empuje de nuevos conocimientos objetivos más completos y más profundos superan a los establecidos con anterioridad.

Fue un ilustre compatriota de Peters, el cartógrafo Mercator (Eduard Kremer: 1512 -1594), quien en 1569 creó un mapa mundi que llegó a ser el standard clásico de la percepción geográfica del mundo hasta nuestros días.

24

Mercator utilizó como criterio de construcción de su famoso mapa la fidelidad absoluta de los Angulos. Pero el precio de esta decisión metodológica fue alta: tuvo que aceptar distorsiones extremas del humano relativo, de la forma y del locus geográfico de paí-

ses y continentes tan extremas, en efecto, que el rechazo a su proyección fue unánime. Sin embargo, treinta años después de su muerte, su mapa había conquistado el mundo. En el proceso de creación del paradigma de Mercator estaban presentes dos dilemas: uno metodológico y no resoluble del todo y otro de carácter euro-centrista.

Con lo primero nos referimos al problema consistente en proyectar la superficie de un cuerpo redondo sobre un plano. Al tratar de realizar tal tarea, el científico ha de determinar las propiedades del cuerpo redondo que quiere privilegiar en su representación plana, es decir, ha de escoger entre una serie de criterios de proyección los “más importantes”, debido a que es imposible conservar todas las propiedades originales del objeto. Mientras Mercator priorizó la forma rectangular del mapa y el criterio de la fidelidad de ángulos (probablemente por la importancia para la navegación marítima), pagando el precio de las distorsiones arriba mencionadas y cayendo en un fuerte eurocentrismo. Arno Peters logró resolver ambos problemas.

Fragmento extraído del sitio en Internet de El Imaginario, Museo virtual del realismo fantástico de América Latina [<http://imaginario.org.ar/imago/euomapa.htm>], sitio consultado en mayo de 2008.]

Actividad 10

- A partir del siguiente texto, que menciona algunas características de culturas antiguas y su visión de la esfericidad de la Tierra establezca las diferencias que existen acerca de su concepción según los tiempos y las diferentes culturas.
- Identifique los conceptos transdisciplinarios, los básicos disciplinarios y los contenidos a enseñar y organice con ellos un mapa conceptual. ¿Qué consideraciones para la enseñanza de la Geografía se pueden abordar con estos contenidos?
- Elabore un informe para ser socializado con sus pares en el encuentro presencial.

Las concepciones de diferentes culturas acerca de la forma de la Tierra

Algunos pueblos antiguos creían que el universo estaba formado por gigantes o dragones, o que empezó en un caos líquido o como una mazorca de maíz o un huevo primordial. Los griegos hablaban de un vacío intemporal que precedió al cosmos ordenado: lo llamaban Caos, y hablaban de cómo Gea, la madre de la creación, emergió de esta infinita oscuridad para fundar la tumultosa dinastía de dioses que gobernarían desde el Olimpo. Los incas se consideraban descendientes del

25

Sol. Para los aztecas el joven guerrero Huitzilopochtli, símbolo del astro rey, amanecía cada mañana con un dardo de luz combatiendo a sus hermanos, las estrellas, y a su hermana, la Luna, para que se retirasen y así imponer su reinado diurno. Moría en el crepúsculo para volver a la madre Tierra, donde renovaba su fuerza a fin de enfrentar un nuevo ciclo al día siguiente.

[...]

Para las tribus primitivas de la India, la Tierra era una enorme bandeja de té que reposaba sobre tres inmensos elefantes, los que a su vez estaban sobre la caparazón de una tortuga gigante. Para los antiguos egipcios el cielo era una versión etérea del Nilo, por el cual el dios Ra (el Sol) navegaba de Este a Oeste cada día, retornando a su punto de partida a través de los abismos subterráneos donde moran los muertos; los eclipses eran provocados por ataques de una serpiente a la embarcación de Ra. Para los babilonios la Tierra era una gran montaña hueca semisumergida en los océanos, bajo los cuales moran los muertos. Sobre la Tierra estaba el firmamento, la bóveda majestuosa del cielo, que dividía las aguas del más allá de las que nos rodean.

[...]

Los mayas, habitantes de la península de Yucatán y partes de las actuales Guatemala y Honduras, consiguieron un desarrollo comparable con la astronomía. Prueba de ello es su famoso calendario, elaborado hace por lo menos veinte siglos, y que está basado en un ingenioso estudio de los desplazamientos de la Luna y la Gran Estrella noh ek (Venus) respecto del Sol. El año maya difiere del actual en menos de cinco minutos, en tanto que el calendario romano, más o menos de la misma época, se equivoca en unos diez a once minutos al año.

Fragmento extraído del sitio en Internet Visiones Antiguas del Cosmos [http://www.astrocosmo.cl/h-foton/h-foton-02_01.htm, sitio consultado en mayo de 2008.]

Actividad 11

- Piense una actividad para realizar con los alumnos a partir de los fragmentos citados que aluden a las representaciones culturales de la Tierra. ¿Qué criterios ha tenido en cuenta para la realización de esta actividad?
- Fundamente la importancia de la misma desde el punto de vista teórico y el aspecto didáctico-metodológico.

Las culturas y las representaciones de la Tierra⁵

Un griego, ERATOSTHENES, hace 2.200 años, un mapa mundial que abarcó Irlanda, Thule, las Islas Británicas e India hasta el Ganges. Como núcleo de esa proyección, el autor eligió el centro de la fusión helenística de las culturas griega y asiática, en Mediem.

Fragmento extraído del sitio en Internet El Imaginario, Museo virtual del realismo fantástico de América Latina [www.imaginario.org.ar/imago/eratos.htm, sitio consultado en mayo de 2008.]

Otro griego, hace 2.000 años, HEKATAIOS, creó un mapamundi con los tres continentes conocidos: Europa, Asia y Libia(Africa), cuyo centro situó en su ciudad natal Milet (Asia Menor)

Fragmento extraído del sitio en Internet El Imaginario, Museo virtual del realismo fantástico de América Latina [<http://www.imaginario.org.ar/imago/hekataio.htm>, sitio consultado en mayo de 2008.]

La iglesia católica difundió también, a partir del s.XIII, su propia visión cristiana del mundo con Jerusalén y Belén como centro. Observamos el “mapa salterio de Londres” de esa época.

Fragmento extraído del sitio en Internet El Imaginario, Museo virtual del realismo fantástico de América Latina [www.imaginario.org.ar/imago/salterio.htm, sitio consultado en mayo de 2008.]

La forma circular fue elegida por la perfección de la esfera, no por los adelantos de la navegación del mundo.

En el siglo XIV el erudito árabe ALIDRISI esbozaba una imago mundi sobre una esfera de plata de 2 metros.

Puso en el centro la ciudad natal del profeta Muhamed, la Meca.

Fragmento extraído del sitio en Internet El Imaginario, Museo virtual del realismo fantástico de América Latina [www.imaginario.org.ar/imago/alidrisi.htm, sitio consultado en mayo de 2008.]

En 1512, después de la llegada de Cristóbal Colón al hemisferio occidental, el italiano Hieronymus MARINI aún sostenía la visión cristiana del orbe, con Jerusalén como centro del mundo.

Fragmento extraído del sitio en Internet El Imaginario, Museo virtual del realismo fantástico de América Latina [<http://www.imaginario.org.ar/imago/marini.htm>, sitio consultado en mayo de 2008.]

⁵ En las direcciones electrónicas consignadas al final de cada cita, podrá acceder a las imágenes de las distintas representaciones culturales de la Tierra, según las culturas mencionadas.

Actividad 12

- En esta ocasión, le proponemos que reflexione acerca de la cartografía en la actualidad, la utilización de nuevos recursos y las potencialidades de su lectura.
- Piense las preguntas que le formularía a sus alumnos para que pudieran leer e interpretar el mapa presentado. ¿Qué cuestiones considera esenciales para su lectura?
- Escríbalas para comentarlas con su grupo de pares en el encuentro presencial.

La cartografía y su análisis en la actualidad⁶

La cartografía incorporó nuevos criterios de representación del espacio, a partir de la utilización de recursos que dan cuenta, por ejemplo, del desplazamiento de los flujos del comercio mundial y la implementación de gráficos con datos cuantitativos.

Actividades de cierre de la Unidad de contenidos 1

- Reflexione sobre la importancia de la enseñanza de la cartografía.
- Seleccione los conceptos que considere como los más significativos para ser enseñados. Elabore con ellos una red conceptual.
- Explícite los conceptos transdisciplinarios y básicos disciplinares que fueron analizados en esta unidad de contenidos.
- Si tuviera que expresar la idea fundamental que estructura esta unidad de contenidos ¿cuál sería? Fundamente.
- Estas actividades deberán ser entregadas al capacitador en el encuentro presencial.

Unidad de contenidos 2

Ambiente y recursos en América Latina

Esta segunda unidad de contenidos “tiene como finalidad contribuir al estudio específico de la construcción social del ambiente latinoamericano tomando como apoyo la comparación

⁶ En las instancias de capacitación presencial, el docente a cargo de la misma analizará y mostrará una representación de las nuevas formas de graficar los flujos de comercio mundial.

de las relaciones entre las sociedades y la naturaleza desarrolladas en distintos momentos de la conformación de este espacio geográfico” (DGCyE, 2007, 112). A continuación, se presenta una categorización teórica acerca de la construcción social del ambiente.

“El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia. Al principio la naturaleza era salvaje, formada por objetos naturales, pero a lo largo de la historia van siendo sustituidos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados y, después, cibernéticos, haciendo que la naturaleza artificial tienda a funcionar como una máquina. A través de la presencia de esos objetos técnicos: centrales hidroeléctricas, fábricas, haciendas modernas, puertos, carreteras, ferrocarriles, ciudades, el espacio se ve marcado por esos agregados, que le dan un contenido extremadamente técnico.

El espacio es hoy un sistema de objetos cada vez más artificiales, poblado por sistemas de acciones igualmente imbuidos de artificialidad, y cada vez más tendentes a fines extraños al lugar y a sus habitantes.” (Santos, Milton, *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Buenos Aires, Ariel, 2000, p. 54)

Actividad 13

- Realice la lectura de los fundamentos de la “Unidad de contenidos 2. Ambiente y recursos en América Latina”.
- Analice los principios teóricos de la relación que se establece entre la sociedad y la naturaleza.
- A su criterio, ¿cuál es el eje conceptual que debe actuar como estructurador en el momento de convertirse en contenidos a ser enseñados?
- ¿Son contenidos que desarrolla en sus clases? ¿Cómo lo hace habitualmente? ¿Tiene similitudes y/o diferencias con las planteadas en el Diseño Curricular? ¿Cuáles?
- Escriba sus reflexiones que serán trabajadas en el encuentro presencial.

Todas las sociedades a través de su cultura han construido el ambiente donde se desarrollaron en términos productivos, económicos, políticos y sociales. Al hablar de las relaciones que establece el hombre con la naturaleza debemos ser conscientes que este vín-

culo nunca es individual sino social, por eso es conveniente resaltar esta idea. Tal como lo expresa el Diseño Curricular, en la fundamentación de esta unidad, es importante analizar los cambios y las continuidades que las distintas sociedades han establecido en el espacio latinoamericano desde los pueblos originarios hasta la actualidad. A partir de las siguientes lecturas, intentaremos reflexionar sobre estas cuestiones.

Las culturas, los ambientes y los recursos antes de la conquista

Actividad 14

- Sobre la base de los fragmentos que se presentan a continuación, establezca diferencias y similitudes entre las diferentes culturas y la relación que establecen con su entorno natural.
- Observe el esquema de los andenes: ¿cómo explicaría la organización del espacio?

Los Mayas y la agricultura

Los mayas fueron esencialmente agricultores y su principal alimento fue el maíz. Lo consideraban “La gracia de dios”, o sea una dádiva de los dioses a los hombres, cuyo deber sagrado era cultivarlo. Siendo la agricultura una actividad central en la vida de los mayas, se ha especulado mucho sobre las técnicas agrícolas que utilizaban con más frecuencia en la época prehispánica; si las de tipo extensivo, como el sistema de roza-tumba-quema, o las de tipo intensivo, como el riego y las terrazas. Hay evidencias de que combinaban ambas técnicas con otras alternativas, como la recolección, las huertas domésticas, los camellones o campos levantados, la arboricultura, la caza y la pesca. Es importante recordar que fue principalmente la selva tropical el tipo de ecosistema en el que los mayas vivieron y del cual obtuvieron su alimento. Sin embargo, las características del trópico varían mucho y es posible que las diferencias en clima, suelo y vegetación determinaran la explotación de los recursos naturales y el tipo de sistema agrícola utilizado. Las técnicas debieron, pues, adaptarse a la cantidad y calidad de la tierra disponible, al tipo de cultivos y a diversos factores socioeconómicos.

Los mayas eran grandes conocedores del medio en que vivían. Su clasificación de los tipos de suelo coincide con los estudios modernos más exactos, y su conocimiento de la flora y la fauna silvestres los llevó a sacar el mejor aprovechamiento de ellas. Alfredo Barrera Marín en su estudio “El manejo de las selvas por los mayas, sus implicaciones silvícolas y agrícolas”, sostiene que“..

existen indicios de que la selva no representó para ese pueblo únicamente el medio a destruir necesariamente para abrir tierras al cultivo y para extraer madera, sino que se le vio como un recurso capaz de ser sometido inteligentemente a prácticas de conservación, de modificación y de aprovechamiento múltiple.

Fragmento extraído del sitio en Internet de la Universidad Autónoma de Campeche, México [http://www.uacam.mx/campeche/maya/flora.htm, sitio consultado en mayo de 2008]

Los aztecas y la agricultura

Los aztecas se asentaron sobre un rico espacio lacustre que les ofrecía grandes posibilidades para el desarrollo de la agricultura, la pesca y el comercio. La economía azteca fue principalmente agrícola (cultivo de maíz y frijoles), destacando la técnica conocida como «chinampas», dentro de la cual se diferenciaba la de tierra firme de la de pantano. Con esta técnica, se explotaba el suelo cenagoso permanentemente fértil y húmedo y se obtenía una productividad muy elevada. Esta agricultura intensiva se combinaba con la ganadería, la caza y la pesca en el lago, y un importante comercio, a corta y a larga distancia.

Con respecto al sistema de tenencia y explotación de la tierra, el pueblo azteca desarrolló una estructura compleja en la cual se podía distinguir la tierra asignada a los llamados «calpulli» (las unidades básicas de organización de la sociedad azteca), que a su vez realizaban el reparto entre las familias de no privilegiados; por otro lado, las tierras de los elementos privilegiados de la sociedad, trabajadas por braceros y esclavos.

Fragmento extraído del sitio en Internet de la Universidad de Alicante [http://www.alu.ua.es/ssm29/civilizacion.html, sitio consultado en mayo de 2008].

Las chinampas son bases de troncos flotantes cubiertos con tierra para sembrar allí hortalizas. No necesitan descanso y está siempre en producción. Su fertilidad se mantiene mediante un alto uso de abonos que hace posible que esté dando cultivo tras cultivo. Es claro que esto sólo puede hacerse en un lugar en el que la temperatura se mantenga constante durante todo el año; es decir, en el trópico. Estas islas artificiales son alargadas y dejan canales para navegar entre ellas. Aún hoy son áreas de producción de hortalizas y flores y una atracción turística.

Brailovsky, Antonio, *Historia ecológica de Iberoamérica*. Buenos Aires, Kaicron, 2006, p. 93.

La cultura originaria en América del Sur

Los incas y la agricultura

En las vastas zonas desérticas de la vertiente occidental de la cordillera se realizaron importantes obras hidráulicas, consistentes sobre todo en la construcción de canales que permitiesen conducir el agua desde las altas cumbres serranas hasta la árida desecada meseta, a fin de convertirla en terreno cultivable. En las zonas tropicales al este de las montañas el subsuelo era enriquecido mediante la tala y quema de la vegetación cuyas cenizas – a las que se añadía algún fertilizante – eran labradas junto con la tierra para que ésta última pudiese absorber gran cantidad de nutrientes.

En las zonas escarpadas de la serranía, los incas perfeccionaron los andenes o terrazas de cultivo, que aumentaban la superficie utilizable en áreas donde el suelo era muy escaso.

También las terrazas cumplían la función de distribuir regularmente la humedad. Allí el agua de lluvia iba filtrándose lentamente desde los niveles superiores a los inferiores utilizándose plenamente la escasa cantidad de líquido disponible. En las áreas más lluviosas y en las de mayor pendiente, las terrazas permitían evitar la erosión, al impedir que el escurrimiento superficial del agua de lluvia arrastrara las partículas del suelo. También facilitaron el aprovechamiento de los diversos pisos ecológicos. Esto significa la máxima diversidad posible de productos agrícolas, cultivados en todas las condiciones posibles de suelo y de clima.

Brailovsky, Antonio, *Historia ecológica de Iberoamérica*. Buenos Aires, Kaicron, 2006, p.102.

Los Kayapó y la agricultura

La cuenca del río Amazonas es un ecosistema de un tamaño y una complejidad difíciles de abarcar. Incluye una gran cantidad de pueblos y tipos de relación con la naturaleza. Es un río de llanura, pero entre sus fuentes se encuentran los deshielos de nevados peruanos, como el Misti, de cuyas aguas beben llamas y alpacas. Su desembocadura en el mar genera una amplia zona de interfase con agua parcialmente salada, en la que viven delfines. En consecuencia, la cuenca del Amazonas tiene todos los climas y la más amplia biodiversidad del mundo.

Los kayapó son agricultores y trabajan en un muy sofisticado ciclo de muchos años de duración. Se trata de un procedimiento tradicional que, casi con certeza, se viene llevando a la práctica desde mucho antes de la conquista de América. Sus shamanes utilizan diversos indicadores naturales (como el florecimiento de ciertos árboles o la migración de ciertos animales) para definir el momento del fin de temporada seca, en que se inicia la quema del trozo de selva que van a cultivar. El fuego es cuidadosamente controlado, de manera que sólo se queman las hojas, los troncos

pequeños y las lianas. Se trata, no solamente de dejar espacio para que crezcan las plantas, sino también de usar cenizas como fertilizantes. De este modo, se entrega al suelo una serie de nutrientes que son escasos en la selva amazónica.

Pero antes plantan diversos cultivos –como batatas y yuca– que brotarán apenas se apague el fuego. Un poco más tarde, sembrarán plantas de ciclo corto, como maíz, porotos, melones y calabazas. Estas plantas cubren muy rápidamente áreas extensas y evitan que el suelo quede descubierto frente a las lluvias torrenciales del trópico.

Brailovsky, Antonio, *El ambiente en las sociedades precolombinas*. Buenos Aires, Prociencia-Conicet, 1996, p. 58.

Las culturas, los ambientes y los recursos después de la conquista

Durante mucho tiempo la sociedad en su conjunto ha interpretado la llegada del español a América como un símbolo de adelantos, es más en varios textos escolares se solía escribir “la llegada del español trajo la civilización a América”. Sin embargo, se desconocen los efectos reales que impactaron tanto en el ambiente como en la sociedad.

Actividad 15

- A partir de los fragmentos que presentaremos sobre América en tiempos coloniales, reflexione sobre las siguientes cuestiones:
 - ¿qué cambios ocurren en América con la llegada del español?;
 - ¿qué transformaciones se manifiestan desde el punto de vista económico?;
 - ¿trabaja estos temas en clase? ¿Cómo lo hace? ¿Introduciría algunos cambios a partir de la reflexión de los textos analizados? ¿Cuáles? ¿Por qué lo cree necesario? Escriba todas sus reflexiones. Esto se trabajará en el encuentro presencial.

La destrucción de los cultivos incaicos

La historia ambiental de las zonas andinas se inicia con una seria catástrofe ecológica: la destrucción del sistema incaico de agricultura en terrazas, perpetrada por los conquistadores. Esta

destrucción ambiental fue la principal herramienta utilizada para consolidar una conquista que, de otro modo, hubiera resultado políticamente inestable. Porque la única manera que tenía un puñado de hombres de hacer perdurable su dominio sobre un pueblo entero era destruyendo los medios de subsistencia de esa población.

Para eso, se repartieron las tierras indígenas y esclavizaron a los pobladores. Introdujeron el ganado y el cultivo de la alfalfa, del trigo, de la vid, por el único medio practicable en una región donde las tierras eran tan escasas y que consistía en el traslado de los indios y en su sustitución por el ganado y los cultivos comerciales.

La red de riego quedó casi paralizada por falta de mantenimiento. Las terrazas y acueductos fueron abandonados.

Al mismo tiempo, la introducción del arado por los españoles en la zona andina ocasionó un verdadero retroceso a la agricultura. En efecto, el arado era una tecnología adaptada a condiciones ambientales diferentes, en las cuales la escasa pendiente del terreno era determinante. Al utilizarlo en la región andina, se desarticulaban los delicados equilibrios ecológicos que sustentaban el sistema de cultivos incaicos y en poco tiempo los surcos del arado se transformaron en cárcavas de erosión.

Finalmente, la erosión de los suelos fue tan acentuada que gran cantidad de áreas de cultivo debieron ser completamente abandonadas.

Este fenómeno es paralelo al proceso de desertificación de amplias zonas explotadas por los incas. Se abandonó la estrategia de manejo de cuencas hídricas, y en áreas de escasez de leña se cortaron los árboles que protegían las nacientes de los arroyos. De este modo, los arroyos se secaron y disminuyeron las posibilidades de sustentar población en esas tierras.

Brailovsky, Antonio, *El ambiente en la sociedad colonial*. Buenos Aires, Prociencia-Conicet, 1997, pp. 17-18.

El proceso histórico de la dependencia y el deterioro de los ecosistemas latinoamericanos

Los españoles encontraron un continente con exuberante vegetación, metales preciosos, zonas cultivadas, con regadío artificial y abundante mano de obra que explotar. Estos factores condicionaron un régimen dedicado fundamentalmente a la explotación de materia prima; un sistema que generó con rapidez el monopolio de las tierras y minas y una clase dominante interesada, casi exclusivamente, en la producción para el mercado externo.

34

Uno de los motivos de la rápida y fructuosa colonización española fue el grado de adelanto agrícola, alfarero y minero que habían alcanzado los indígenas americanos. Esa tecnología aborígen les permitió a los españoles organizar en pocos años un eficiente sistema de explotación. De no haber con-

tado con indios expertos en el trabajo minero resultaría inexplicable el hecho de que los españoles, sin técnicos ni personal especializado, hubieran podido descubrir y explotar los yacimientos mineros obteniendo en pocas décadas una extraordinaria cantidad de metales preciosos.

La economía de subsistencia de las comunidades indígenas fue reemplazada por la producción de materias primas y la extracción de metales preciosos destinados al mercado internacional. Los españoles introdujeron el valor de cambio y la economía monetaria en una sociedad que sólo conocía el valor de uso y la economía natural.

Vitale, Luis, *Hacia una historia del ambiente en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1983, pp. 64-65.

Las selvas de Brasil

La ocupación de las selvas tropicales en Brasil se realizó sin tener en cuenta la renovabilidad de sus recursos naturales. Se ha hablado mucho de la deforestación de la Amazonia, pero la que resultó inicialmente más comprometida fue la Mata Atlántica. Se trata de las formaciones selváticas próximas a la costa, que ocupaban la mayor parte del litoral marítimo brasileño. Como la utilización del territorio se hizo desde las costas hacia el interior, esto significó un frente continuo de destrucción de la selva.

La modalidad de desarrollo del Brasil colonial tenía, también, que provocar el mayor impacto sobre el ambiente agrario, debido a la economía de plantación. Esta economía se inicia con la caña de azúcar en el Nordeste entorno a Bahía y Pernambuco.

Los factores de localización fueron la relativa proximidad del mercado de la metrópoli y de África (de donde provenían los esclavos) y el clima tropical, adecuado para dicho cultivo.

Hacia finales del siglo XVII, la actividad más rentable era el cultivo de productos tropicales sobre los suelos deforestados, y destinados a mercados europeos.

Brailovsky, Antonio, *El ambiente en la sociedad colonial*. Buenos Aires, Prociencia-Conicet, 1997, pp. 32-33.

Los recursos minerales

Tanto los metales preciosos como otros minerales fueron la fuente más importante de riquezas de los imperios español y portugués. Sobre ellos se sustentó el asentamiento de compradores y colonizadores y en ellos se basó toda una vida de ostentación y de abundancia de las cortes de Portugal y España. La mayor parte de la explotación minera estuvo basada en el oro y la plata. Por siglos, minas como Potosí en el Alto Perú, Guanajuato y Zacatecas en México y Minas Gerais en

35

Brasil dieron sus enormes riquezas a las metrópolis. El resto de los otros minerales casi no fueron explotados en vista de lo poco “rentables” para las arcas monárquicas y privadas.

García, R; Cordero, F. e Izquierdo, A., *Economía y geografía del desarrollo en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 244.

La relación sociedad-naturaleza en el presente

En el período histórico que transcurre desde la época colonial hasta la actualidad se pueden señalar muchos cambios en América Latina. Sin embargo, la dependencia económica, la monoproducción, la exportación de materias primas, el deterioro ambiental siguen marcando una continuidad a lo largo de nuestra historia. A continuación le presentamos distintas fuentes de información que describen y explican determinadas características propias de los países latinoamericanos.

Actividad 16

- Considere los cuatro textos que se exponen a continuación, los mismos están relacionados con problemáticas actuales. Reflexione sobre lo siguiente:
 - ¿cuál considera que es la relación que mantiene en la actualidad la sociedad latinoamericana con la naturaleza?;
 - ¿cuál es la importancia de los recursos para América Latina? ¿Cuáles se valoran y quiénes lo valoran?;
 - ¿qué actividades propondría para trabajar estos textos con sus alumnos?
- Escriba todas sus reflexiones y sus incertidumbres. Esto se trabajará en el encuentro presencial.

Expansión de una economía agraria especulativa

El dinamismo acelerado de la *revolución verde* establece un nuevo eslabón dentro de un proceso histórico orientado a modificar en profundidad las estructuras agrarias tercermundistas, para adaptarlas al modelo elaborado por los grandes centros de decisión de la economía mundial. Un

proceso que deliberadamente ha tendido en todo momento a aprovechar las posibilidades naturales y humanas de los espacios subdesarrollados. Esto se puede observar a lo largo del tiempo en tres fases:

1. Mitad del siglo XIX, se consolida un tipo de actividad agraria centrada en el fenómeno de los *cultivos de plantación* y de vastas *explotaciones ganaderas* de carácter extensivo con un objetivo prioritario: garantizar el aprovisionamiento de los países desarrollados en materias primas y productos diversos. Surgen entonces las grandes *firmas extranjeras* especializadas en la producción y comercialización, por ej: Swift (1885) para la carne o United Fruit Co. (1889) en el cultivo bananero.
2. Desde la II Guerra Mundial hasta los años 70 surge una nueva etapa destinada a fortalecer el desarrollo de la industria autónoma, sustitutiva de importaciones. Para ello fue necesaria una relación más estrecha con empresas foráneas que, a través de filiales instaladas ya de forma permanente en estos países, intensifican su penetración en el Tercer Mundo al actuar como proveedores insustituibles de maquinaria, fertilizantes, semillas y todo un complejo de productos químicos.
3. La última etapa, está relacionada con la multinacionalización del capital productivo, o con la sustitución de los proyectos nacionales con un modelo de desarrollo asociado al capital transnacional. Una etapa vinculada al estímulo de la economía agro-alimentaria que inserta a la producción agraria dentro de una cadena industrial, limitando su importancia desde el punto de vista del empleo y del valor añadido.

Manero, Fernando, *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Madrid, Aula Abierta Salvat, 1986, pp. 30-31.

Una declinación de larga data

En el cuadro puede observarse la evolución del comercio internacional de los siete países de la región con mayor participación comercial. Se trata de la historia económica moderna al abarcar más de 130 años, involucrando desde el último tercio del siglo XIX a la actualidad. En él pueden observarse distintos cortes temporales, la mayoría referentes significativos. Observamos en el comienzo de la serie, por ejemplo, el arranque mismo del proceso de constitución de lo que ha dado en llamarse el mercado mundial; sigue 1913, como la antesala de la Primera Guerra Mundial; luego 1929, señalando la Gran Crisis, llamada a ser un parteaguas; después 1950, momento de cambio tras la Segunda Guerra y el advenimiento de la guerra de Corea; más tarde 1973, año de la crisis del petróleo, impudada como la bisagra frente a la larga onda de crecimiento de la posguerra; finalmente, dos registros: uno para el inicio de la década del 90 y el otro, el de cierre, a la sazón, hoy.

Cuadro: Una larga declinación (1870-2002) (en porcentajes del comercio mundial).

PAÍSES	1870	1913	1929	1950	1973	1992	2002
Argentina	0,6	2,8	2,8	1,9	0,6	0,3	0,4
Brasil	1,5	1,7	1,4	2,2	1,1	1,0	0,9
Chile	0,5	0,8	0,9	0,5	0,2	0,3	0,3
Colombia	0,3	0,2	0,4	0,6	0,2	0,2	0,2
México	0,5	0,8	0,9	0,9	0,4	0,7	2,5
Perú	0,5	0,2	0,4	0,3	0,2	0,1	0,1
Venezuela	0,3	0,1	0,5	1,5	0,8	0,4	0,4
Total	4,2	6,6	7,3	7,9	3,5	3,0	4,8

Fuente: Maddison (1997) / O.M.C. (2003) / CeHu

Las observaciones del cuadro son obvias. Se ve la expansión regional que culmina hacia 1929, que cierra así la etapa primario-exportadora exitosa, que tendrá sin embargo una prolongación, parcial, hasta 1950. Y decimos parcial porque atinge sólo a Brasil, Venezuela y Colombia, debiendo interpretarse este fenómeno como los estertores del viejo programa oligárquico de desarrollo, el que durante las dos décadas que van entre la Crisis y la Segunda Guerra tuvo en estos tres países las ventajas situacionales de unas acrecentadas necesidades de abastecimiento por parte de los Estados Unidos.

Pero a partir de allí queda patéticamente retratada la dramática caída de la participación de las exportaciones regionales, que llegan a ser a comienzos de los noventa apenas un tres por ciento del total mundial, y que marca el registro más bajo de toda la serie. De allí a la actualidad, al rebote, limitado, circunscrito al repunte de la evolución exportadora de un solo país, México, encadenado a la demanda estadounidense.

Agregaríamos nada más que tres apreciaciones. Es impactante el derrumbe de Argentina: su participación relativa ha caído siete veces desde los años treinta. También es interesante constatar el retroceso de Brasil desde los cincuenta y su falta de respuestas en los últimos veinte años. Y de conjunto, con estos dos ejemplos, es evidente la falta de participación mundial activa del proceso de industrialización en la región. Aparece en toda su magnitud allí la “restricción externa” de una industrialización dependiente de los debilitados ingresos del sector primario, amurado por las modificaciones del mercado internacional.

El petróleo en América Latina

El petróleo y sus derivados tienen la misma significación para América Latina: como material de exportación, como elemento productor de energía y como producto susceptible de industrializarse. Las regiones más ricas se encuentran especialmente en las zonas fronterizas de Colombia y Venezuela y en la parte mexicana del golfo. En estos países se concentra casi el 75% de las reservas totales del continente.

En Venezuela aporta alrededor del 90% de los ingresos provenientes del comercio exterior y el 70% de los ingresos fiscales. Su economía depende de su exportación. Su principal comprador es EEUU.

García, R.; Cordero, F. e Izquierdo, A., *Economía y geografía del desarrollo en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987, pp. 246-247.

Cambios estructurales en el comercio mundial de productos básicos

Las redes de relaciones comerciales de productos básicos abarcan prácticamente todo el mundo e intervienen en ellas numerosos países repartidos en diversas regiones geográficas. El comercio de estos productos no sólo es realizado por los países en desarrollo sino también en forma creciente por los países industrializados, los cuales han aumentado significativamente sus exportaciones de productos básicos.

Frente a una creciente competencia con los países subdesarrollados, los países pobres deben competir entre sí para ganar espacios en los mercados internacionales de productos básicos.

Martner, G., *América Latina: el precio de vivir de las materias primas*. Caracas, Nueva Sociedad, 1992, p. 45.

Actividades de cierre de la Unidad de contenidos 2

- Reflexione sobre la importancia de la enseñanza de la relación sociedad-naturaleza y cuáles son los cambios y las continuidades que podemos establecer para analizar esa relación.
- Seleccione los conceptos que considere como los más significativos para ser enseñados. Elabore con ellos una red conceptual.
- Explícite los conceptos transdisciplinarios y básicos disciplinares que fueron analizados en esta unidad de contenidos.
- Si tuviera que expresar la idea fundamental que estructura esta unidad de contenidos ¿cuál sería? Fundamente.
- Estas actividades deberán ser entregadas al capacitador en el encuentro presencial.

Unidad de contenidos 3

La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea

En esta tercera unidad de contenidos “se trata de introducir a los alumnos/as en el trabajo con conceptos y principios que les ayuden a aproximarse al conocimiento de los modos de inserción de la economía latinoamericana en el mundo contemporáneo. Conceptos y principios que, en articulación con algunas continuidades históricas –por ejemplo la exportación de materias primas y la monoproducción–, les permita reconocer y analizar similitudes, diferencias, cambios y continuidades que en relación con el pasado –trazado en las unidades anteriores– brinde luz sobre las condiciones económicas y sociales actuales del espacio geográfico latinoamericano” (DGCyE, 2007, 118).

Actividad 17

- Realice la lectura de los fundamentos de la “Unidad de contenidos 3. La inserción de América Latina en la economía-mundo contemporánea”.
- Analice los principios teóricos de la relación que se establece entre la sociedad y la naturaleza.
- A su criterio, ¿cuál es el eje conceptual que debe actuar como estructurador en el momento de convertirse en contenidos para ser enseñados?
- ¿Son contenidos que como docente desarrolla en sus clases? ¿Cómo lo hace habitualmente? ¿Tiene similitudes y/o diferencias con las planteadas en el Diseño Curricular? ¿Cuáles?
- Escriba sus reflexiones que serán trabajadas en el encuentro presencial.

¿Una cuestión de conceptualización?

Toda acción económica es realizada por la sociedad y, por ende, mediatizada por las relaciones sociales y de poder que, de un modo u otro, plasman su impacto sobre el territorio y contribuyen a construir un espacio económico que cambia a través del tiempo por los intereses propios de la sociedad.

Desde la colonización de América Latina hasta la actualidad, la relación espacio-economía fue cambiando de acuerdo con los procesos que acompañan a la evolución del capitalismo, y se ha ido adecuando a ellos, generalmente, en función de las necesidades de la lógica del capitalismo. En tal sentido, América Latina y sus países integrantes fueron considerados indistintamente parte del Tercer Mundo, integrantes del mundo subdesarrollado o países pobres. A partir de múltiples perspectivas, América Latina es vista dentro del capitalismo, pero con un desarrollo determinado desde el exterior.

En este sentido, se expondrán fragmentos que expresan una multiplicidad de miradas acerca de la problemática del subdesarrollo y, al mismo tiempo, indican la necesidad de problematizar estas conceptualizaciones para comprender las intencionalidades políticas y los posicionamientos ideológicos que encubren.

Actividad 18

- Los fragmentos que siguen acercan las definiciones de términos y/o teorías que, en reiteradas oportunidades, se usan como sinónimos. Sin embargo, existen diferencias y también hay similitudes entre ellas. Identifique cuál es la idea estructural de cada uno de los posicionamientos ideológicos.

Concepto de subdesarrollo⁷

El concepto de subdesarrollo, y sobre todo el de país subdesarrollado, es muy moderno. Aparece durante la descolonización, en los años 50. Existe la tendencia a enfocar el problema del subdesarrollo como un dato estadístico y comparativo, entre los países ricos y los pobres, por su renta per cápita o su producto interior bruto. Sin embargo, no es lo mismo una sociedad no desarrollada que una sociedad subdesarrollada. Aquella es una sociedad no capitalista, sin los avances tecnológicos propios de la sociedad occidental, pero perfectamente estructurada y que responde a las necesidades de sus individuos y del medio. La sociedad subdesarrollada tiene otros problemas, derivados de ser una sociedad capitalista con un bajo nivel tecnológico y una renta mal repartida. Pero, además, es una comunidad que no responde a las necesidades de sus individuos, que

⁷ Resulta necesario aclarar que esta cita no menciona cuáles son los países que denominan a otros como subdesarrollados.

sufren altos índices de paro, subempleo, delincuencia y marginalidad, y que tampoco responde a las necesidades del medio, ni está en sintonía con él.

El concepto de subdesarrollo se divulga durante los años 60 gracias a los medios de comunicación de masas, que lanzan como problema el hambre en el Tercer Mundo, las guerras, las dictaduras, etc. Durante los años 60 el subdesarrollo se entiende como una consecuencia del bajo consumo. Por un lado está subdesarrollado, o es pobre, el que no puede consumir; y por otro, la doctrina keynesiana vincula el desarrollo y el crecimiento económico al consumo. Los niveles de consumo de los países capitalistas desarrollados son un estadio de civilización al que todo el mundo está abocado.

La crisis económica de 1973 puso en duda que el desarrollo económico por el consumo fuese ilimitado, ya que los niveles de consumo tenían un límite. Se hizo patente que las posibilidades de supervivencia del sistema económico dependía de la buena distribución de la renta.

Las desigualdades aparecen cuando existe gran diferencia entre el número de consumidores y la capacidad del aparato productivo. Esto se traduce, a escala local, en las diferentes formas de posesión y uso de los recursos, y de los medios de producción.

Los países subdesarrollados dependen industrial y económicamente de los desarrollados. Son estos los únicos capaces de acumular capital a costa de los recursos ajenos. La inversión en un país subdesarrollado tiene como objeto obtener unos beneficios, y por lo tanto detraer capital de la zona. Los canales de comercialización de los productos están en manos de los países desarrollados. Es aquí donde mayores capitales se acumulan, ya que tienen la función de poner en el mercado los artículos.

Fragmento extraído del sitio en Internet de Santiago Pastrana, enciclopedia libre en español [http://www.pastranec.net/ccss/economia/subdesarrollo.htm, sitio consultado en mayo de 2008]

Centro y periferia

La metáfora geométrica del centro y la periferia se usa frecuentemente para describir la oposición entre los dos tipos fundamentales de lugares en un *sistema espacial*: el que lo domina y saca provecho de esto, el centro, y los que lo sufren, en posición periférica.

El concepto puede ser empleado en todos los niveles de la *escala geográfica* (centro y periferia dentro de los límites de un pueblo, de una ciudad, de una región, etc.). Pero ha tenido éxito particularmente a nivel mundial, como equivalente de las parejas mundo desarrollado/mundo subdesarrollado, o Norte/Sur. Hablar de centro/Periferia permite una descripción de la oposición de los lugares, pero sobre todo posibilita proponer un modelo explicativo de esta diferenciación:

la periferia está subordinada porque el centro es dominante -y recíprocamente-. Este concepto ha sido utilizado en consecuencia sobre todo en las reflexiones tercermundistas, más o menos como instrumento de mala conciencia para los habitantes de los países occidentales. Pensar en términos de centro(s) y de periferia(s) permite una reflexión sobre la *interacción espacial* entre los lugares del mundo: los lazos de dependencia recíproca donde las desigualdades son la regla, pero que no funcionan en un sentido único.

Para que la pareja tenga sentido, es necesario que existan relaciones entre los dos tipos de lugares, es decir *flujos* (de personas, de mercaderías, de capitales, de informaciones, de decisión,...), y que estas relaciones sean disimétricas (saldo desequilibrado de flujos, jerarquía de las relaciones de poder...). El centro es central justamente porque saca provecho de esta desigualdad y, recíprocamente, la o las periferia(s) se caracteriza(n) por un déficit que mantiene su posición de dominada(s). El *sistema* descrito de este modo es autorregulado: el centro reproduce las condiciones de su centralidad y recíprocamente para la periferia. Hablar de periferia dominada es, pues, un pleonismo. Sin embargo, justamente porque está fundado sobre una lógica de intercambio (desigual), el sistema es dinámico. Si ciertas periferias pueden volverse ángulos muertos (éstas son denominadas por ello abandonadas), otras pueden beneficiarse con su *situación* (ventaja a término en el tamaño más grande, en la posición de contacto con el exterior del sistema espacial...); esto puede implicar inversiones de polaridad en una lógica que permanece globalmente idéntica, o bien cambios de *sistemas*.

El modelo centro/periferia tiene en consecuencia una robusta capacidad heurística, con la condición de no trivializarlo excesivamente. Conviene reservar su uso para la formalización de todo sistema fundado sobre las relaciones de desigualdad y no utilizarlo como simple descripción de gradiente o diferenciación espaciales.

Fragmento extraído del sitio en Internet de Hypergeo [http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=176, sitio consultado en mayo de 2008.]

Zonas, polos, redes: la economía de archipiélago

Las teorías tradicionales de economía de la economía regional explican los procesos de concentración de las actividades permaneciendo muy ligadas a una imagen métrica del territorio. Ahora bien, la simple observación muestra, por ejemplo, cómo la noción de *continuidad*, tan estructurante en nuestras imágenes de territorio, y del mundo social en general, ya no sirve debido a las transformaciones contemporáneas en la comunicación. El aumento generalizado, y sobre todo la extrema heterogeneidad de la velocidad de los intercambios –de bienes, personas, de infor-

mación– crea un territorio en el que es difícil delimitar la novedad. Se observa claramente que el mapa tradicional, el de las extensiones y la distancia física, ya no es más que una representación del mundo entre otras, ya se trate de la esfera económica o del mundo vivido por las personas. La separación entre la distancia espacial y la distancia temporal, la multipertenencia territorial de un número cada vez mayor de individuos, la diferencia creciente entre las referencias espacio-tiempo de las personas y de los grupos sociales: todos estos movimientos dibujan una geografía compleja y paradójica.

Veltz, Pierre, *Mundialización, ciudades y territorios*. Barcelona, Ariel, 1999, p. 53.

Sobre el Tercer Mundo⁸

Por un lado, es evidente la crisis del sistema colonial que se venía prefigurando desde finales de la Primera Guerra Mundial, aunque es tras la segunda cuando se generalizan las independencias coloniales. Pero, por otro lado, va a ser en esos años cuando se vea más claramente el contraste entre desarrollo y subdesarrollo. La descolonización no supone la aparición de un mundo homogéneo con países que se relacionan con plena igualdad. Todo lo contrario, la descolonización va unida al neocolonialismo. Casi diríamos que éste posibilita el desarrollo de aquélla. En realidad, hay una lógica relación de causalidad entre todos estos factores. La crisis del sistema colonial obliga a replantear la estrategia de las relaciones entre colonias y metrópolis, o periferia y centro, desde otra perspectiva, en la que la concesión de la independencia política va a ser condición indispensable para la supervivencia del sistema. Sólo con este planteamiento se puede comprender la lógica del proceso.

Es en el terreno internacional donde más claramente se plasmó la posición de estos nuevos países –los neocoloniales– en la afirmación de su personalidad frente a las viejas naciones del globo de largo pasado histórico, rechazando los dos bloques antagónicos y aspirando a la creación de una salida intermedia, es decir, “tercermundista”.

Esta actitud, que se va prefigurando a la sombra de las graves crisis internacionales de la posguerra (Suez, Vietnam, Oriente Medio) tuvo su mejor exponente en la Conferencia de Bandung, cuya declaración final es la mejor síntesis de las aspiraciones del Tercer Mundo. Convocada por el llamado grupo Colombo integrado por India, Pakistán, Ceilán, Birmania e Indonesia, tuvo lugar entre el 18 y 24 de abril de 1955, es decir, recién culminando el proceso de descolonización en Asia y en víspera de comenzar el definitivo de África.

⁸ Cabe mencionar que en este fragmento no aparecen alusiones al contexto de la Guerra Fría, elemento que sería fundamental para lograr tener una dimensión más cabal del proceso de descolonización que dio origen al concepto de Tercer Mundo.

La Conferencia, de exclusivo carácter afroasiático, tuvo dos temas básicos de preocupación: el anticolonialismo, donde las posturas más o menos radicales resultaron relativamente coincidentes, y los intentos por crear un grupo de países neutrales, no alineados, y puramente tercermundistas, que no llegaron a concretarse en ninguna realización práctica. De todas formas, lo que hoy no se puede negar es el carácter simbólico de la reunión y de sus acuerdos, que marcan el fin de una etapa y la “rebelión moral contra la dominación europea, en la expresiva frase de Leopold Sédar Senghor.”

Pero las declaraciones anticoloniales de Bandung no tenían tan sólo el carácter de la condena formal de una situación superada, sino la denuncia de todo un sistema que estaba muy lejos de desaparecer porque, al realizarse la descolonización, ya estaban en funcionamiento los mecanismos que iban a posibilitar la supervivencia del sistema que con tanta contundencia se denunciaba. Así, la independencia política de la descolonización dio paso a la dependencia económica del neocolonialismo.

Arroyo, Fernando, “Subdesarrollo y Tercer Mundo”, en *Cuadernos de Estudio. Serie: Geografía Nº 15*. Buenos Aires, Cíncel, 1984, pp. 53 y 57-58.

Teoría de la Dependencia

Implantada elementalmente durante las décadas de 1930 y 1940, la industria, en los principales países dependientes y coloniales, sirvió de base para la nueva fase de desarrollo económico de post guerra y se terminó articulando con el movimiento de expansión de capital internacional, cuyo núcleo eran las empresas multinacionales creadas de 1940 a 1960. Esa nueva realidad replicaba la noción de que el subdesarrollo significaba falta de desarrollo. Se abría camino para comprender el desarrollo y el subdesarrollo, como resultado histórico del desarrollo del capitalismo, como un sistema mundial que producía al mismo tiempo desarrollo y subdesarrollo.

Si la teoría del desarrollo y del subdesarrollo era el resultado de la superación del dominio colonial y del surgimiento de burguesías locales deseosas de encontrar su camino de participación en la expansión del capitalismo mundial, la teoría de la dependencia, surgida durante la segunda mitad de la década de 1960, representó un esfuerzo crítico para comprender las limitaciones de un desarrollo iniciado en un período histórico en que la economía mundial estaba ya constituida bajo la hegemonía de enormes grupos económicos y poderosas fuerzas imperialistas, aún cuando una parte de ellas estaba en crisis y abría oportunidad para el proceso de descolonización.

Los economistas Blomström y Hettne –competentes historiadores de la teoría de la dependencia– si bien reconocen diferentes enfoques dentro de la teoría (estructuralista, marxista, neomarxista), coinciden en que todas poseen las siguientes ideas centrales:

- el subdesarrollo está conectado de manera estrecha con la expansión de los países industrializados;
- el desarrollo y subdesarrollo son aspectos diferentes de un mismo proceso universal;
- el subdesarrollo no puede ser considerado como primera condición para un proceso evolucionista;
- la dependencia no es sólo un fenómeno externo, sino que se manifiesta también bajo diferentes formas en la estructura interna (social, ideológica y política).

Theotonio, Dos Santos, *La Teoría de la Dependencia. Balance y perspectivas*. Buenos Aires, Plaza Janes, 2003, pp. 23-26.

El desarrollo del subdesarrollo

Los primeros análisis sobre la relación entre desarrollo y subdesarrollo mostraban que se daban velocidades proporcionales, más rápidas en relación directa al grado de desarrollo. Ello hacía vislumbrar la imposibilidad de los menos desarrollados para alcanzar a los primeros, si no tenía efecto ningún cambio estructural en el sistema económico o en las relaciones políticas.

La convicción de la que partieron los países descolonizados, fue la de que, al pasar a sus manos el poder político de los nuevos estados, permitiría afianzar unas políticas económicas nacionalistas, en base a las cuales, una vez eliminado el yugo colonial, sería posible la emancipación económica y un subsiguiente desarrollo acelerado.

Lo que se hace por momentos visible es que el subdesarrollo de unos está ligado al desarrollo de los otros. Es decir, que estamos ante un mundo cada vez más internacionalizado, donde el neocolonialismo y el imperialismo han impuesto su ley a escala mundial, y donde las economías y las políticas estatales no son independientes. Al tiempo que el grado de penetración de las empresas multinacionales en la economía mundial, y en cada Estado como unidad geopolítica –con su capacidad de influencia, con su capacidad de aprovecharse de los factores territorialmente diferenciales, y con su capacidad de apropiación, movilización y desplazamiento del excedente hacia otros lugares del Planeta–, dejan inermes a los estados con menor poder económico y político. La expoliación llega a su nivel más “irónico” cuando los países menos desarrollados, muchos de los cuales nutren de materias primas a los países desarrollados que no disponen de ellas, y sobre las cuales no pueden ejercer un control de precios, se ven obligados a recurrir a los créditos en el mercado internacional –lo que significa una re-entrada de excedentes en forma de créditos– y que estos, al nivel de precios a que tienen sometidos sus productos primarios en el mercado mundial, no van a poder devolver, acumulándose y creciendo de forma progresiva los intereses, hasta

tal punto que la deuda externa de los países subdesarrollados se convierte en un círculo vicioso de pobreza y subdesarrollo.

La interpretación de este proceso, claramente visible, ha dado pie a la formulación de teorías complementarias, superadoras de los planeamientos puramente descriptivos de un proceso que era claro (Lacoste, 1976). La acumulación se produce a escala mundial (Amin), dentro de una tendencia monopolista de Estado (Sweezy y Baran), de forma que desarrollo y subdesarrollo son dos aspectos del mismo (Lacoste), basado en la dependencia de los países subdesarrollados respecto a los desarrollados que genera el desarrollo del subdesarrollo (Frank), mediante un intercambio desigual entre las economías de cada Estado o territorio como mecanismo económico esencial (Emmanuel) y acelerando un desarrollo desigual (Amin). Nos hallamos en un sistema-mundo (Wallerstein) y es en él, como globalidad, que hay que buscar las interpretaciones a los procesos que tienen lugar en cada parte de este territorio.

Sánchez, J. E, *Geografía Política*. Madrid, Síntesis, 1992.

El desarrollo como libertad

El desarrollo puede concebirse, como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos. El hecho de que centremos la atención en las libertades humanas contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo, como su identificación con el crecimiento del producto nacional bruto, con el aumento de las rentas personales, con la industrialización, con los avances tecnológicos o con la modernización social. El crecimiento del PNB o de las rentas personales puede ser, desde luego, un medio muy importante para expandir las libertades que disfrutaban los miembros de la sociedad. Pero las libertades también dependen de otros determinantes, como las instituciones sociales y económicas (los servicios de educación y atención médica), así como de los derechos políticos y humanos (la libertad para participar en debates y escrutinios públicos). La industrialización, el progreso tecnológico o la modernización social pueden contribuir significativamente a expandir la libertad del hombre, pero la libertad también depende de otros factores.

El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y a la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos. A pesar de que la opulencia mundial ha experimentado un aumento sin precedentes, el mundo contemporáneo niega libertades básicas a un inmenso número de personas, quizá incluso a la mayoría.

Sen, Amartya, *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Planeta, 2000, pp. 19-20.

Características de los países subdesarrollados

Actividad 19

- A partir de los fragmentos que siguen, se puede analizar las principales características que poseen los países de América Latina en su condición de países subdesarrollados. En función de esas lecturas:
 - analice el lugar que ocupa la economía de América Latina en el contexto capitalista mundial;
 - reflexione acerca de la importancia de los recursos en la economía y en el comercio mundial;
 - ¿qué cambios y continuidades se han manifestado desde la conquista hasta la actualidad en el posicionamiento de América Latina en el contexto mundial?;
 - seleccione los conceptos clave disciplinares y arme una red conceptual donde se expliciten las principales problemáticas del subdesarrollo en América Latina;
 - ¿qué actividades propondría para trabajar estos textos con sus alumnos?
- Escriba todo lo que ha pensado, incluso las dudas. Esto se trabajará en el encuentro presencial.

El subdesarrollo y sus principales características

Estas características son, frecuentemente, explicaciones de por qué un país está subdesarrollado.

En primer lugar, sus habitantes apenas disponen de lo necesario. El concepto de lo necesario se amplía en la sociedad capitalista de consumo de masas. Es la vieja teoría que vincula el desarrollo y el consumo con el crecimiento económico. Es un concepto relativo que se amplía con el desarrollo económico.

Otra característica es la subproducción de tipo capitalista. Los recursos no están aprovechados. Según esto, sólo es posible producir en fábricas al modo capitalista, consumiendo los recursos de manera predatoria. Pero el concepto de recurso es algo que cambia con la tecnología, y las posibilidades que tiene una sociedad para utilizarlo.

Otra de las características de los países subdesarrollados es su alto crecimiento demográfico, debido a causas endógenas. Existe la creencia de que las altas tasas de incremento de la población impide el desarrollo económico. Esto, que puede ser cierto a escala familiar o en el corto plazo, no lo es a escala nacional, ya que una masa de población grande garantiza una mano de obra abundante y barata, que, además, es consumidora. Si la población es mayoritariamente dependiente, o está en el paro, se debe a los bajos niveles de inversión, y no a los altos índices de población.

Otra de las características es la dependencia económica del mundo desarrollado, en un nuevo tipo de colonialismo, neocolonialismo, según el cual la inversión industrial y los canales de comercialización del producto están en manos de los países ricos, frecuentemente las antiguas metrópolis. La reducida inversión implica unos bajos índices de industrialización, que además depende del exterior, y que, en última instancia, se lleva los beneficios del capital y las horas trabajadas.

Tras la crisis de 1973 los países del Tercer Mundo se industrializan gracias a la política de descentralización productiva de las grandes multinacionales; que buscan en los países y los trabajadores del Tercer Mundo condiciones más ventajosas: para las empresas, de contratación de la fuerza de trabajo, impuestos, etc. Esto implica la total desarticulación de la economía tradicional, ya que las nuevas industrias atraen a parte de la población activa y la convierte en proletariado industrial, ajeno y desvinculado de la economía tradicional del país.

Otra de las características del Tercer Mundo es el intercambio desigual de las mercancías. Ellos producen materias primas y compran productos elaborados de alto valor añadido. Esta situación está cambiando con la nueva industrialización de los países del Tercer Mundo, aunque no son ellos quienes se llevan los beneficios.

Según esto, existen unas características típicas de lo que es un país subdesarrollado: insuficiencia alimentaria, déficit social, analfabetismo, recursos desatendidos o derrochados, elevado porcentaje de agricultores, escasez de clase media consumista, incompetencia industrial, hipertrofia del sector terciario, bajo PIB, desempleo, subempleo y trabajo infantil, subordinación económica, desigualdades sociales internas acusadas, crecimiento demográfico, persistencia de la miseria, etc. Todas estas características son valoradas comparativamente con los países desarrollados. Pero esta concepción de lo que es un país subdesarrollado ha quedado desfasada en los últimos treinta años, ya que se han desarrollado unos procesos de industrialización, alfabetización, caída del crecimiento demográfico de la población, y de descenso de la producción y la productividad agrícola, que hacen temblar estos criterios.

En realidad, estas características de los países subdesarrollados son los efectos que una economía subdesarrollada produce en una población, no las causas. Son fruto de la desigualdad intrínseca que introduce el sistema capitalista, que tiende a acumular capital en unos países trayéndolos de otros.

Si analizamos atentamente las sociedades de los países capitalistas podemos encontrar grupos de población que tienen las mismas características que las de los países subdesarrollados, es el llamado cuarto mundo, la única diferencia es que en los países del Tercer Mundo esta población adquiere el carácter de endémica, ya que están alejados del centro capitalista y, que tienen unos canales de distribución de la riqueza malos y escasos.

Fragmento extraído del sitio en Internet de Santiago Pastrana, enciclopedia libre en español [http://www.pastranec.net/ccss/economia/subcaract.htm, sitio consultado en mayo de 2008]

Las economías coloniales y la transformación espacial

La expansión capitalista, tanto territorial (colonial) como *interaccional* (comercial), implicó una transformación contundente de las sociedades precapitalistas, por la cual sus economías eran desarticuladas en el nivel nacional e integradas externamente en la economía mundial. No se orientaban ya al país sino que ahora tenían que concentrarse en la producción de materias primas y de productos alimenticios para las economías del “centro”. Comenzaron a depender del monocultivo para proporcionar las bendiciones de la “ventaja comparativa” al mundo desarrollado. Al mismo tiempo, brindaban también mercados para las mercaderías manufacturadas que intercambiaban por sus productos. Esta relación permanece aún en muchas regiones del mundo.

Knox, P. y Agnew, J., Geografía Económica Mundial. Transformación espacial de la periferia. Buenos Aires, Docencia, 1999, p. 15.

La explotación intensiva de los ecosistemas naturales

En el sistema de relaciones de dependencia establecido entre los países *centrales* y *periféricos* desempeñan un papel decisivo toda la serie de mecanismos destinados al aprovechamiento y utilización de la riqueza ecológica existente en el ámbito tropical. En este sentido, el proceso de transformación experimentado en el sector agrario coincide con una nueva etapa en la intensificación de la productividad en aquellos otros elementos del complejo natural, plenamente vinculados también a la presión de la demanda ejercida por los países industriales. Es, en definitiva, lo que sucede en el caso de la explotación forestal y de la actividad pesquera.

Manero, F., *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1986, pp.34-35.

Insuficiencias de las economías mineras

Los estrechos vínculos establecidos entre países productores y consumidores confieren a la actividad minera una *estructura compleja*, que dista mucho de responder a la simple disociación espacial de ambos grupos. De hecho, el valor estratégico adquirido por las materias primas y las fuentes de energía en la economía industrial de los países desarrollados ha facilitado una articulación de *intereses múltiples* en torno al sector minero, relacionados con los diversos agentes, públicos y privados, que intervienen directamente en él.

Así junto a la administración del país productor ocupan una posición preeminente las grandes *firmas multinacionales*, que detentan la capacidad tecnológica y el control de las principales redes

de comercialización; los *grupos financieros de rango internacional*, imprescindibles en los proyectos de financiación a gran escala; y finalmente, los *Estados importadores*, que tratan de garantizar sus aprovisionamientos mediante una tupida red de acuerdos bilaterales o multilaterales.

Manero, F., *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1986, pp. 38-39.

Subdesarrollo y agricultura

La agricultura en la periferia contemporánea se apoya sobre una base de historia agraria y sólo se puede comprender los cambios recientes dentro de este contexto. En América Latina, la conquista y colonización colonial crearon modalidades de agricultura de subsistencia y comercial basadas en grandes posesiones de tierra. Después de la independencia, esta característica y su resultado, un campesinado explotado e impotente, comenzaron a afianzarse a medida que la región ingresaba en el mercado mundial como productor de productos básicos. En el período comprendido entre las décadas de 1850 y 1930 los diferentes países de América Latina comenzaron a depender de la explotación de uno o dos productos básicos a las naciones industriales. El crecimiento del capitalismo agrario orientado hacia la exportación estaba relacionado con el surgimiento de una elite terrateniente con poder político, vinculada a inversores extranjeros y a representantes de comercio que negociaban productos básicos. La concentración de la propiedad rural y la marginación de la agricultura que realizaban los campesinos no ocurrieron sin resistencia... Cuando se derrumbó la economía mundial en la década de 1930, ocurrió lo mismo con la agricultura orientada hacia la exportación. Esto impulsó el surgimiento de los nacionalistas, con frecuencia entre los militares, quienes deseaban aumentar la industrialización... La implementación de políticas de sustitución de las importaciones tuvo importantes efectos sobre la agricultura. Para algunos la industrialización superaba la contribución de la agricultura al PBI en la década de 1940.

En un proceso que se aceleró durante la década de 1970, la sustitución de las importaciones fue lentamente desplazada por un nuevo modelo de desarrollo basado en la promoción de las exportaciones. De acuerdo con este modelo se había descuidado la agricultura y, si bien no sustituía la industrialización la producción más eficiente de los cultivos alimentarios nacionales y las recientes exportaciones de productos agrícolas eran importantes para mantener la estabilidad política y para obtener divisas.

Las políticas estatales han apoyado en forma excesiva a los grandes terratenientes. La distribución geográfica del crédito oficial, la investigación y difusión, la mecanización de la infraestructura y los insumos de la revolución verde reflejan la geografía de la propiedad de la tierra. En muchas partes

de América Latina, la agricultura capitalista en gran escala y la producción campesina en pequeña escala todavía coexisten precariamente. El pasado es aún presente.

Knox, P. y Agnew, J., *Geografía Económica Mundial. Transformación espacial de la periferia*. Buenos Aires, Docencia, 1999, pp. 71-74.

La industrialización en América Latina

El proceso de industrialización, iniciado en América Latina, durante las décadas de 1930 y 1940, fue uno de los principales desencadenantes de la crisis ecológica que vive actualmente nuestro continente. La industrialización se hizo, en su primera fase, con base en la sustitución de importaciones, especialmente aquellas provenientes de la industria liviana, como textiles, metalurgia ligera, alimentación, cuero y calzado.

Creemos conveniente aclarar que la industrialización no significa que nuestros países hayan dejado de ser productores de materias primas. La mayoría sigue dependiendo de la exportación agropecuaria y minera.

El aumento de la producción y de las nuevas normas de consumo fue estimulado por la concepción “desarrollista”, que estaba más interesada en un tipo de “crecimiento” industrial que en una auténtico desarrollo ecosistémico. En función de ese “crecimiento” se facilitó el control de las industrias por las empresas transnacionales, reforzando la importación de una tecnología que acentuó nuestra condición de países dependientes.

Vitale, Luis, *Hacia una historia del ambiente en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1983, p. 86.

Asimetría de las relaciones de intercambio⁹

El intercambio desigual se puede medir a través de la distinta cantidad de horas-trabajo que son precisas en cada territorio para comprar un mismo producto. Si la diferencia de horas aumenta, ello significa que aumenta el grado de desequilibrio al darse un desarrollo diferencial. Paralelamente, al considerar la incorporación de innovaciones técnicas y su control por territorios, veremos como este proceso se convierte en un aspecto esencial. La innovación técnica se genera en las áreas desarrolladas de los países centro; a continuación se transfieren, por difusión controlada, hacia aquellos lugares en

el espacio mundial en los que pueden obtenerse mejores tasas de ganancia de su aplicación. Pero la transferencia de tecnología es fragmentada y por ondas de innovación, de forma tal que a los países tecnológicamente dependientes les llega sólo partes que no pueden integrar en un proceso de desarrollo global de territorio. Al tiempo llegan técnicas de segunda o tercera generación, manteniéndose la innovación en los países centro. Así, en éstos se aplican las innovaciones más productivistas, así como se retienen los sectores tecnológicamente más avanzados y de mayor tasa de ganancia.

Es clásico el proceso de transferencia de tecnologías maduras, como el textil, desde los países centro a los países menos desarrollados de la periferia. A su través se controlan las productividades del trabajo, de las que dependen en gran medida el nivel de salarios.

Todo ello hace que el subdesarrollo económico le acompañe el subdesarrollo técnico, que incrementa progresivamente el bache (gap) tecnológico.

Sánchez, J. E., *Geografía Política*. Madrid, Síntesis, 1992.

Dependencia tecnológica y financiera

La internacionalización de los flujos económicos a escala mundial y la puesta en práctica en numerosos países subdesarrollados de un modelo de crecimiento industrial basado en la disponibilidad prioritaria de tecnología y capital son los factores fundamentales que propician la incorporación del Tercer Mundo a los parámetros establecidos por los países centrales, con la inevitable consolidación de situaciones de dependencia múltiple.

Evidentemente, el éxito de este modelo requiere de una vinculación estrecha y constante con las *innovaciones tecnológicas* llevadas a cabo por las grandes firmas industriales, de gran solidez en el ámbito internacional e inspiradoras así mismo de deslocalización que caracteriza a la industria en la actualidad. Ellas son, pues, las que estimulan las adquisiciones masivas de patentes y de contratos de asistencia técnica por parte de las naciones tercermundistas.

Manero, F., *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1986, pp. 44-45.

Los contrastes de la estructura urbana

El crecimiento urbano ha contribuido a modelar en los países subdesarrollados un tipo de ciudad original, que establece diferencias bien marcadas con las urbes del mundo industrializado. La falta de un criterio planificador, la necesidad de albergar a contingentes cada vez más numerosos y la profundización de los contrastes sociales favorecen la génesis de *una estructura urbana incoheren-*

⁹ En las instancias de capacitación presencial, el docente a cargo de la misma analizará y mostrará una representación gráfica para analizar el comercio internacional.

te, sin vertebración interna y regida por la impronta del más acusado antagonismo en todos los aspectos de la realidad urbana. El fundamento de esta dualidad estriba sin duda en los caracteres específicos del empleo generado por unas ciudades que no disponen de una base económica capaz de absorber adecuadamente la oferta de mano de obra provocada por los agentes principales de su expansión demográfica.

En esencia, y como señala M. Santos, existen dos o varias ciudades dentro de la ciudad, diferenciadas entre sí por el nivel de vida, por la atribución funcional y por la propia morfología del hábitat.

La estructura urbana refleja con claridad los fuertes contrastes existentes en el seno de las ciudades tercermundistas. Contrastes derivados fundamentalmente de los antagonismos sociales, que se traducen en formas muy diversas de ocupación del espacio, donde resalta la excepcional dimensión del hábitat segregado, hacia el que se canalizan los numerosos efectivos procedentes del éxodo rural.

Manero, F., *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1986, pp. 50-51.

La desarticulación de la trama urbana

Uno de los rasgos esenciales de la expansión urbana en el Tercer Mundo es su marcado carácter selectivo. Los mismos esquemas que rigen el aprovechamiento económico del espacio, basados en la explotación preferente de los recursos más rentables y en la promoción de los enclaves geográficos mejor situados, tienen también su corolario inmediato en la propia configuración de la trama urbana, adaptada a los principios rectores de una economía dependiente, ajena, por tanto, a una dinámica verdaderamente autónoma.

Así, puede decirse que el proceso de urbanización contemporáneo ha traído consigo la *hipertrofia* de aquellas ciudades heredadas del período colonial, que de una manera más completa se acomodan a las exigencias de una actividad económica controvertida. De ahí que habitualmente presenten una *localización específica*, concebida con este sentido prioritario; esto es, a lo largo de la costa, en las orillas de una gran colector fluvial o en las proximidades de un yacimiento importante. En cualquier caso, siempre se ha tratado de potenciar los núcleos en virtud de su proyección hacia el exterior, y no de acuerdo con las necesidades reales del territorio al que en teoría han de servir. Es en ellos en suma, donde tiende a concentrarse la función administrativa y la mayor parte de la infraestructura de servicios, hasta introducir una ostensible desigualdad con el resto del espacio, que ocupa en este sentido una posición claramente marginal. Sobre esta base de partida, descansa la tendencia hacia la *macrocefalia urbana* como un hecho generalizado.

Manero, F., *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1986, pp. 52-53.

Al lado de un nudo central de urbanización productiva, con el desarrollo de ciertos servicios suscitados por ella, se encuentra el efecto destructor del mismo proceso sobre la mayor parte de las estructuras productivas agrarias (migración rural), sobre las actividades industriales no concurrentes (migración urbana) y la formación así, con un ritmo acelerado, de las grandes concentraciones “terciarias”, donde la desocupación y el desarraigo dan un contenido profundo a las formas ecológicas de la marginalidad. Por otra parte, en la medida en que hay desintegración nacional del sistema productivo, es lógico que la red urbana resulte desarticulada y truncada. Pero su desarticulación no es más que el resultado de una desarticulación social, formada a la vez por la sociedad dominante y la sociedad dependiente”.¹⁰

Castells, Manuel, “La urbanización dependiente en América Latina” en *Imperialismo y urbanización en América Latina*. México, Siglo XXI, 1971.

La población: crecimiento y composición

En su conjunto, los países subdesarrollados, presentan tasas de natalidad más elevadas que la de los países desarrollados y si bien conocen altas tasas de mortalidad, el aumento demográfico es muy importante.

La composición por edades de la población de los países subdesarrollados se caracteriza por la importancia de los jóvenes y la proporción reducida de personas de edad avanzada.

La conjunción de un crecimiento vegetativo muy intenso y de una dinámica migratoria acelerada otorga una innegable originalidad a la estructura de la población. Es más puede afirmarse que son aspectos estructurales los que de una manera más completa y explícita traducen los caracteres esenciales del desarrollo, plasmados en una composición desequilibrada de la población.

Manero, F., *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Barcelona, Aula Abierta Salvat, 1986.

El producto bruto nacional (PNB)¹¹

Los desplazamientos de los flujos económicos actuales permiten observar la enorme diferencia que se evidencia entre los productos brutos nacionales de las potencias mundiales, en relación

¹⁰ Este fragmento señala elementos para explicar un mapa de la desarticulación urbana que será trabajado en los encuentros presenciales.

¹¹ En las instancias de capacitación presencial, el docente a cargo de la misma analizará y mostrará una representación de los PNB de las principales naciones del mundo.

con los de los países menos desarrollados. La diferencia, expresada en miles de millones de dólares, es notoria y devela la capacidad de acumulación de capitales que tienen los países centrales.

Actividades de cierre de la Unidad de contenidos 3

- Reflexione sobre la importancia de la enseñanza *la importancia de la enseñanza del subdesarrollo y sus principales características*
- Seleccione los conceptos que considere como los más significativos para ser enseñados. Elabore con ellos una red conceptual.
- Explícite los conceptos transdisciplinarios y básicos disciplinares que fueron analizados en esta unidad de contenidos.
- Si tuviera que expresar la idea fundamental que estructura esta unidad de contenidos ¿cuál sería? Fundamente.
- Estas actividades deberán ser entregadas al capacitador en el encuentro presencial.

Unidad de contenidos 4

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

Esta cuarta unidad de contenidos “tiene como finalidad desarrollar una serie de hechos, que corresponden a una parte de lo que académicamente trata en la actualidad la Geografía Política y del Poder” (DGCyE, 2007, 122). Es decir, por un lado, el Estado como un actor fundamental en las relaciones de poder y, por otro lado, la manera de ejercer el poder y las formas en que se relacionan los sujetos sociales con el territorio.

Actividad 20

- Realice la lectura de los fundamentos de la Unidad de contenidos 4. Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial.
- Analice los principios teóricos en vinculación con el rol del Estado a partir de los tres ejes principales a abordar según los temas de esta unidad de contenidos.

- A su criterio, ¿cuál es el eje conceptual que debe actuar como estructurador en el momento de convertirse en contenidos a ser enseñados?
- ¿Son contenidos que como docente desarrolla en sus clases? ¿Cómo lo hace habitualmente? ¿Tiene similitudes y/o diferencias con las planteadas en el Diseño Curricular? ¿Cuáles?
- Escriba sus reflexiones que serán trabajadas en el encuentro presencial.

El Diseño Curricular se ha organizado en esta unidad en tres “núcleos de temas”: Los bloques de integración regional, geopolítica de los recursos estratégicos y la relación territorio, política y poder en los movimientos sociales de base territorial. En ellos el Estado es el actor principal, por ende comenzaremos por reflexionar sobre cuál es su rol a partir del siguiente texto.

El papel del Estado

Cualquiera sea la definición de Estado, éste se localiza en un territorio de cuyo espacio se apropia. De igual forma que lo territorial se caracteriza por su heterogeneidad, lo social comportará una diversidad interna del Estado en todos los ámbitos de la vida social. En mayor o menor grado, encontraremos diferencias en las instancias económica, política, ideológica, así como en las concreciones de lo social, lingüístico, cultural, jurídico, religioso, étnico o ambiental.

La tarea del estado es dominar, controlar y gestionar la sociedad produciendo su evolución. Para conseguirlo se dotará de instituciones adecuadas, persiguiendo los objetivos marcados por los intereses dominantes de sus sujetos sociales.

No debemos olvidar que todos los factores sociales se concretan y son vividos, por cada individuo, quien, en cada actuación, refleja la síntesis de todas las influencias. De ahí las múltiples tensiones o contradicciones a las que individualmente nos hallamos sometidos. Y, de ahí también, que la sociedad establezca los mecanismos de aprendizaje, asimilación e interiorización de aquello que puede o debe hacerse. Se trata de conseguir la máxima homogeneización de los comportamientos y actitudes en el interior de la sociedad, y a lo largo de todo el territorio por ella controlado. De ahí la importancia de los procesos de sociabilización o culturización que todo grupo social, y toda sociedad, diseña y aplica.

La institución del Estado, en sus múltiples acepciones, será la encargada de conseguirlo, siendo esa su función social.¹²

¹² Este texto se trata de una reformulación de Sánchez, J. E., *Geografía política*. Madrid, Síntesis, 1992, p. 90.

A partir de esta conceptualización de Estado, intentaremos distinguir cuál es su rol en cada uno de los tres temas que son propuestos para abordar esta unidad de contenidos. En los siguientes apartados se incluyen lecturas para reflexionar sobre ellos.

Los bloques de integración regional

Las transformaciones económicas y tecnológicas de los últimos tiempos han profundizado los procesos de integración regional en el ámbito mundial. Estos son mecanismos o estrategias adoptadas por grupos de países con el fin de posicionarse como un mercado integrado frente a la globalización.

La conformación de procesos de integración regional implica primeramente una decisión política de los países miembro de construir un destino común, para ello firman acuerdos con el fin de armonizar o crear políticas conjuntas. Generalmente comienzan por establecer acuerdos de carácter comercial y/o económico aunque también pueden abarcar lo social, lo político, lo ambiental. Esto será el resultado de los objetivos que quieran proponerse como bloque.

Intentaremos, a partir de las siguientes lecturas, reflexionar sobre el contexto en que se originan los procesos de integración y las características que adquiere *la regionalidad*.

Actividad 21

- De acuerdo con las lecturas realizadas cómo conceptualizaría globalismo y regionalidad.

Regionalismos y globalismo

La globalización del capitalismo está siendo acompañada por la formación de varios sistemas económicos regionales, en los que las economías nacionales se integran en otros más amplios, creándose así condiciones diferentes para la organización y el desarrollo de las actividades productivas. En vez de ser un obstáculo para la globalización, la regionalización puede ser vista como un proceso por medio del cual la globalización recrea la nación, de manera tal que la conforme a la dinámica de la economía transnacional. El globalismo tanto incomoda al nacionalismo como

estimula el regionalismo. Tantas y tales son las tensiones entre el globalismo y el nacionalismo que el regionalismo aparece como la solución más natural los atolladeros y las aflicciones del nacionalismo. El regionalismo incluye la formación de sistemas económicos que rediseñan e integran economías nacionales, preparándolas para los impactos y las exigencias o los cambios y los dinamismos del globalismo.

Es claro que la globalización del capitalismo debe ser vista como un proceso vasto y complejo, que se lleva a cabo en diferentes niveles y múltiples situaciones. Incluye lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial, tanto como a la ciudad y al campo, a los diferentes sectores productivos, las diversas fuerzas productivas y las relaciones de producción. Y abarca simultáneamente colonialismos e imperialismos, interdependencias y dependencias, nueva división transnacional del trabajo y de la producción y mercados mundiales, multilateralismos y transnacionalismos, alianzas estratégicas y redes de telecomunicaciones, ciudades globales y tecnoestructuras globales.

Es en el ámbito del capitalismo global donde se desarrollan varios subsistemas económicos regionales. Son nuevas realidades, que exigen la reestructuración de los subsistemas económicos nacionales de acuerdo con las capacidades de éstos, con las posibilidades de la regionalización y con las potencialidades de la globalización. Son tres totalidades que se someten recíprocamente, en términos históricos y lógicos, lo que incluye la transfiguración de cada una y de todas simultáneamente.

El contrapunto entre nacionalismo, regionalismo y globalismo sacude a la economía y a la sociedad, así como a la política y a la cultura, tanto provocando distorsiones como abriendo horizontes. Se retrasan las fronteras, se vuelven a definir las políticas económicas, se rearticulan las fuerzas productivas, se anulan las actividades económicas antiguas, se animan las actividades económicas nuevas, se crean modalidades de organización del trabajo y de la producción, se reforma el estado, se modifica el significado de la sociedad civil y de la ciudadanía y se alteran las condiciones de soberanía y hegemonía.

La cooperación regional aumentará en alcance e importancia en todo el mundo. Sin embargo... está destinada a asumir formas muy diferentes. Es un error hablar de todas ellas como bloques comerciales, como si fuesen todas equivalentes.

Ianni, Octavio, *La era del Globalismo*. México, Siglo XXI, 1999, p. 86-87.

La producción de regionalidad

Las inversiones en el ambiente construido efectivamente definen espacios regionales para la circulación del capital. Dentro de esos espacios, la producción, la distribución, el intercambio, el consumo, el abastecimiento, la demanda (particularmente para la fuerza de trabajo), la lucha de

clases, la cultura y los estilos de vida están juntos dentro de un sistema abierto que sin embargo exhibe algún tipo de “coherencia estructurada”. Aquí los modos de consumo están geográficamente diferenciados de acuerdo a concentraciones de riqueza y poder (Ej. la enorme concentración de riqueza en Manhattan la convierte en un mercado muy especial) y a diferenciaciones culturales pueden ser tanto transformadas o activamente producidas para generar nichos de mercado. El mundo diferenciado del poder del consumidor y las preferencias de consumo entra aquí como un importante determinante del desarrollo geográfico desigual. Las conciencias e identidades regionales, incluso las lealtades afectivas, pueden construirse dentro de esta región y estar cubiertas por algún aparato de gobierno o poder estatal, el espacio regional puede evolucionar en una unidad territorial que opera como algún tipo de espacio definido de consumo colectivo y de producción de consumo colectivo así como también de acción política. La colectividad puede consolidarse asumiendo la responsabilidad para fijar todo tipo de infraestructuras en la tierra (sistemas de autopistas, servicios portuarios, sistemas de agua y drenaje, etc.) y engendrar múltiples apoyos institucionales (educación y salud) que definen una manera particular de relacionar a la acumulación del capital así como también al resto del mundo.

Una típica alianza regional de clases emerge entonces para establecer un patrón de gobierno en el cual los hitos son fundamentalmente la salud económica y el bienestar de la región antes que el de las clases. El capital terrateniente (y el capital de desarrollo) usualmente toma la iniciativa en la creciente “máquina política”, pero frecuentemente el capital financiero está también relacionado de manera importante por la gran dependencia del capital terrateniente con el sistema de crédito. Aquí entra la “creciente máquina política” del “empresariado urbano” y las “crecientes coaliciones regionales” y otras estructuras de gobierno dedicadas a mejorar la fuerza competitiva de la región o territorio frente a otras regiones y territorios. Las burguesías locales (pequeños empresarios comerciales, terratenientes) pueden ofrecer apoyo popular y frecuentemente elementos de la clase trabajadora pueden ser persuadidos a unirse en una alianza de clase local sobre el supuesto de que el bienestar de la región derramará beneficios sobre ellos. La estructura de alianza local es altamente variable dependiendo de quién tome el rol de líder, cual es el proyecto y como esté articulado. Las alianzas pueden fácilmente llegar a ser excluyentes (Ej. anti-inmigrantes), como también desarrollistas, y pueden fracturar y conflictuar o ser confortablemente hegemónicas, dependiendo de las diversas condiciones. Una de las grandes variables del desarrollo geográfico desigual, por lo tanto, es la naturaleza y características de la formación regional de las alianzas de clase.

Hay por supuesto siempre fuerzas que están trabajando para minar la regionalidad como estructura coherente. Las alianzas de clase pueden disolverse o cambiar. Los límites son porosos y tanto el capital como el trabajo puede migrar dentro y fuera (particularmente en respuesta a las crisis y las devaluaciones de lugares específicos). Las revoluciones en las relaciones de transporte

pueden variar los patrones de integración y cambiar la escala en la cual la estructura coherente puede plasmarse de la mejor manera. Los recursos pueden extinguirse o disminuirse significativamente porque los recursos más baratos son abiertos o surgen en otros lugares. Los arreglos infraestructurales del pasado y los emprendimientos pueden devenir obsoletos por los poderosos cambios tecnológicos actuales. Las luchas de clase pueden derramar hacia fuera o hacia adentro y las fragmentaciones generadas por conflictos dentro de la estructura del gobierno pueden minar la coherencia política (pensemos en los problemas de larga data de Irlanda del norte como un sitio para la acumulación del capital). Las presiones internacionales pueden también afectar la estructura regional hasta el punto de transformar en obsoleta la coherencia originaria (como pasó en muchas antiguas regiones industriales con los procesos de desindustrialización de las décadas de los '80 y '90). Sin embargo, hay abundante evidencia de que la región está siempre “en producción” como también “en curso de modificación” a través de la acumulación de capital. Mayor acumulación de capital siempre tiene que negociar, confrontar y, de ser necesario, revolucionar las estructuras regionales que antes había producido. El capitalismo no puede existir sin compromisos de este tipo. La teoría del desarrollo geográfico desigual, por lo tanto, tiene que reconocer el poder de estos procesos independientemente de cualquier tendencia preexistente de construir estructuras territoriales por otras razones.

Harvey, David, “Notas hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual”, en el sitio en Internet de Geobaires. Cuadernos de Geografía [http://www.geobaires.geoamerica.org/textos/harvey_desigual.pdf], sitio consultado en mayo de 2008.]

Geopolítica de los recursos estratégicos

Los recursos se localizan en espacios geográficos determinados – en estados–, sin embargo ello no significa que la apropiación de los mismos se encuentre bajo el aparato estatal. Los lineamientos políticos e ideológicos fueron cambiando con el tiempo en relación con este tema, de acuerdo con la evolución del capitalismo, y los estados han implementado esas políticas según su posicionamiento como país central o periférico.

Además, el Estado adquiere un rol importantísimo al momento de posicionarse frente a la relación sujetos sociales-recursos. Los recursos que posee nuestro país, de acuerdo con las leyes nacionales y provinciales, son considerados como recursos del Estado, pero a partir de la influencia de las políticas neoliberales de los años 90 muchos de esos recursos

fueron otorgados a concesiones privadas para su explotación como el caso del petróleo.

Algunos analistas políticos y representantes de instituciones internacionales advierten que el siglo XXI será el tiempo de las guerras por la posesión y la apropiación de los recursos. Uno de los recursos geoestratégicos más importantes es el agua dulce, por ser indispensable para la vida. En el Mercosur se localiza el Acuífero Guaraní, considerada la fuente de agua dulce más importante del mundo por su considerable extensión. En uno de los fragmentos citados, también intentaremos analizar su importancia.

Actividad 22

- Sobre la base de las lecturas que se presentan, elabore un mapa conceptual sobre las relaciones entre aquellos conceptos disciplinares, estructurantes y transdisciplinares que considere importante para trabajar la problemática. Fundamente su elección con una breve explicación.

El espacio geográfico para la geografía política

[...] desde la óptica de la geografía política el hombre, al precisar de espacio vital del cual obtener todo lo que necesita para mantenerse y reproducirse, se ve obligado a garantizar la posesión de un espacio. Si pasamos de la dimensión familiar, como nivel básico de reproducción, al nivel social, el espacio vital necesario puede incitar al expansionismo territorial, lo que ha servido en ciertos momentos de justificación para la apropiación de otros territorios. (Vicens Vives, 1950; Haushofer, 1986)

Sin llegar a este extremo, sí que es cierto que el hombre se ve obligado a garantizar un mínimo de espacio geográfico del que extraer, o en el que producir, los recursos y bienes precisos.

El acceso y la apropiación de recursos físicos será uno de los móviles de la actuación humana, siendo uno de los factores a los que habrá que recurrir para analizar los procesos socio-territoriales a lo largo de la historia de la humanidad. En este sentido, un aspecto esencial en el proceso histórico ha sido la ampliación de los ámbitos territoriales de intercambio económico comercial, intensificando los flujos marítimos, potenciando los intercambios terrestres e introduciendo los desplazamientos aéreos.

La sociedad industrial ha propiciado, por su parte, una nueva forma de relación basada en la incorporación de técnica, la cual aumenta la intensidad de actuación productiva, al tiempo que introduce un mayor grado de división social del trabajo, proyectándolo sobre el espacio, en un

progresivo proceso de división espacial de la producción a escala internacional, gracias a la intensificación de los intercambios a escala mundial.

Por ello será importante considerar la posición geoestratégica que ocupan los conjuntos humanos, tanto desde el punto de vista de las formas geográficas, como desde el punto de vista de los recursos que contiene. La posición geoestratégica puede referirse a su posición respecto a los ejes de circulación, terrestres o marítimos, a los contenidos como recursos, o a infinidad de otros aspectos. Tener acceso, o apropiarse de estos espacios puede ser uno de los objetivos importantes de la actuación humana y especialmente social. Por ejemplo, en la actualidad vemos estos tipos de movimientos estratégicos en relación con la Antártida, como una de las últimas partes no ocupadas del planeta, de la que se espera obtener grandes recursos.

Uso y explotación del espacio geográfico como continente

Si hasta ahora nos ha interesado el espacio geográfico como condicionante, ahora vamos a considerarlo, desde la geografía política, en lo que contiene. Se ha introducido este aspecto al tratar de los recursos físicos, por ello una parte importante de su contenido hace referencia a los propios recursos físicos y al espacio como medio de producción.

No debe olvidarse que la actividad humana se produce por la acción de los propios seres humanos, es decir, que uno de los elementos fundamentales de la vida humana es el trabajo, en cuanto proceso a través del cual el hombre produce aquello que necesita. Se trata de dotar de valor de uso a elementos contenidos en la naturaleza o que han recibido una transformación previa, para lo cual es condición necesaria para la actividad humana en forma de trabajo. Cualquier acto de supervivencia implica una actuación positiva –encaminada a un fin– del hombre, sin la cual ningún elemento de la naturaleza puede pasar a ser un valor de uso, aunque sólo se trate de un simple proceso de depredación. Lo que diferencia al hombre del resto de los seres vivos es la capacidad para crear cosas –valores de uso– que no se hallan en la naturaleza como tales, y no sólo para servir de lo dado. Puede crear cosas nuevas mediante un proceso productivo –transformar leche en queso, o diseñar y construir instrumentos y máquinas combinando multitud de factores–, pero para ello, recordemos, es imprescindible su actuación inteligente.”

Sánchez, J. E., *Geografía política*. Madrid, Síntesis, 1992, pp. 51-53.

La problemática del acuífero guaraní

Actualmente, más de 2600 millones de personas, el 40 % de la población mundial, no tienen acceso a servicios de saneamiento y más de 1000 millones aun obtienen su agua para beber (a la que ni siquiera se la puede llamar potable) de fuentes insalubres. El problema de la escasez de agua potable favorece las infecciones y amenaza el desarrollo humano en muchos Estados.

Las proyecciones son más alarmantes aun: hacia el 2025 más de 3000 millones de seres humanos -el 80% en los “países periféricos”- sufrirán la falta de agua. La población global se incrementará en el lapso de medio siglo en 3 mil millones de personas, y la mayoría de ellas nacerá en países que ya experimentan escasez de agua.

Dentro de este marco cabe preguntarse qué buscan tanto Naciones Unidas como el Banco Mundial al repetir con insistencia que el agua será cada vez más escasa y que las guerras de este siglo serán a causa del agua. Y siguiendo el mismo orden de ideas también debemos cuestionarnos a qué se están refiriendo estos organismos cuando afirman que se debe proteger al recurso de la contaminación y que se debe lograr un desarrollo sustentable del mismo. Además, sostienen, el agua como recurso debe ser preservada. ¿Preservada de quien? En términos del Primer Mundo, esto significa que los pobladores locales no tengan acceso al agua y por lo tanto no puedan utilizarla libremente.

Concluyendo es importante enfocarnos en que el agua tiene importancia sanitaria, productiva, simbólica y hasta cultural y como tal puede ser considerada un bien público, un recurso imprescindible como el aire, un derecho humano esencial y como tal ser protegida, o puede considerarse mercancía y como tal transformarse rápidamente en objeto de lucro.

Breve descripción del Sistema Acuífero Guaraní

El Sistema Acuífero Guaraní (SAG) es uno de los reservorios de agua potable más grandes del mundo, que se extiende desde el centro del Brasil hasta la Pampa Argentina y fluye por debajo de parte del Paraguay y el Uruguay. Está situado entre el paralelo 16° y 32° de latitud Sur y los meridianos 47° y 56° de longitud Oeste. Se extiende por las cuencas de los ríos Paraná, Paraguay y Uruguay. Tiene una superficie aproximada de 1.194.000 kilómetros cuadrados, de los cuales 839.000 corresponden a Brasil, 226.000 a Argentina, 71.700 a Paraguay y 59.000 a Uruguay.

Es una de las mayores reservas de agua subterránea del planeta, estimándose en unos 50.000 kilómetros cúbicos. La profundidad más común del Acuífero es de 200 mts., pero pueden llegar los 1.000 mts. La temperatura del agua varía con la profundidad. La región comprendida por el Acuífero posee unos 15.000.000 de habitantes. Constituye el guaraní la principal fuente de suministro de agua potable para abastecimiento urbano, industrial y agrícola.

El acuífero posee riqueza. A la excelente calidad del agua subterránea apta para consumo humano y agropecuario, debe agregarse su riqueza en elementos químicos tales como el deuterio y el tritio, utilizados en astronáutica y en ensayos termonucleares respectivamente. Además, a través de la lluvia penetra en la tierra y en el acuífero uranio, torio y silicio, también aptos para la industria espacial y aeronáutica.

Algunas características geológicas del Acuífero se conocen hace más de 50 años, debido a las exploraciones de PETROBRAS, YPF y PULIPETROL en Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay.

Además el BM ha creado un “Fondo de Ciudadanía” a fines de promover cursos, eventos de capacitación relacionados con el Acuífero. Se ha llamado a licitación para otorgar este fondo a organizaciones vinculadas al uso del agua, ya sean de usuarios, privadas o nacionales, que puedan realizar sus aportes al proyecto desde de la óptica en la cual lo visualiza el BM. Dentro de este marco se hay presentado más de 80 proyectos, muchos de ellos elaborados por Universidades nacionales. A esta altura, de más está decir que los contratos de adjudicación de las investigaciones estipulan que los investigadores responden directamente al BM y deben acatar sus directivas y, además, que los trabajos elaborados serán de autoría y propiedad intelectual compartida entre el BM, la OEA y los adjudicatarios de los proyectos. Asimismo, está previsto un sistema centralizado de datos donde deberá volcarse toda la información obtenida sobre las características físicas, económicas y sociales de los Estados involucrados. Los resultados de las investigaciones serán procesadas y administradas sólo por el BM.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, debemos situarnos en lo que se conoce como “manejo estratégico de los recursos” –tanto naturales como energéticos-. Por ello, la privatización del Acuífero ya está en marcha y éste es el primer paso hacia la nueva apropiación de los recursos naturales de Latinoamérica por parte de Estados Unidos y es la primera batalla importante de la próxima guerra, es decir, la guerra por el agua y su control.

Recursos y Libre Comercio y Soberanía

Dentro de las implicancias políticas que trae la regulación jurídica de los recursos hídricos debemos detenernos principalmente en los órganos jurídicos-arbitrales de competencia internacional competentes que traen incorporados los tratados de libre comercio, lo que implica una importante pérdida de soberanía para nuestros Estados. El sistema económico neoliberal globalizado imperante pugna, a través de los Tratados de Libre Comercio (TLCs), en los capítulos que se refieren a Competencia, Inversiones, Solución de Controversias y propiedad intelectual que: a) Los Estados no pueden impedir el libre acceso de las empresas privadas a las “áreas de servicios” –léase: salud, educación-, tecnología, insumos, canales de distribución, materias primas el agua entra dentro de

esta categoría. b) Los gobiernos nacionales pueden tomar medidas para la preservación de los recursos y la vida vegetal, animal y humana siempre y cuando esas medidas no constituyan una restricción encubierta a la inversión o el comercio. c) Si surge una controversia entre el gobierno nacional y la empresa multinacional, aquel renuncia a dirimir el conflicto en su territorio nacional. La empresa es la que elige el Tribunal Arbitral.

Neves, Mariana Leonor, artículo publicado en el sitio en Internet Eco Sitio [www.eco-sitio.com.ar/pagina2.htm]

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

En este apartado se trabajará sobre la relación que la sociedad –los distintos sectores, especialmente los más desprotegidos– establecen con el territorio o espacio de pertenencia de acuerdo con su apropiación y el poder político y/o económico que se genera a partir de esta relación.

Actividad 23

- ¿Cuál es la relación entre política, espacio y poder? ¿Cuál es la importancia del Estado en esta relación?
- Elija uno de los fragmentos presentados. ¿Qué actividades propondría para trabajarlo con sus alumnos?
- Escriba sus reflexiones que serán trabajadas en el encuentro presencial.

Los movimientos sociales y la acumulación por desposesión

Las luchas por la acumulación primitiva y la acumulación por desposesión son abundantes en el mundo del pasado como en el de hoy. Debemos prestar especial atención por lo tanto, a su proveniencia, como a su estructura y sus significados. Los estudios de etnografía política y de los movimientos sociales proveen abundante evidencia de la variedad de matices de tales luchas en diferentes lugares del mundo. Estas luchas son de una variedad casi infinita. Las luchas más obviamente tangibles son aquellas por el acceso a la tierra y al espacio para vivir, y por recursos

fundamentales tales como el agua, los bosques y selvas, la energía y similares. Las luchas por la dignidad, el reconocimiento, la auto expresión, el reconocimiento de ciertos derechos (tradicionales, culturales y de costumbres) no son menos salientes, aunque, por su propia naturaleza, son mucho más difíciles de establecer, excepto por sus efectos. Los movimientos alrededor de tales temas también exhiben una variedad de objetivos casi infinita – una mirada hacia atrás y los deseos de retornar a un orden socio ecológico preexistente (real o imaginario), otros buscando conseguir metas más utópicas o futuristas, mientras que otros todavía buscan soluciones pragmáticas a los problemas inmediatos de las exclusiones sociales o políticas, o a las degradaciones del ambiente, o a las injusticias particulares.

Cada vez más esta desposesión va mas allá de la acumulación de poder de un grupo social en contra de otro y tiene más que ver con la acumulación de poder en relación y a través de la acumulación de capital. Este último, después de todo, es actualmente el medio principal a través del cual el poder se adquiere y circula. La capacidad de penetración del tema general de la acumulación por desposesión es solo igualada por la sorprendente variedad de circunstancia y situaciones en la cual se manifiesta. La aparente variedad de luchas sobre qué es lo que se desposesiona, por quién, y qué hacer al respecto agregan una impredecible atracción a las dinámicas de la acumulación del capital en el espacio y el tiempo. Pero la clara impredecibilidad de todo esto de ninguna manera niega la necesidad de hacer a este aspecto de la lucha política un componente importante en cualquier teoría general del desarrollo geográfico desigual.

Harvey, David, “Notas hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual”, en el sitio en Internet de Geobaires. Cuadernos de Geografía [http://www.geobaires.geoamerica.org/textos/harvey_desigual.pdf, sitio consultado en mayo de 2008.]

Posición social versus posición territorial

Cada individuo se halla sometido a un conflicto personal, representado por la dialéctica entre la posición social y la posición territorial que ocupa en cada momento. Esta distinción ha de permitirnos analizar y entender actuaciones humanas y sociales que, a primera vista, pueden aparecer como inexplicables o contradictorias.

Por un lado se da una posición territorial desde donde se actúa. Pero, al lado de esto, y en ocasiones posiblemente más importante, será conocer la localización de los agentes en la estructura social, lo que podemos denominar posición social, es decir, su posición en la formación social desde la que actúan y desde la que toman sus decisiones.

Esta distinción implica un doble nivel ideológico en la actuación y las decisiones de los individuos,

ya que, si bien a priori podemos pensar que la posición social es el factor primordial, no pueden dejar de considerarse, al mismo tiempo, los condicionantes que su posición territorial representa o puede representar.

Sánchez, J. E., *Geografía política*. Madrid, Síntesis, 1992, pp. 140-141.

Actividades de cierre de la Unidad de contenidos 4

- Reflexione sobre la importancia de la enseñanza de la relación política, espacio y poder.
- Seleccione los conceptos que considere como los más significativos para ser enseñados. Elabore una red conceptual con ellos.
- Explícite los conceptos transdisciplinarios y básicos disciplinares que fueron analizados en esta unidad de contenidos.
- Si tuviera que expresar la idea fundamental que estructura esta unidad de contenidos ¿cuál sería? Fundamente.
- Estas actividades deberán ser entregadas al capacitador en el encuentro presencial.

Unidad 3

Orientaciones didácticas

Unidad de contenidos 1

Elaboración de proyectos

En las orientaciones didácticas para esta unidad, la propuesta planteada es partir de la elaboración de proyectos, como estrategia metodológica y didáctica para trabajar “Los mapas y las imágenes del mundo durante la conquista”.

Definición de proyecto

- Es una estrategia metodológica y didáctica.
- Supone un conjunto de acciones y/o pasos que tienden a satisfacer una necesidad o buscan una meta determinada.
- Desde la coordinación docente, es importante ser precisos en el recorte de los objetivos y los contenidos a desarrollar, prever los tiempos, recursos a utilizar y las formas de evaluar.
- Implica un trabajo grupal y por lo tanto cada alumno integrante debe asumir un compromiso ante el equipo.
- Las actividades y/o las acciones deben ser orientadas por el docente, pero la planificación de las mismas, la distribución de las tareas y el desarrollo deben ser pensadas por los alumnos y las alumnas.

La elaboración de un proyecto áulico

- Es una estrategia que tiende a mediar entre los intereses de los alumnos y los objetivos que plantea la enseñanza actual.
- Por ser de carácter grupal, se tiende a desarrollar actitudes de cooperación y compromiso.
- El proceso de desarrollo de aprendizaje por proyectos implica la realización de acciones para ser pensadas y desarrolladas por los alumnos y las alumnas, por ende estas deben ser bastante acotadas y precisas. Si bien el marco organizativo puede estar guiado por el docente, hacia el interior del grupo, los mismos integrantes son quienes deben decidir con autonomía las acciones y/o los pasos a realizar.

El mayor desafío para el docente consiste en plantear el proyecto de acuerdo con los objetivos y los contenidos a ser abordados según el objeto de estudio destinado a ser enseñado y teniendo en cuenta las expectativas de logro. Si estos no se adecuan a esta estrategia metodológica, el docente no debe forzarla pues no será positiva la experiencia; es preferible recurrir a otro tipo de estrategia.

La planificación de un proyecto áulico

- Es prioritario plantear objetivos precisos y seleccionar y organizar los contenidos a ser abordados teniendo presente las ideas previas de los alumnos.
- Definir un problema o un tema a ser abordado con precisión.
- Determinar acotadamente las acciones a llevar a cabo, entre las cuales podemos mencionar:
 - la formulación de una pregunta que vaya más allá de lo obvio y que su respuesta implique una búsqueda. Esto permitirá trabajar con las ideas previas de los alumnos y las alumnas;
 - incentivar la búsqueda de información de distintas fuentes. Todo tipo de recursos deben ser considerados válidos en un primer momento. Sería interesante que las fuentes consultadas sean distintas: materiales gráficos, audiovisuales, textos e información de todo tipo, etc. Puede darse el caso de tener que utilizar como técnica de recopilación de información a partir de la realización de entre-

vistas y/o encuestas, para lo cual hay que introducir estrategias para el logro de las mismas;

- analizar y seleccionar la información de cada fuente pudiendo establecer una jerarquización de las mismas a los fines del proyecto;
- redactar un informe sobre el estado de situación de lo analizado;
- elaborar un producto final. Comunicar los resultados y/o conclusiones teniendo en cuenta la mejor forma de hacerlo de acuerdo a los recursos utilizados.

Actividad 24

- En función del desarrollo que se realizará de la orientación didáctica para la "Unidad de contenidos 1. Las imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y colonización", elabore una planificación del ejemplo teniendo en cuenta las expectativas de logro, los conceptos estructurantes, los transdisciplinarios y los básicos disciplinares trabajados.
- Luego realice el mapa conceptual de los conceptos que son fundamentales a su criterio.
- Para profundizar acerca de las representaciones de la realidad y los conceptos, sugerimos la lectura del texto "Las representaciones de la realidad". Además para indagar en las maneras de trabajar con las ideas previas de los alumnos y las alumnas también recomendamos la lectura de "La función de los conocimientos previos en el aprendizaje de nuevos contenidos". Ambos textos se encuentran en el anexo de esta publicación.

Las imágenes y las representaciones del mundo a través del tiempo

Para el desarrollo del proyecto se establecerán distintos momentos que implican una secuencia didáctica y que se articulan entre sí, según las acciones explicitadas acerca de cómo desarrollar un proyecto áulico, pero cabe destacar que cada uno de ellos puede llevarse a cabo en tiempos reales diferentes de acuerdo con el grupo de alumnos y alumnas.

Primer momento: recopilación de ideas previas

En un primer momento se le presentan a los alumnos y las alumnas distintos tipos de mapa/ portulanos/ pinturas del mundo de diferentes creencias y de distintos tiempos.

Las consignas de trabajo podrían ser las siguientes:

- ¿qué observan en esos mapas?;
- ¿según los tiempos en que crean que fueron realizados, cómo los organizarían cronológicamente? Justifiquen las respuestas;
- ¿qué ha cambiado y qué ha permanecido a través del tiempo en la representación del mundo?;
- ¿qué significado tiene cada representación?;
- ¿qué otras preguntas le *harían* a esos mapas?

Cada grupo de trabajo deberá discutir hacia el interior del mismo sobre estas preguntas y efectuar un registro por escrito de todo lo conversado. Posteriormente, la totalidad de los equipos expondrán sus conclusiones y las discusiones que se originaron hacia el interior del grupo.

Es importante registrar las preguntas que los alumnos y las alumnas le hacen a los mapas, o en tal caso que el docente ayude a repreguntar sobre cuestiones como: ¿quiénes fueron los primeros en representar al mundo en forma gráfica? ¿Se los consideraba mapas como hoy en día? ¿Qué sociedades se plantearon este problema? ¿Las sociedades antiguas siempre pensaron que la Tierra era redonda? ¿Qué sociedades no la concibieron de esa forma y cuáles eran sus creencias? ¿Qué otras representaciones gráficas existieron? Lo importante de poder plantear preguntas es que ellas son el origen de la búsqueda de información.

Segundo momento: búsqueda y selección de la información

Habíamos expresado que los grupos de alumnos deben organizar las acciones a desarrollar, por ende incluye establecer las pautas de búsqueda, selección y organización de las distintas fuentes y quiénes serán los responsables de estas tareas.

En este momento, es necesario que los alumnos y las alumnas aprendan a interpretar los distintos lenguajes de las fuentes de información, en especial, en este proyecto, el cartográfico, teniendo en cuenta que la información que ellos connotan es ideológica y ha cambiado con el tiempo. En este caso es conveniente enseñar la intencionalidad de los mapas y desterrar la idea que los mapas brindan solo información con *características de neutralidad*.

Tercer momento: crear el propio banco de información

Una vez que se analizan las fuentes encontradas y fueron seleccionadas las consideradas más pertinentes se les pedirá a los grupos que armen un Banco de mapas/ portulanos y un Banco de Información explicitando los criterios que guiaron esa selección.

En este momento se les pedirá que elaboren un informe escrito (teniendo en cuenta los distintos lenguajes utilizados) sobre lo investigado de acuerdo con las preguntas rectoras que estructuraron su proyecto señaladas en el primer momento.

Cuarto momento: contrastación con sus propias ideas iniciales

Con el registro de sus propias ideas iniciales y/ o previas al proyecto, se les pedirán a los grupos que realicen la siguiente consigna.

- Lean y analicen lo elaborado al iniciar el proyecto.
- ¿Qué ideas siguen manteniendo?
- ¿Cuáles han cambiado? ¿Por qué?
- ¿Agregaron información? ¿Cuál? ¿Por qué?

Quinto momento: elaboración de un producto final

Todo proyecto tiene como finalidad la elaboración de un producto final, para ello, es necesario enseñar a comunicar no solo el producto final sino el proceso, el recorrido, la evolución en el proceso que ha realizado el grupo, tanto los aciertos como los tropiezos e intentar que con autonomía y con criterio puedan transferir a los demás grupos el producto en su totalidad. Es interesante que todos conozcan los procesos y los resultados del proyecto que generalmente se convierte en una *entrega* del trabajo final al docente de manera fragmentaria. El momento de exposición oral seguramente originará un intercambio de ideas, debates, opiniones encontradas, etc. que dará pie al desarrollo de la oralidad, la fundamentación, la visión de diferentes ópticas, etcétera.

Acerca de la evaluación

Es conveniente plantear desde un principio los criterios que se tendrán en cuenta al momento de evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. También es recomendable que los criterios puedan evaluar tanto el trabajo individual como el grupal. Teniendo en cuenta esto se sugiere considerar los siguientes aspectos.

Individuales

- Expresión oral y escrita correcta, con uso de vocabulario adecuado.
- Lectura, comprensión e interpretación de consignas de trabajo.
- Lectura, comprensión e interpretación de distintas fuentes de información.
- Ubicación temporal y espacial de las temáticas desarrolladas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.

Grupales

- Elaboración de gráficos y mapas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.
- Presentación de los resultados del trabajo.
- Elaboración conclusiones y opiniones.
- Compromiso frente al grupo de trabajo.

Unidad de contenidos 2

Planteo y solución de problemas

Antes de comenzar a leer y a trabajar con esta unidad le recomendamos hacer la lectura comprensiva de las orientaciones didácticas del Diseño Curricular. Para esta unidad, la propuesta planteada es partir del “Planteo y solución de problemas” como estrategia metodológica y didáctica. Lo que haremos a continuación es profundizar en ella. Asimismo, en el Diseño Curricular se propone trabajar a partir del caso “Conocer los ambientes latinoamericanos a través de sus problemas ambientales: deforestación y pérdida de biodiversidad en Amazonia”.

Características de la situación problemática

- Es una estrategia metodológica-didáctica.
- Parte de un problema que es una situación nueva o diferente de lo ya aprendido.
- El problema debe ser planteado por el docente y estar bien delimitado.
- Requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya adquiridas para su resolución.
- El docente –especialmente en este nivel de enseñanza– debe brindar la información, por ejemplo armar un dossier donde esté estructurado lo esencial para comprender la situación problemática y todas las aristas posible de la misma.
- Los problemas deben ser planteados de modo tal que no tengan una sola forma de resolución sino varias alternativas.

La utilización de la solución de problemas

- Esta metodología de trabajo crea situaciones de aprendizajes significativos, dado que los alumnos y las alumnas ponen en juego todo tipo de conocimientos, especialmente los procedimentales.
- A partir de su aprendizaje los alumnos adquieren criterios que combinan conocimiento conceptual y su aplicación al análisis y explicación de casos y situaciones concretas.
- Requiere de un aprendizaje grupal, donde la escucha, la crítica, la fundamentación de posiciones actúan como ejes estructurantes de la tarea.
- Al implementar esta estrategia se busca la comprensión del problema y la adquisición de un posicionamiento frente al mismo para poder crear alternativas de solución.
- Desarrolla la capacidad de comprender la multicausalidad y la multiperspectividad.
- Frente a un problema se incentiva que el alumno posea una actitud activa, que busque sus propios caminos –aunque sean equívocos en un primer momento– para intentar hallar la solución. Lo importante es que no espere de un modo pasivo la respuesta.
- Es una estrategia que potencia la creatividad.

La planificación de una situación problemática

Al momento de planificar una situación problemática es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos.

1. *Ideas previas de los alumnos.* Es importante conocer las ideas previas de los alumnos para diseñar la situación problemática a partir de ellas. Esto facilitará su abordaje desde el punto de vista conceptual y procedimental.

2. *Presentación y definición del problema.* Aquí se vuelve imprescindible saber delimitar y plantear con claridad el problema, ya que en el planteo del mismo se establecen aquellos rasgos que ayudarán u obstaculizarán la actividad cognitiva. En el planteo la información tiene que ser coherente y lógica, que posibilite el interés para su resolución; que los alumnos puedan partir de sus conocimientos previos y que puedan explicitar las capacidades que intervendrán en su resolución.

3. *Realización y solución del problema.* En este paso es necesario tener presente:

- la importancia de saber preguntar, pues a partir de ella se estructurarán las actividades a realizar;
- seleccionar el tipo de información al que acceden los alumnos para la resolución del problema;
- es conveniente organizar las actividades en forma grupal por la riqueza que genera la construcción de un conocimiento compartido;
- debe tenerse en cuenta la planificación de las actividades, ir alternando aquellas consideradas abiertas con otras cerradas, de tipo concreto;
- considerar que el rol del docente es ser guía y hacer cumplir las reglas del juego.

4. *Reflexión y valoración de los resultados.* Aquí se debe explicitar a los alumnos que hay que atender más al proceso que los resultados. Se pretende que los alumnos sean conscientes de sus ideas preconcebidas, tanto con relación a conceptos como con los procedimientos.

Se debe enriquecer el marco teórico de la problemática en su totalidad.

5. *Exposición teórica.* La exposición del profesor apunta a orientar a los alumnos, a encaminarlos en la situación problemática como apoyo al replanteo de algunas dificultades presentadas. Por este motivo la exposición del docente puede ser pensada en cualquier instancia.

Una observación para tener en cuenta es que un problema es una situación nueva o diferente de lo ya aprendido, que requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya adquiridas para su resolución. En general, se desconoce previamente una vía o un camino para su resolución. Por tal motivo, una simple pregunta no implica una situación problemática a menos que su resolución implique un camino desconocido y se convierta en una aventura hallar la respuesta.

Desarrollo de una situación problemática

Si tenemos en cuenta el ejemplo abordado en el apartado de las Orientaciones didácticas para la Unidad de Contenidos 2, "Deforestación y pérdida de biodiversidad en Amazonia", este se podría ejemplificar con los pasos que se consignan y con las fuentes de información que se presentan.

Actividad 25

- A partir del desarrollo del ejemplo, elabore una planificación del ejemplo teniendo en cuenta las expectativas de logro, los conceptos estructurantes, los transdisciplinarios y los básicos disciplinares trabajados.
- Luego realice el mapa conceptual de los conceptos que son fundamentales a su criterio.

Primer momento: recopilación de ideas previas

En esta instancia el docente realiza una exposición dialogada con distintas problemáticas ambientales latinoamericana y posteriormente les presenta a los alumnos y las alumnas imágenes de la selva amazónica relacionadas con la deforestación y la pérdida de biodiversidad.

A partir de ellas el docente hará preguntas que estén relacionadas con las ideas que poseen los alumnos y las alumnas.

- ¿Qué problemática se puede encontrar en la selva amazónica?
- ¿Por qué cree esto ocurre? ¿Se trata de un problema su destrucción?
- ¿Conocen las causas de tal destrucción? ¿Y las consecuencias?
- ¿Quiénes ganan y quiénes pierden si esta problemática persiste?

Es conveniente ir haciendo un registro de los conocimientos que los alumnos expliciten.

Segundo momento: presentación del problema y del dossier

El problema a analizar es el siguiente: ¿por qué se continúa con la deforestación y la pérdida de biodiversidad en Amazonia si es un mal para toda la humanidad? Con la información brindada al alumno, donde se presentan las múltiples perspectivas del problema, el docente elaborará un dossier que contenga las variadas dimensiones que deberá analizar junto con sus alumnos y alumnas.

Localización geográfica de la Amazonia¹³

Cortada por la línea del Ecuador, la Amazonia abarca una gran extensión del territorio brasileño y parte de los países limítrofes del Norte y Noroeste de Brasil: Guayana Francesa, Suriname, Guayana, Venezuela, Colombia, Ecuador y Perú. La región está cubierta por selva tropical húmeda, que con sus 5,5 millones de Km² es la mayor del planeta y la más rica en biodiversidad. En una área de 2 Km² se llegan a encontrar 300 tipos de especies vegetales diferentes, existiendo también gran variedad de animales, principalmente insectos, aves y primates. Se han clasificado más de 1000 especies de peces diferentes, casi la misma cantidad que en el Océano Pacífico. El suelo de esta región no sirve para explotaciones agrícolas ni pecuarias porque una vez derribada la selva, el suelo pierde rápidamente su fertilidad. Tiene amplios recursos minerales pero su explotación es precaria debido a la dificultad del medio y a la falta de infraestructuras, por lo que su principal actividad económica es la explotación forestal, especies y madera, calculándose que son cortados más de medio millón de árboles todos los años.

Fragmento extraído del sitio en Internet Amazon Tupana [http://www.amazontupana.com/paginas/theamazonspanhol.html, sitio consultado en mayo de 2008.]

¹³ En la dirección electrónica consignada al final de la cita, podrá acceder a una imagen de la localización geográfica de la amazonia.

Los habitantes de la Amazonia

La Amazonia tiene el 12% de la población de Brasil y aporta el 5% de PIB (Producto Interior Bruto) y una densidad de población diez veces inferiores a la media del resto del país (4Hab./Km²) y una renta per capita de 2.050 dólares.(307.500 pesetas)

Veinte millones de personas han hecho de la Amazonia brasileña su hogar. Algunos de ellos todavía no tienen contacto con el mundo desarrollado y desconocen la amenaza que supone para su supervivencia. La población indígena brasileña alcanza entre 200.000-300.000 personas, que se reparten en 120 naciones y suponen el 1% de la población de Brasil. Algunas se encuentran entre las últimas poblaciones no contactadas del mundo.

El número de indígenas de la Amazonia brasileña está aumentando. La tasa de crecimiento es del 3,5% anual frente al 1,3% de media en el resto de Brasil.

En el año 1500 la población indígena alcanzaba en Brasil los 6 millones de personas. En los años 50 la población era de 70-100.000 individuos y en la actualidad es de unos 300.000. La mayor parte de los territorios indígenas de Brasil están en la Amazonia (el 98%), ocupan unos 99 millones de Ha, el 20% de la Amazonia y el 12% de todo Brasil.

Dos de cada tres indígenas brasileños viven en reservas. Son unas 170.000 personas que viven en un territorio equivalente a tres veces Alemania. El 12% de Brasil es territorio indígena. Por ejemplo los 8.200 Yanomamis de la zona brasileña viven en un territorio de 94.000 Km². Se estima que en la actualidad hay más de 53 grupos indígenas no contactados.

Entre 1879-1912, el caucho suponía el 40% de las exportaciones brasileñas. Manaus era la capital mundial de la venta de diamantes y su teatro (681 localidades) fue traído desde Europa en Barco. Gracias al comercio de caucho a principios de siglo, la renta per capita de los habitantes de la Amazonia era dos veces superior que la de las zonas cafeteras (Sao Paulo, Río de Janeiro, Espírito Santo). Pero la riqueza se acabó cuando los ingleses llevaron las heveas (seringas/árbol del caucho) a Malasia (en la actualidad, líder mundial en la producción de caucho natural).

Hasta 1839, el caucho tenía condiciones inestables. Se derretía con el calor y se quebraba con el frío. En este año un estadounidense llamado Goodyear (hoy nombre de una famosa marca de neumáticos) descubrió el proceso de vulcanización del caucho que estabilizó el caucho y lo hizo resistente al frío y al calor. De este modo entre 1850 y principio del siglo XX las exportaciones de caucho desde la Amazonia se multiplicaron por 30.

Fragmento extraído del sitio en Internet Portal Forestal. Mantengamos viva la Amazonia. [http://www.portalforestal.com/index.php?option=com_content&task=view&id=73&Itemid=31, sitio consultado en mayo de 2008.]

Las empresas multinacionales y sus intereses

Al igual que los bosques nativos argentinos, la selva amazónica está desapareciendo a un ritmo alarmante. Todas las medidas que se han tomado para atajar esta situación se están revelando inútiles, ya que la tasa de deforestación continúa aumentando. Este aumento se debe, en buena parte, a un nuevo agente de deforestación, que se suma a la actividad maderera ilegal, y que se ha agravado durante los últimos años: la plantación de soja transgénica en zonas de selva previamente deforestadas.

El cultivo de soja se ha convertido en uno de los principales agentes de la destrucción de la selva amazónica brasileña. Se calcula que, hasta el momento, 1,2 millones de hectáreas de selva han sido arrasadas para cultivar soja. La expansión del monocultivo de soja en la Amazonia implica la pérdida de biodiversidad y en muchos casos la contaminación del agua de las reservas indígenas.

Entre agosto de 2003 y agosto de 2004 se han perdido en un solo año 27.200 km² de selva amazónica, un área del tamaño de Bélgica, y tres cuartas partes de dicha destrucción fueron ilegales. Se calcula que se pierden más de 3 km² por hora.

En 2004 y 2005 se plantaron más de un millón de hectáreas de soja dentro del bioma amazónico. Soja que, por su alto valor proteico, se utiliza principalmente para producir el alimento del ganado que comen en Europa.

Lo cierto es que empresas multinacionales están devorando la Amazonia para plantar soja. Y la carne alimentada con esta soja (pollos, cerdos y vacas) termina en los estantes de los supermercados europeos y en los mostradores de empresas de comida rápida como Kentucky Fried Chicken y Mc Donald's. En ese sentido, la norteamericana Cargill no oculta que está ayudando a establecer plantaciones de soja en la Amazonia y, junto a Archer Daniels Midland (ADM) y Bunge, controlan el 60% de la soja brasileña. Además, estas tres compañías juntas controlan más de tres cuartas partes de la trituration de soja en Europa.

Organizaciones ambientalistas comprobaron que mucha de la soja que llegaba a las instalaciones de Cargill procedía de la Hacienda Lavras, que se asienta en terrenos adquiridos ilegalmente y parte de los cuales se habían deforestado para plantar la oleaginosa. Muchas de estas haciendas están implicadas en otras actividades ilegales, como robo de tierras y esclavitud (el gobierno brasileño ha reconocido la existencia de 8.700 trabajadores en régimen de esclavitud en dos estados brasileños). El gigante agroalimentario Cargill, es la mayor firma privada de los Estados Unidos, con unos ingresos cercanos a los 63.000 millones de dólares en 2003. Es el rey indiscutible del comercio mundial de grano. Compra, vende, transporta, mezcla, muele, moltura, refina y distribuye por todo el planeta.

En febrero de 2006, el segundo tribunal más importante de Brasil falló que Cargill debía cumplir la legislación brasileña y realizar una Evaluación de Impacto Ambiental, no sólo del puerto que ya habían construido en la ciudad amazónica de Santarém, sino por los distintos impactos en toda la

región. A pesar de los fallos adversos, el puerto ilegal de Cargill sigue funcionando y diariamente envía toneladas de soja amazónica hacia los puertos europeos. La multinacional posee 13 silos en zonas de selva deforestada, más que ninguna otra empresa. Pero tanto Bunge como ADM siguen los pasos de Cargill, y cuentan con ocho y cuatro silos respectivamente en la Amazonia. La deforestación de la Amazonia por el avance de la frontera agrícola debe ser imperiosamente detenida, tanto por lo que implica la importante pérdida de biodiversidad como por su influencia en las condiciones meteorológicas de la región y sobre el cambio climático global, dada la capacidad de los árboles de fijar el dióxido de carbono y producir oxígeno. Además, la quema de la selva, como paso previo a la plantación de soja transgénica, produce el 75% de las emisiones de efecto invernadero de Brasil.

Fragmento extraído del sitio en Internet de Medio Ambiente y Ecología Social. Eco-Portal [www.ecoport.net/content/view/full/60506, sitio consultado en mayo de 2008.]

Un buen negocio llamado Amazonia

MANAOS. Teníamos montones de peces, montones de frutas. Pescábamos en cualquier época sin preocuparnos por los ciclos naturales de los bichos, y como a mí me gustaba ver el fuego subiendo, incendiaba los árboles, los arbustos, y talábamos sin lástima para dejar limpias las entradas de las casas. Lo que Dios creó, no puede terminarse, pensábamos. Yo era una destructora".

En el corazón de la selva amazónica, a tres horas de barco de Manaus, la capital del Estado de Amazonas, María Margarida Xavier Fernandes recuerda las épocas de abundancia. Y recuerda también cómo cambió todo. "Los peces comenzaron a escasear, los árboles frutales los teníamos cada vez más lejos, comenzó a haber sequías e inundaciones terribles. Cuando supe que era porque había mucha gente haciendo lo mismo que yo, decidí cambiar de actitud", le contó a LA NACION.

Aquellos árboles que María Margarida, de 47 años, incendiaba por gusto, hoy son la fuente de ingresos para su familia. Con las semillas del tento, un árbol amazónico, hacen artesanías valorizadas en las grandes ciudades brasileñas. Con el açai, una fruta selvática, preparan una pulpa que está de moda entre atletas y gente que hace ejercicio como una fuente de energía, y que ya está siendo exportado a los Estados Unidos.

El poblado de María Margarida, Iranduba, comunidad del Lago do Limao, de 2000 habitantes y al que apenas recientemente llegó el teléfono, quedó contento con la noticia que llegó desde Manaus hace pocos días: el gobernador, Eduardo Braga, lanzó el primer Fondo de Cambios Climáticos del país, que incluye una certificación de los productos como los que María Margarida fabrica.

La certificación, que prueba que esos productos se hicieron protegiendo la selva amazónica y evitan una explotación predatoria, le permitirá a María Margarida y su vecinos conseguir créditos

y agregarle valor tanto a las artesanías como al açaí. La comunidad ya está pensando en comprar una máquina para procesar el acaí por su cuenta.

“Yo, que era una persona que no me preocupaba por el medio ambiente, porque teníamos abundancia, ahora cosecho el açaí o las semillas de tento con cariño. Si seguíamos como antes, mi nieto dentro de veinte años no iba a tener nada.”

Contener la devastación

El gobernador de Amazonas, Eduardo Braga, dice que la contención de la destrucción de la Amazonia, la mayor selva del mundo con sus 150 millones de hectáreas, sólo va a ocurrir por una lógica económica. “Tenemos que lograr que preservar la selva sea mejor negocio que destruirla. Sólo así vamos a poder contener la devastación”, dijo en una charla con periodistas extranjeros el día en que lanzó la ley con la que pretende conquistar la “deforestación 0” en su Estado.

Pero el combate efectivo a la depredación todavía está lejos de ocurrir. En el sur de Amazonas, en el último año, fueron consumidas 9.800 hectáreas, lo mismo que 20.000 estadios Maracanã. Se conoce el lugar como el Arco de la destrucción. El lugar es abandono total, tierra de matadores, ladrones de tierra, madereros. Y las escuelas no funcionan desde comienzo del año por falta de transporte.

Cualquiera que sobrevuele el país ve las quemadas. A la noche, son como ríos de fuego que cortan la Amazonia. Sin embargo, no hay una acción contra el propietario de esas áreas -o el invasor-, que está quemando ilegalmente para dejar tierra arrasada y poder plantar soja o criar ganado. La madera tampoco sale por avión. Circula por rutas y sale por puertos, sin que el poder político o las fuerzas policiales tomen medidas.

Amazonas es 33 % de la selva amazónica brasileña y una parte de la PanAmazonia, que además de incluir otros estados brasileños, como Pará, Acre, Rondonia o Mato Grosso, se expande por Guyana Francesa, Surinam, Guayana, Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú. Es Brasil el país que concentra 70 % de la selva, con 5 millones de kilómetros cuadrados. El 15 % de esa selva ya fue eliminado por la depredación. Nada menos que 20 millones de personas viven en el ecosistema amazónico: apenas en Manaus son poco más de dos millones, que conviven en una ciudad con embotellamientos constantes. Y, al mismo tiempo, la Amazonia tiene la mayor diversidad de plantas y peces del mundo, así como el 16 % de toda el agua dulce.

Pero Amazonas puede convertirse en el ejemplo de cómo contener la destrucción que está contribuyendo al cambio climático en el mundo. Trece mil kilómetros cuadrados de selva amazónica desaparecieron entre 2005 y 2006 -lo que es mucho-, pero al mismo tiempo esa deforestación fue la mitad que en años anteriores, lo que puede indicar un avance.

“La población comenzó a entender que la selva en pie es mejor negocio que los árboles derribados”, dijo Braga, poniendo como ejemplo las comunidades que están viviendo de la extracción de

aceites esenciales para perfumes y cosmética consumidos a buen precio en las ciudades, como, por ejemplo, la andiroba.

“Eso de que la Amazonia es el pulmón del planeta es un mito, como ya probaron los científicos; pero somos por lo menos el aire acondicionado del planeta”, bromeó Braga.

El gobierno de Amazonas creó, con la ley lanzada esta semana, un fondo con el que pretende dar un subsidio (Beca-Selva) de 50 reales -25 dólares mensuales- a 8.500 familias que viven en la selva, a cambio de que no corten árboles. Pretende llegar a 60.000 familias en los próximos años.

Lo cierto es que, con semejante selva en su territorio, Brasil es nada menos que el cuarto mayor contaminador del planeta, justamente a causa de la Amazonia. Y el responsable es el humo que sube desde la selva, de los árboles cortados por los madereros ilegales, plantadores de soja y pecuaristas; y también del carbono que es liberado por los árboles cuando son cortados. El 75 % de la contaminación que Brasil le aporta al planeta surge de esa acción devastadora. Brasil lanza entre 200 y 300 millones de toneladas de carbono a la atmósfera por año. [...]

Fragmento extraído del sitio en Internet del diario La Nación, 22 de julio de 2007 [http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=927715, sitio consultado en mayo de 2008.]

La cría de bovinos causa la deforestación de la Amazonia

04 de Septiembre de 2007, 06:31pm ET

RIO DE JANEIRO, 4 Set 2007 (AFP) -

La cría intensiva de bovinos es la causa principal de la deforestación de la Amazonia y no los cultivos de soja, según un estudio del Consejo Regional de Brasilia publicado el martes.

“El verdugo de la Amazonia no es la soja, sino la ganadería. Uno se equivoca de responsable y termina por adoptar políticas públicas erróneas”, declaró al diario económico Valor Julio Miragaya, autor del estudio y a cargo de la planificación y la gestión territorial ligada al Ministerio de Integración Nacional.

Según el estudio, entre 1995 y 2005, 34,667 millones de hectáreas fueron ocupadas por la ganadería en la Amazonia, mientras que el cultivo de la soja ocupó 5,405 millones. En ese mismo periodo Brasil registró un aumento de bovinos del 40,8%.

Miragaya subrayó que de los 60,06 millones de animales, el 80,5% se encontraba en los nueve estados brasileños federados que forman la Amazonia.

Según el autor del estudio, el cultivo de la soja, más rentable, hizo retroceder la ganadería que ocupa principalmente las tierras del centro-oeste, hacia la región amazónica.

El economista reveló igualmente que se presentará en octubre al Parlamento un proyecto de ley,

en el que se prevé la creación de zonas donde se permita la cría de bovinos.
“Tendrá que ser una política de estado y no de gobierno, de lo contrario no será eficaz”, subrayó.

Fragmento extraído del sitio en Internet de Portal en Español de Univisión [<http://www.univision.com/contentroot/wirefeeds/world/7236730.html>]

La población y sus reclamos. Mandatos de los pueblos de la Amazonia

Sobre la triple frontera de Ecuador, Colombia y Perú se cierne una amenaza sobre el territorio, vida y cultura de nuestros pueblos por la apertura de nuevas fronteras petroleras. La actividad petrolera, una de las más destructivas del planeta, viene acompañadas con contaminación, violencia, enfermedad, muerte y atentados al derecho de la autodeterminación y bien vivir de nuestros pueblos, en aquellos lugares en donde ya opera

Nuestros territorios son las zonas más ricas del mundo en diversidad natural y cultural y somos nosotros quienes las hemos cultivado y conservado desde nuestros corazones, abuelos y abuelas.

Por la existencia de convenios internacionales y leyes nacionales, amparados por la Ley de Origen, por ser pueblos milenarios inmemoriales que anteceden a los Estados actuales.

En honor a la memoria, en respeto a nuestros sabios y por el clamor de las montañas, los ríos, los árboles e iluminados por la sabiduría del fuego y las serpientes.

DISPONEMOS:

Mandato uno: Porque nuestros territorios son sagrados, protegemos la biodiversidad, el agua, el aire, la territorialidad y nuestra cultura y resolvemos desterrar toda actividad destructiva.

Mandato dos: Porque somos pueblos milenarios y es parte de nuestras tradiciones, invocamos a nuestros sabios y sabias, al espíritu de nuestros mayores, a las montañas, a la selva, para que se unan a la lucha y se levanten junto con sus pueblos.

Mandato tres: Por las petroleras que amenazan nuestros territorios y la extinción de nuestros pueblos, resolvemos: prohibir el ingreso de empresas transnacionales y nacionales petroleras, madereras y mineras y a todos aquellos que pretendan comercializar con la vida, a nuestros territorios, incluyendo sus investigadores, funcionarios y relacionadores comunitarios.

Mandato cuatro: Porque nos sentimos agredidos por la violencia, resolvemos: condenar la relación de los militares con las empresas transnacionales y rechazamos la presencia de grupos paramilitares y ejércitos mercenarios.

Mandato cinco: Porque el Estado tiene una visión de corto plazo, exigimos al Estado el cese de políticas de extracción intensiva de recursos naturales.

Mandato seis: Porque compartimos fronteras, pueblos e identidades, exigimos a los gobiernos

de los tres países el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas, afroamericanos y campesinos.

Mandato siete: Porque nos une la historia y el vínculo con el territorio, resolvemos: fortalecer el hermanamiento entre pueblos, países y comunidades y articular nuestras luchas.

Mandato ocho: Porque creemos en el ejercicio de nuestra autodeterminación, resolvemos: fortalecer las organizaciones comunales de cada uno de los pueblos y nacionalidades de los tres países, en función de nuestro derecho al autogobierno y a decidir sobre nuestro destino común.

El presente mandato es declarado en el corazón de la selva de la Amazonia por nuestros Pueblos y Nacionalidades Indígenas Amazónicas, Andinos y Afroamericanos de Ecuador, Colombia y Perú, reunidos en Lago Agrio. Tienen el carácter de cumplimiento inmediato y obligatorio y serán vigilados por los pueblos que lo declaran.

En caso de incumplimiento aplicaremos nuestras propias leyes y correctivos.

En Lago Agrio, a 16 de agosto del 2006.

Por los pueblos:

ECUADOR

- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), - Red de Líderes Comunitarios Ángel Shingre (RLCAS), - Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP), - Movimiento Indígena del Chimborazo (MICH), - Federación de Comunidades Awá del Ecuador (FCAE), - Movimiento Indígena de los Pueblos Manta Wancavilca y Puná (MIPMAWPU), - Comunidad Sarayaku-OPIP, - Asociación de Cabildos Indígenas Curarai-ACIC., - OPIP-Pacayaku.

PERÚ

- Confederación Nacional de Comunidades del Perú Afectados por la Minería (CONACAMI-Perú), - Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), - Organización Regional AIDSESP Iquitos (ORAI), - Organización Kichwaruna Wuangurina del Alto Napo (ORKIWAN), - Federación de Comunidades Nativas Fronterizas del Putumayo (FECONAFROPU), - Organización Indígena Secoyas del Perú (OISPE), - Federación Indígena Kichwa del Alto Putumayo Intiruna (FIKAPIR)

COLOMBIA

- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), - Asociación de Cabildos del Pueblo Nasa del Putumayo (ASONE'HWESX), - Mesa Permanente del Pueblo Cofán (Colombia), - Proceso de Comunidades Negras (PCN), - Asociación Comunidad Motilón-Barí (ASOCBARÍ)

Fragmento extraído del sitio en Internet Biodiversidad en América Latina [<http://www.biodiversidadla.org/content/view/full/26178>]

La Amazonia y la energía en Brasil¹⁴

La Amazonia es nicho de vida para la Humanidad y, previsiblemente, sus etnias sufren de transcultura y ajenas ambiciones territoriales, amén de insaciables apetencias corporativas que predan sus aguas, bosques y recursos naturales. Un 80% de la Amazonia descansa en los 8.5 millones de kilómetros cuadrados que hacen de Brasil la mitad territorial de Sur América. La Amazonia es un frágil ecosistema de bosques y aguas que nutre un complejo sistema de generación hidroeléctrica en el sub-continente, uno de cuyos sub-sistemas es el Caroni-Paragua en Venezuela. El 90% de la producción de electricidad en Brasil se genera en centrales hidroeléctricas; en Venezuela un 75%.

Las grandes centrales hidroeléctricas de Brasil se sitúan en los ríos Paraná, São Francisco y Grande. En el río Paraná el complejo hidroeléctrico de Itaipu, Jupiá, Ilha Solteira y Foz do Areia suma 18.915 MW de potencia instalada. En el São Francisco el complejo Paulo Afonso-Sobradinho es de 3.510 MW, y en el río Grande el complejo Embarcação, Furnas y Marimbondó es de 3.747 MW. Los desarrollos hidroeléctricos en el Bajo Caroni, Venezuela, concentran una capacidad instalada en el orden de 17.000 MW y se inician con Macagua I (386 MW) en 1956-1961; siguen Guri I en 1963-1968 y Guri II en 1978-1986 (10.000 MW); Macagua II y III en 1990-1995 (2.560 MW); Caruachi en 1997-2006 (2.280 MW) y Tocoma, en construcción, con fecha de entrada en 2012 (2.424 MW).

Los (4) potenciales desarrollos hidroeléctricos en las cuencas altas del Caroni-Paragua (a iniciarse en 2015?) adiciona (ría)n unos 10.000 MW de potencia instalada, completando así un unificado sistema de centrales en cascada de 27.000 MW.

Así entonces, Venezuela y Brasil por igual precisan de una agenda a futuro que minimice los riesgos asociados a conductas aleatorias de sus ríos, flexibilizando para ello sus fuentes de oferta termo-eléctrica. No obstante, un emergente Brasil (novena economía mundial) mal podría desistir de la energía que todavía resta en sus ríos.

A diferencia de Venezuela –y su singular concentración hidroeléctrica en una única cuenca, la del Caroni-Paragua-, los nuevos desarrollos hidroeléctricos en Brasil están distribuidos en varias sub-cuencas de la Amazonia.

A juzgar por sus futuros emprendimientos (desarrollos), Brasil considera unos 123.000 MW de nueva generación hidroeléctrica en la Amazonia.

Así las cosas, es vital disuadir los nuevos y detener los actuales desequilibrios ambientales en el vasto sistema de aguas de la Amazonia, so riesgo de transar significativas carencias de electricidad en naciones de la cuenca amazónica y en beneficio de los capitales que la deforestan y practican

una destructiva minería (tal es el caso de la extracción de oro y diamantes en las cuencas altas de nuestro Caroni-Paragua).

Tal vez por ello último, ocurre hoy que Brasil vive una situación de emergencia energética. El por qué, se debe a las grandes sequías que sufren los ríos que alimentan a las centrales hidroeléctricas. El problema de la falta de energía se remonta a hace 20 años, pero tomó a todo el mundo por sorpresa. Una de las causas es la sequía en las regiones del centro, norte y nordeste, que es la más fuerte desde hace muchos años. Otra, es el atraso en la construcción de centrales térmicas con el gas natural proveniente de Bolivia. La única solución es que llueva. Pero mientras tanto se lanzó un plan de racionamiento de energía a base de multas y tasas para economizar un 20%. Pero se sabe que provocará una baja del crecimiento cercana al 4% del PBI.

Fragmento extraído del sitio en Internet de Soberanía [http://www.soberania.org/Articulos/articulo_2344.htm, sitio consultado en mayo de 2008.]

La visión de un ecologista

Brasil encara actualmente una difícil polarización entre la necesidad del crecimiento económico y el imperativo de preservar sus recursos naturales, que es particularmente crítica en relación con la Amazonia.

La apertura de las nuevas fronteras del desarrollo-crecimiento en el marco del vigente sistema capitalista conlleva el agravamiento de las desigualdades sociales y una tasa elevada de devastación ecológica. En nombre del desarrollo-crecimiento se abandona la sustentabilidad a escala mundial. Esta opción nos enfrenta a amenazadoras consecuencias: calentamiento global, cambios climáticos, disminución de la diversidad y escasez de agua potable.

En la Amazonia se encuentran los mayores bosques húmedos, las mayores reservas de agua dulce y la más rica biodiversidad del planeta. El futuro ecológico de la Tierra depende en buena parte de cómo sea tratada la Amazonia, región decisiva para el equilibrio del sistema-vida. Antes de analizar la política amazónica del presente gobierno del presidente Lula da Silva y el futuro de esta región, es preciso esclarecer dos equívocos frecuentes.

El primero es el de considerar a la selva amazónica como el pulmón del mundo. No es nada de eso. Más bien funciona como una esponja que absorbe el dióxido de carbono de la atmósfera y así disminuye el efecto invernadero.

En el proceso de fotosíntesis, grandes cantidades de carbono -que es el principal factor del calentamiento- se transforman en biomasa. Si se deforestase por completo la Amazonia, lanzaría a la atmósfera unos 50.000 millones de toneladas de carbono por año, una cantidad que no pueden

¹⁴ En las instancias de capacitación presencial, el docente a cargo de la misma analizará y mostrará una representación gráfica para analizar la explotación de los recursos naturales de la Amazonia, por parte de algunas empresas petroleras.

soportar los seres vivos y causaría una mortandad masiva. [...]

El segundo equívoco es el de imaginar que la Amazonia pueda ser el granero del mundo. Es una creencia muy difundida pero es errónea. En realidad, la selva vive de sí misma y en gran parte para sí misma. Es exuberante pero su suelo es pobre de humus, de apenas 30-40 centímetros. El bosque crece, de hecho, sobre el suelo, no desde el suelo. El suelo es sólo el soporte de una intrincada trama de raíces que se entrelazan y se sostienen mutuamente desde la base. Por esta razón, cuando se derriba un árbol, arrastra varios consigo. Donde no hay árboles, las lluvias torrenciales se llevan el humus y aflora la arena.

Por ello, se dice que la Amazonia puede ser transformada en una sabana o un desierto. Pero jamás podrá ser el granero del mundo.

Hasta 1968, la Amazonia estaba prácticamente intacta. Desde entonces, cuando comenzaron a introducirse los grandes proyectos de industrialización y de hidroelectricidad, los extensivos cultivos de soja y las grandes pasturas para el ganado y la colonización desorganizada, se inició la devastación de la selva.

Hoy en día, han sido deforestados 800.000 kilómetros cuadrados, 16 por ciento de los 3,5 millones de kilómetros cuadrados del territorio amazónico brasileño.

* Leonardo Boff es teólogo y ambientalista, miembro de la Carta de la Tierra y Premio Nobel Alternativo de la Paz.

Fragmento extraído del sitio en Internet Inventario 22 [<http://www.inventario22.com.ar/textocomp.asp?id=14195#>, sitio consultado en mayo de 2008.]

Tercer momento: análisis de las fuentes de información presentadas en el dossier

En este momento es necesario que se formen los grupos de alumnos de trabajo y se otorgue un tiempo para leer de manera comprensiva el material. Posteriormente, debe ser analizado en clase con la intervención del docente. Para comenzar a resolver el trabajo hay dos instancias: la explicación del problema y las alternativas de solución posibles.

Luego, para explicar el problema “Deforestación y pérdida de biodiversidad en Amazonia” se sugieren determinadas preguntas que atiendan a distintos puntos de vista, algunas de ellas podrían ser las siguientes.

- ¿Dónde se localiza geográficamente el problema? ¿Cuándo surge y por qué? ¿Por qué se localiza allí? ¿Qué características naturales tiene ese espacio? ¿Qué recursos son los que se valorizan? ¿Quiénes lo valorizan y por qué? ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en el problema? ¿Quiénes se benefician y quiénes se perjudican?

¿Qué actividades económicas se desarrollan en el lugar? ¿Cuáles continúan y cuáles han cambiado con el tiempo? ¿Quiénes la realizan y por qué? ¿Qué intereses intervienen y quiénes están detrás de ellos?

Una vez comprendido el problema se incentiva a los alumnos y las alumnas a proponer *alternativas de solución posible*. Otra de las cuestiones que hay que trabajar en clase es el planteo de soluciones coherentes con la realidad y factibles, aunque con ciertas dosis de utopías. También es importante que los alumnos comprendan la multidimensión que tiene el problema y las diversas ópticas generadas por los distintos grupos sociales y sus intereses. Las alternativas de solución pueden ser muchas –teniendo en cuenta los distintos sujetos–, por lo tanto es necesario recalcar justamente que hay que aprender a respetar esas diferentes posiciones.

Cuarto momento: elaboración de un informe

El informe a redactar debe dar cuenta de la problemática analizada desde el punto de vista multidimensional y tiene que reflejar minuciosamente cada una de esas perspectivas. También debe incluir el posicionamiento del grupo frente al problema y las alternativas de solución posible. Por último, es necesario comunicar lo realizado.

Acerca de la evaluación

Es conveniente plantear desde un principio los criterios que se tendrán en cuenta al momento de evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. También es recomendable que los criterios puedan evaluar tanto el trabajo individual como el grupal. Teniendo en cuenta esto, se sugiere considerar los siguientes aspectos.

Individuales

- Expresión oral y escrita correcta, con uso de vocabulario adecuado.
- Lectura, comprensión e interpretación de consignas de trabajo.
- Lectura, comprensión e interpretación de distintas fuentes de información.
- Ubicación temporal y espacial de las temáticas desarrolladas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.

Grupales

- Elaboración de gráficos y mapas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.
- Presentación de los resultados del trabajo.
- Elaboración conclusiones y opiniones.
- Compromiso frente al grupo de trabajo.

Unidad de contenidos 3

Estudio de caso

Antes de comenzar a leer y a trabajar con esta unidad le recomendamos hacer la lectura comprensiva del apartado “Orientaciones Didácticas” del Diseño Curricular. Para esta unidad la propuesta planteada como estrategia metodológica y didáctica es el estudio de caso. Lo que haremos a continuación es profundizar en ella. En el Diseño Curricular se indica la posibilidad de trabajar en este sentido con “La expulsión de los tobos del Chaco y su radicación en áreas urbanas periféricas del Gran Rosario. La tierra, el territorio y la conservación de la vida”.

Características del estudio de caso

- Es una estrategia metodológica-didáctica.
- En ella se presenta un recorte de la realidad – un problema o varios– y a partir de allí se analizan las distintas dimensiones, características, elementos y su dinámica en particular.
- Debe estar bien delimitado y acotado sin por ello perder de vista la globalidad donde se encuentra inmerso.
- Permite profundizar cada uno de los aspectos y/o las dimensiones del problema presentado. De este modo puede decirse que hay dos tipos de análisis sobre el caso a ser abordado: uno a nivel macro (la contextualización) y otro a nivel micro (la especificidad).

La enseñanza mediante un estudio de caso

- Es una metodología de trabajo que crea aprendizajes significativos y propicia una actitud activa por parte de los alumnos y las alumnas.
- Pone en juego destrezas cognitivas e incentiva la imaginación y la creatividad de los alumnos y las alumnas.
- Promueve la comprensión, la interpretación, la explicación y la toma de decisiones, de modo tal que ante una problemática se pueda reconocer que existen diferentes sujetos sociales, diferentes puntos de vista y por consiguiente diferentes modos de accionar frente al problema.
- Permite realizar un análisis con distintos grados de profundidad.
- Se puede analizar un problema geográfico en sus múltiples escalas espaciales y temporales.
- Desarrolla la capacidad de comprender la multicausalidad y la multiperspectividad.
- Requiere de un aprendizaje grupal, donde la escucha, la crítica, la fundamentación de posiciones actúan como ejes estructurantes de la tarea.

La planificación de un estudio de caso

Para planificar un estudio de caso será necesario tener en cuenta los siguientes aspectos.

1. *Ideas previas de los alumnos.* Es importante conocer las ideas previas de los alumnos para diseñar a partir de ellas un estudio de caso concreto. Esto facilitará su abordaje desde el punto de vista conceptual y procedimental.

2. *Presentación y definición del caso.* Resulta necesario saber recortar y delimitar con claridad el caso que se va a abordar, ya que en el planteo del mismo se establecen aquellos rasgos que ayudarán u obstaculizarán la actividad cognitiva.

Los casos pueden ser clasificados como *reales* o *artificiales*. Los primeros se refieren a situaciones que ocurrieron realmente, y los segundos son contruidos con un propósito específico.

En este nivel es conveniente que el docente presente los materiales y/o las fuentes necesarias para definir y analizar el caso, o al menos lo básico para que se “conozcan” las distintas dimensiones a analizar del mismo y después si solicitar la búsqueda y la selección de más información.

3. *Estrategias de análisis*. Podríamos señalar que un primer nivel de análisis está dado por el contexto, un nivel macro en el cual se encuentra inserto el caso y otro nivel es el micro. Esto implica situar el problema en un tiempo concreto –con su contexto sociohistórico–, en un espacio determinado –a escala geográfica macro– e identificar el caso que se va a estudiar.

A un nivel micro, el caso implica analizarse con mayor profundidad. Para ello se recomienda incentivar a los alumnos a que interroguen e indaguen sobre el caso que se les ha presentado.

Desarrollo de un estudio de caso

El ejemplo abordado en las orientaciones didácticas para la Unidad de Contenidos 3 se trata de “La expulsión de los tobas del Chaco y su radicación actual en áreas urbanas periféricas del Gran Rosario. La tierra, el territorio y la conservación de la vida”, explicita el recorte del caso y lo que denomina *idea básica* como eje a ser analizado:

El recorte propuesto está orientado a lograr una secuencia de trabajo que tome como tema: “La expulsión de los tobas del Chaco y su radicación actual en áreas urbanas periféricas del Gran Rosario”. Debe observarse que el recorte ha consistido en referir a un grupo social en particular –los Tobas– y un espacio-tiempo concreto, la expulsión del Chaco y las condiciones de vida en la periferia del Gran Rosario, en la actualidad. En este sentido se ha estructurado una organización y secuenciación que parte de la siguiente “idea básica”:

“La localización actual de importantes contingentes aborígenes en las periferias de la ciudad latinoamericana, por ejemplo los Tobas de la Argentina en el Gran Rosario, es el producto de una serie de flujos migratorios que tienen como causa la expulsión de estos grupos sociales de sus territorios, debido a la privatización de los recursos, la paulatina destrucción del bosque nativo y de la biodiversidad natural y cultural de los pueblos que lo habitan” (DGCyE, 2007, 120-121).

Actividad 26

- En función del desarrollo que se expone a continuación, elabore una planificación del ejemplo teniendo en cuenta las expectativas de logro, los conceptos estructurantes, los transdisciplinarios y los básicos disciplinares trabajados.

- Luego realice el mapa conceptual de los conceptos que son fundamentales a su criterio.
- ¿Qué otro u otros estudio de caso propondría para desarrollar los contenidos de esta unidad?

Primer momento: trabajo con ideas previas

Un primer acercamiento implicaría relevar los conocimientos que los alumnos poseen sobre los aborígenes de nuestro país en la actualidad. Para ello se sugieren los siguientes pasos: presentar el mapa argentino de la localización de las distintas comunidades;¹⁵ indagar a partir de un diálogo participativo y de preguntas acerca de las problemáticas de los aborígenes en la actualidad (cómo viven, dónde viven, qué reclaman, etcétera).

Segundo momento: presentación y definición del caso

Para conocer acerca del caso que se trabaja como ejemplo en el Diseño Curricular, proponemos la siguiente lectura.

ALGO SOBRE LOS TOBAS

Para que sepas...

Acá va algo de información sobre los la comunidad toba de Rosario.

¿De dónde vienen y por qué están en la ciudad?

Los “tobas” pertenecen a un gran grupo de pueblos indígenas denominados “guaycurúes”. Originalmente habitaban una extensa región del Norte argentino: la zona conocida como “Chaco”, término que en lengua aymará quiere decir “lugar de cacería”.

A partir de 1880 comenzó la ocupación sistemática de los territorios indígenas por parte del Gobierno Nacional. En el Chaco esta campaña se extendió hasta 1919. Sus territorios ancestrales de caza se convirtieron en inmensos latifundios dedicados, en primer término, a la explotación maderera. La sequía, el exceso de lluvias, o cualquier causa que disminuyera la producción de algodón tenía efectos irreparables en la vida de estas comunidades. Al no haber alternativas económicas, la única posibilidad era la emigración. Y esta sólo podía ser hacia el Sur, las regiones más ricas y desa-

¹⁵ En las instancias de capacitación presencial, el docente a cargo de la misma presentará un mapa de la localización de los pueblos originarios, según la información brindada por el Registro Nacional de Comunidades Indígenas.

rolladas de la “Pampa Húmeda”. Estas emigraciones, periódicas y limitadas, cobraron una agudeza inusual a partir de 1982, cuando el Chaco fue afectado por inundaciones sin precedentes.

En Rosario

El hecho de que los tobas eligieran a la ciudad de Rosario, como uno de los principales lugares de asentamiento, se debe principalmente a dos razones: En principio, se trata de la gran ciudad más cercana a la región chaqueña, y posee una estructura social lo suficientemente abierta como para no rechazar frontalmente a los recién llegados. En otros pueblos y ciudades no se les permitió asentarse o, directamente, se los expulsó embarcándolos de nuevo hacia el Chaco. En Rosario, donde el 100% de la población descende de inmigrantes de diversos orígenes, llegados en épocas relativamente recientes, los tobas no serán bien recibidos pero tampoco son expulsados. Por otra parte, existía ya un antecedente de población toba asentada aquí desde bastante antes. En las décadas del 50 y 60 un núcleo importante de indios chaqueños llegó a Rosario atraído por la prosperidad industrial que la ciudad tenía en ese entonces. Se ubicaron en el barrio “San Francisquito”, en los márgenes de la ciudad. Si bien este grupo logró en gran medida integrarse al resto de la población, no por eso perdió su identidad étnica, ni su relación con el lugar de origen. Como es sabido, los lazos de parentesco son muy firmes entre las poblaciones indias. Esto se debe a que originariamente, en las sociedades aborígenes sin estado, todo el sistema político de control social y de redistribución económica tenía como base la estructura parental. Las redes familiares entre los tobas de Rosario y los del Chaco permanecieron vigentes y, en los momentos de catástrofe económica, actuaron como redes de solidaridad social elemental. Los recién llegados pudieron así contar con un mínimo de ayuda de parte de los afincados en Rosario 30 o 40 años antes.

Cuando, a partir de 1982, y como consecuencia de la depredación de los bosques, se inicia un período de grandes inundaciones en el Chaco, los tobas llegaron masivamente a Rosario. No lo hicieron en busca de trabajo ni para una instalación permanente, sino simplemente en busca del refugio y la asistencia que en su lugar de origen se les negaba. Muchos retornaron al Chaco cuando mejoraron las condiciones climáticas. Otros se quedaron, ubicándose en terrenos baldíos de la ciudad. En el barrio “Empalme Graneros”, uno de los más pobres, se instaló el núcleo principal. En Rosario, los tobas pudieron acceder a algún grado de asistencia médica en los hospitales públicos; sus hijos pudieron obtener una comida diaria en los comedores escolares; y también pudieron acceder a alguna ración de comida otorgada por el gobierno municipal. Más que asistencia social esto es una miserable limosna, pero es mucho más de lo que estaban acostumbrados a recibir en el Chaco.

Como consecuencia de todo lo anterior, Rosario resultó ser uno de los lugares preferidos para la nueva radicación, luego del Gran Éxodo de los años 90. La difusión de la mecanización agrícola en el Chaco hizo que, en muy poco tiempo, surgieran en Rosario grandes campamentos de refugiados. Es difícil estimar el número exacto de tobas que llegaron en total, ya que muchos

se separaron de sus comunidades y optaron por vías individuales para la subsistencia. En estos casos es frecuente que se niegue la propia condición de indios, como si se tratara de un estigma vergonzoso. Como fuere, podemos estimar en por lo menos 10.000 los tobas que, viviendo en comunidad, hoy están radicados en Rosario. Número significativo en una ciudad de algo más de un millón de habitantes.

Fragmento extraído del sitio en Internet Dialógica, editado por Grupo Cleopatra [<http://www.dialogica.com.ar/unr/comaud1/archives/001972.php>, sitio consultado en mayo de 2008.]

Una vez realizada la lectura del fragmento anterior, las cuestiones a analizar para entender las múltiples dimensiones del caso son las siguientes.

- ¿Cuáles son los fenómenos que de modo más directo han determinado las migraciones de algunas comunidades aborígenes del Chaco?
- ¿Cuándo se produce este fenómeno y en qué contexto?
- ¿Qué cambios se produjeron en el Chaco que acentuaron la expulsión de los tobas? ¿Cuáles estuvieron relacionados con el ambiente y cuáles con las acciones de los hombres?
- ¿Cuáles son los sujetos y/o actores sociales involucrados en el caso? ¿Cuáles son las necesidades e intereses?
- ¿Por qué las comunidades se localizaron en Rosario? ¿Qué condiciones consideraban propicias?
- ¿Por qué se localizaron en las periferias de la ciudad?
- ¿En qué se han visto alterados los hábitos y las costumbres de estas comunidades?

Tercer momento: estrategias de análisis

Las siguientes lecturas apuntan a enfatizar sobre las diferentes dimensiones de análisis del caso. Luego de cada una de los textos consignados, se presentan unos breves señalamientos para ahondar en las intencionalidades de cada punto de vista.

Indígenas-Argentina

Por Valente, Marcela.

Orlando Charole, presidente del Instituto del Aborigen de Chaco (Idach), puso el problema en una perspectiva histórica. “Por siglos los indígenas sufrimos el avasallamiento integral en todo el conti-

nente con un impacto destructor sobre cientos de pueblos que fueron arrasados”, dijo el IPS. No obstante, las comunidades que se aferraron a su organización tradicional y a sus costumbres lograron sobrevivir, sostuvo. Lo que está en juego hoy es el territorio, base de su modo de vida. “Un pueblo no puede vivir sin territorio”, advirtió Charole, que lideró las protestas por el derecho a la tierra en 2006.

“¿Dónde podemos vivir según nuestras creencias? ¿Dónde cazar, pescar, recolectar alimentos? ¿Con qué hacer jugos cuando no hay agua? ¿De dónde obtenemos nuestras medicinas?”, dijo este hombre de origen toba que representa a más de 60.000 indígenas de Chaco, casi seis por ciento de la población provincial de 980.000 habitantes.”

“Talan el bosque, alambran, y nosotros somos extraños en nuestra propia tierra”, resumió Charole sobre Chaco. El Estado “parece tener un escudo” para rechazar los reclamos, dice. El Ministerio de Desarrollo Social manda alimentos, pero eso es para resolver un momento. Lo que necesitamos es tierra, educación y salud”, reclamó.

Según la Dirección Nacional de Bosques, Chaco es la tercera de las 23 provincias argentinas en porcentaje de tierras deforestadas en los últimos años, debido al avance de la frontera agropecuaria. El maíz y la soja son cultivos predilectos en desmedro del bosque o de otras plantaciones tradicionales como el algodón. No obstante, senadores de Chaco y de otras provincias afectadas por la tala se niegan a aprobar un proyecto de ley de bosques ya sancionada por la cámara baja que prevé la suspensión de la tala, ordenamiento territorial y la emisión de autorizaciones para cortar bosques sólo en casos en que no peligre el ambiente y sus comunidades.

En los últimos 10 años, la superficie chaqueña cultivada con algodón pasó de 700.000 a 100.000 hectáreas, y las posibilidades que tenían los indígenas de emplearse como jornaleros en la cosecha mermaron en la misma proporción.

La falta de agua también se constituye en un grave problema.

Inter. Press Service News Agency. 28/9/2007.

Para analizar este fragmento es necesario hacer hincapié en el reclamo de los tobas, el modo de subsistencia, su devenir histórico a partir de la conquista, la explotación de los recursos, los intereses creados, los cambios en el uso del suelo y los sujetos /actores sociales intervinientes.

96 La lucha por la identidad indígena

Pese a ser víctimas sociales, las comunidades indígenas como la Toba, cuentan con proyectos propios de trabajo, de educación, de cooperación, de planificación social y de organización

comunitaria expandida sobre el territorio argentino. A la llegada de los españoles, cientos de comunidades Tobas estaban expandidas desde el Río de la Plata hacia el norte, a lo largo y ancho del Gran Chaco. Ya en la modernidad, las guerras, las matanzas, los desmontes forestales y el agotamiento de recursos de subsistencia obligaron a muchos originarios a emigrar a ciudades como Chaco, Formosa, Santa Fe y Salta, a zonas rurales y urbanas.

Las comunidades se adaptaron a los modos de vida nuevos, a una nueva forma de comunidad, muchos confinados a vivir en reservas indígenas y otros obligados a migrar del campo a la ciudad a nuevos barrios o villas con nuevos oficios, intentando sobrevivir.

El destierro en muchos casos obligó a la conformación y reorganización de comunidades, en otros a buscar otras alternativas de subsistencia. Los tiempos de un sistema capitalista voraz no deja grietas y todos somos víctimas, aunque muchos encuentran saltos de rebeldías. [...]

Alfredo González es chaqueño pero vive en Rosario provincia de Santa Fe, es docente en la Escuela N° 1344, Cacique Taigoyé, que es bilingüe qom-español del barrio Toba de Travesía y Almafuerte: “la escuela se creo en el 90 yo entre en el 93, empezó en una casa, en un galpón y hoy ya tiene 440 alumnos, yo estoy enseñando mi lengua, la cultura toba para que no se pierdan nuestras costumbres para que viva y no muera”.

La escuela ubicada en la comunidad educativa Rosa Ziperovich de Rosario, cuenta con un edificio propio, a ella concurre alumnos de nivel inicial hasta 9º año

Se estima que en la ciudad de Rosario hay alrededor de entre 20 y 25 mil tobas provenientes de migraciones internas desde la provincia de Chaco, la comunidad más grande fuera de ese territorio. Estas cifras estimadas por los mismos referentes indígenas de la zona difieren de los muestreos oficiales del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) ya que no hay censos oficiales. [...]

Los barrios de Travesía y Almafuerte, como muchos otros del país, no escapan al problema de las tierras, ya que está asentado sobre terrenos privados. Alfredo fue convocado para realizar micros radiales de 10 minutos para ser emitidos por Radio Nacional, en Rosario, para hablar de temas indígenas, de la cultura, de las comunidades y sus problemáticas, “para que la sociedad se entere” dice el docente. Pero entusiasmado también habla de sus alumnos: “estamos formando chicos, queremos que ellos terminen la primaria, la secundaria y hablen su lengua y que no tengan vergüenza por ser toba porque eso es lo más bueno, que una persona pueda decir con orgullo cual es su raza” dice convencido Alfredo.

Y continúa: “hay que hablar de esto, hay que concientizar a la gente para que entiendan para que sirva nuestra lengua, para el mañana. Tenemos que estar unidos y trabajar juntos. Para que los chicos puedan seguir una carrera, para que este sistema de opresión-imposición termine y sean ellos mismos los protagonistas del mañana, pero siempre manteniendo nuestra cultura, contando nuestra historia”.

Los saberes construyen, las identidades también pero el origen es uno solo y hay que saberlo llevar y transmitir con tanto orgullo y respeto por los demás como lo expresa Alfredo, en una Escuela donde la interculturalidad se hace a cada instante, donde “la diferencia es la que suma” (como dijo otra maestra) pensando siempre en un mañana, buscando herramientas para terminar con la opresión, la educación vuelve a ser el camino de la liberación. [...]

Fragmento extraído del sitio en Internet del Movimiento Willkapampa.
[<http://www.willkapampa.org/noticias/index.php?pageid=586>, sitio consultado en mayo de 2008.]

En este caso, se recomienda analizar la herencia histórica, la explotación de los recursos en su lugar de origen, sus causas, el destierro de los tobas, los nuevos “modos de subsistencia o adaptación”, las experiencias individuales, la lucha por la reivindicación, el esfuerzo por mejorar sus condiciones de vida mediante el acceso a la educación y no olvidar las tradiciones de sus antecesores, y la necesidad que toda la sociedad se manifieste a favor de la interculturalidad.

¿Veinte mil tobas en Rosario?

Fuente: diario El Ciudadano-04/04/2006.

Los referentes locales de la comunidad aborígen calculan que un 60 por ciento de la población actual nació en la ciudad. Además, reclaman a las autoridades porque “aún no se han hecho censos como corresponde”

¿Cuántos son hoy los tobas en Rosario? La pregunta carece de respuestas oficiales ante la falta de censos concretos por parte del Estado nacional, o de consultas o muestreos por parte de la provincia y el municipio. Pero los referentes de la comunidad aborígen local tienen sus propios números, y dicen que serían entre 20 y 25 mil, una cifra que significa que la población “Qom” en Rosario es la más grande fuera del Chaco. Estas cuestiones entre otras relacionadas al fenómeno de la migración del pueblo Qom serán presentadas como parte de la investigación llevada adelante por los periodistas de El Ciudadano Ernesto Ávila y Mariela Mulhall, autores del video documental “El Camino de los Tobas, del Chaco a Rosario”

La problemática de las migraciones internas y en especial la proveniente desde la provincia del Chaco volvió a escena a principios de marzo a partir del discurso de apertura de las sesiones del Concejo Municipal por parte del intendente Miguel Lifschitz. El jefe municipal enfatizó que las migraciones internas que recibe Rosario, además de la situación del servicio de provisión de agua y la cuestión de la energía eléctrica, son problemas que significan “una amenaza para el futuro”. Sin embargo, no hizo referencias a números o estudios al respecto y sólo se expuso “una realidad

social crítica” y denunció la falta de colaboración tanto de la provincia como de la Nación, “que miran hacia otro lado”.

En tanto desde la comunidad aborígen, si bien reconocen que aún llegan algunas familias desde Chaco, destacan que no hay una afluencia masiva como ocurrió hace diez o veinte años.

Para Ofelia Morales, una de las referentes de la comunidad toba de Travesía y Almafuerte, la problemática tiene que ver más con las altas tasas de crecimiento de los asentamientos históricos locales. “Acá nosotros tenemos una proporción de crecimiento de familias que se cuadruplica y estimamos que más del 60 por ciento de la población actual de nuestra comunidad local nació en Rosario. En total, estimamos que somos alrededor de 23 mil”, sostuvo.

Los números que manejan los referentes locales tienen que ver con sus experiencias como encuestadores, asistentes de programas sociales y como dirigentes que siguen de cerca el crecimiento de los asentamientos.

“Lamentablemente no hay trabajos serios, y esto hay que decirlo, ocurre con todas las comunidades aborígenes del país. Al no haber datos reales también se niegan los problemas o se los reduce. Es imposible que como dice el Indec haya sólo 47 mil tobas entre el Chaco, Santa Fe y Formosa. Pero claro, son encuestas que se hacen por muestreo y no reflejan la realidad, y además el pueblo toba que tiene un crecimiento proporcional muy importante”, agregó Morales.

El Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) presentó los resultados provisionales correspondientes a la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 (ECPI), un trabajo anexo al Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001, que abarcó todo el país y a distintos pueblos originarios. Sobre los tobas en particular se publicaron los resultados previos repartidos en dos regiones: una conformada por Chaco, Formosa y Santa Fe, y otra por 24 partidos del gran Buenos Aires y Capital Federal.

Los números –si bien desde el Indec aclaran que son datos provisionales– son cuestionados por los dirigentes aborígenes como “muy menores” a los que ellos calculan. Además, sostienen que son sólo muestreos y no censos en sí mismos

Fragmento extraído en el sitio en Internet de la Defensoría del Pueblo de Santa Fe [http://www.defensorsantafe.gov.ar/noticias_interes.aspx?id=1881, sitio consultado en mayo de 2008.]

Para analizar este texto se sugiere tener en cuenta: el posicionamiento del poder político frente a las migraciones internas y sus consecuencias, la falta de datos concretos con respecto a la cantidad de tobas y sus necesidades, y por ende la falta de previsión en lineamientos de políticas públicas que consideren estas cuestiones.

Carta al presidente Néstor Kirchner de dirigentes tobas de Rosario

Por La Señal de la Paloma (FM Aire Libre) - Saturday, Oct. 08, 2005 at 1:58 AM

Una delegación de dirigentes del Barrio Toba de Rouillón, ubicado en el suroeste rosarino, viajó a Buenos Aires para entrevistarse con funcionarios del gobierno nacional, en el marco de las protestas que viene realizando la agrupación Pueblos Originarios en Lucha desde hace tres semanas. Ante la falta de soluciones por parte del gobierno nacional, la delegación presentó un pedido de audiencia con el presidente Néstor Kirchner. Dos copias idénticas fueron dirigidas al Ministro de Trabajo, Carlos Tomada, y a la Ministra de Desarrollo Social, Alicia Kirchner.

Rosario, 6 de octubre de 2005

Al Señor Presidente de la Nación

Néstor Kirchner

P R E S E N T E

Señor Presidente:

Los Pueblos Originarios que habitamos desde siempre este suelo argentino nos encontramos en una situación muy crítica. Despojados de nuestras tierras, fuimos siendo arrinconados en pequeños territorios donde a duras penas subsistimos. Somos los más postergados de este país. Corridos por el hambre, y la falta de trabajo, asistencia en salud y educación, vinimos a las grandes ciudades a buscar un alivio. Así llegamos algunos a Rosario (hoy somos aquí 23.000), con la esperanza de una vida mejor. Pero aquí terminamos siendo un desocupado más. Con el agravante de que la mayoría de nosotros tenemos oficios campesinos, que no podemos aplicar en esta ciudad, además de que continúa habiendo una gran desocupación que en nuestras comunidades se refleja con porcentajes mucho más altos que en el resto de la población. Vivimos en tierras de las que no tenemos oficios títulos de propiedad, en casitas muy precarias construidas con el esfuerzo que ha hecho cada familia, saliendo a la calle a juntar cartones. Nuestros hijos todavía sufren desnutrición, y la situación es desesperante. Cansados de no tener ninguna respuesta importante de parte de ninguno de los poderes de gobierno, salimos a la calle desde hace 3 semanas a reclamar justicia.

Seguimos hoy instalados en la ruta, frente a nuestros barrios, pero no somos escuchados. Vinimos a esta Capital convocados por el INAI y la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, pero fue un esfuerzo inútil ya que no obtuvimos ninguna solución. Es por eso que solicitamos de usted una audiencia en el menor tiempo posible para poder explicarle personalmente nuestros reclamos.

Nuestros reclamos son: Trabajo digno, o planes sociales de emergencia hasta tenerlo, ampliación de las tierras destinadas a la comunidad originaria asentada en Rosario, títulos de las tierras donde

habitamos y construcción de viviendas dignas, asistencia especial a los jóvenes y mayores (que son los que menos tienen), mejor asistencia en salud y mayores posibilidades de educación (becas para los jóvenes estudiantes primarios, secundarios y universitarios).

Sin nada más que agregar, quedamos a la espera de una urgente respuesta favorable.

Fragmento extraído del sitio en Internet de Indymedia Argentina Centro de Medios Independientes [http://argentina.indymedia.org/news/2005/10/333764, sitio consultado en mayo de 2008.]

En este caso, el énfasis tiene que estar circunscrito en los reclamos de los tobas: ¿qué peticionan?; ¿por qué?; ¿consideran que es justo el reclamo?; ¿a quién le reclaman?; ¿qué otros actores participan y por qué?

Cuarto momento: elaboración de un informe

El informe a redactar debe dar cuenta del caso analizado desde el punto de vista multidimensional y tiene que reflejar minuciosamente cada una de esas dimensiones. También debe incluir el posicionamiento y una justificación del grupo frente al problema. Por último es necesario comunicar lo realizado.

Acerca de la evaluación

Es conveniente plantear desde un principio los criterios que se tendrán en cuenta al momento de evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. También es recomendable que los criterios puedan evaluar tanto el trabajo individual como el grupal. Teniendo en cuenta esto se sugiere considerar los siguientes aspectos.

Individuales

- Expresión oral y escrita correcta, con uso de vocabulario adecuado.
- Lectura, comprensión e interpretación de consignas de trabajo.
- Lectura, comprensión e interpretación de distintas fuentes de información.
- Ubicación temporal y espacial de las temáticas desarrolladas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.

Grupales

- Elaboración de gráficos y mapas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.
- Presentación de los resultados del trabajo.
- Elaboración conclusiones y opiniones.
- Compromiso frente al grupo de trabajo.

Unidad de contenidos 4

Juego de simulación geográfico

Antes de comenzar a leer y a trabajar con esta unidad le recomendamos hacer la lectura comprensiva del apartado “Orientaciones Didácticas” del Diseño Curricular. Para esta unidad la propuesta planteada como estrategia metodológica y didáctica es el juego de simulación geográfico. Lo que haremos a continuación es profundizar en ella. En el Diseño Curricular se indica la posibilidad de trabajar en este sentido con la “Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA): encrucijada de intereses y transformaciones geográficas en el río Madera”.

Características del juego de simulación geográfico

- Es una estrategia metodológica-didáctica.
- Simula una situación de la vida real –reproducen un sistema–, en el que las decisiones y las estrategias de quienes participan condicionan el resultado final.
- Es una forma de comprender determinados hechos y procesos de carácter espacial que no pueden ser observados en forma directa.
- Los alumnos simulan ser sujetos y protagonistas de la realidad en un entorno que el docente les presenta.
- Tiene reglas que deben ser conocidas y respetadas por todos los que intervienen.
- Suponen algún grado de competitividad entre los alumnos y las alumnas.

La enseñanza mediante el juego de simulación geográfico

- Esta metodología de trabajo crea situaciones de aprendizajes significativas, dado que los alumnos ponen en juego todo tipo de conocimientos, especialmente los procedimentales y los actitudinales y, a su vez, aprenden descubriendo.
- A partir del juego, los alumnos adquieren conceptos que les permiten analizar situaciones concretas.
- Al implementar esta estrategia se busca la comprensión del problema y la adquisición de un posicionamiento frente al mismo para poder crear alternativas de solución.
- Desarrolla la capacidad de comprender la multicausalidad y la multiperspectividad.
- Frente a un problema se incentiva que el alumno posea una actitud participativa, que busque sus propios caminos para intentar hallar la solución.
- Es una estrategia que potencia la creatividad y la habilidad de comunicar –de manera escrita u oral–.

La planificación de un juego de simulación geográfico

Para planificar una situación problemática deberá tenerse en cuenta si esta estrategia será implementada como motivación –al iniciarse una nueva problemática– o será utilizada como actividad de cierre. De acuerdo con ello, la presentación y la finalidad del juego será distinta. En este caso que presentamos será utilizada como una estrategia metodológica de cierre donde se pueda evaluar la comprensión de la problemática presentada a los alumnos a partir del posicionamiento que adoptan mediante las fundamentaciones y las acciones que encaran en el juego.

Para analizar la problemática, señalada en el Diseño Curricular, Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA): encrucijada de intereses y transformaciones geográficas en el río Madera, se han trabajado previamente las siguientes fuentes de información.

IRSA: la integración a la medida de los mercados

Raúl Zibechi | 13 de junio de 2006

El proyecto Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana (IRSA), que se viene implementando en silencio, es el más ambicioso y abarcativo plan para integrar a la región al comercio internacional. Si se llevara a cabo completamente, conseguiría conectar las zonas donde se encuentran los recursos naturales (gas, agua, petróleo, biodiversidad) con las grandes ciudades y, a ambos, con los principales mercados del mundo.

El 31 de agosto y el 1 de septiembre de 2000, durante la reunión de presidentes sudamericanos realizada en Brasilia a instancias del presidente Fernando Henrique Cardoso, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) presentó la propuesta "Plan de Acción para la Integración de la Infraestructura de Sudamérica". Fue, de hecho, el lanzamiento de la IRSA, un ambicioso plan para la ejecución de proyectos físicos y cambios en las legislaciones, normas y reglamentos nacionales para facilitar el comercio regional y global.

El proyecto IRSA es un proceso multisectorial que pretende desarrollar e integrar las infraestructuras de transporte, energía y telecomunicaciones en diez años. Se trata de organizar el espacio geográfico en base al desarrollo de una infraestructura física de transporte terrestre, aéreo y fluvial; de oleoductos, gasoductos, hidrovías, puertos marítimos y fluviales y tendidos eléctricos y de fibra óptica, entre los más destacados. Esas obras se materializarán en doce ejes de integración y desarrollo, corredores que concentrarán las inversiones para incrementar el comercio y crear cadenas productivas conectadas con los mercados mundiales.

Para poder llevar adelante este megaproyecto es necesario remover las "barreras" físicas, normativas y sociales, lo que supone realizar grandes obras, armonizar las legislaciones nacionales de los doce países implicados en la IRSA y ocupar los espacios físicos claves que suelen tener baja densidad de población pero guardan las principales reservas de materias primas y biodiversidad.

En el Seminario Subregional organizado por el Comité de Coordinación Técnica de la IRSA, en septiembre de 2003 en Lima, se definieron tres objetivos:

- Apoyar la integración de mercados para mejorar el comercio intra-regional.
- Apoyar la consolidación de cadenas productivas para alcanzar competitividad en los grandes mercados mundiales.
- Reducir el "costo sudamericano" a través de la creación de una plataforma logística vertebrada e inserta en la economía global.

Según los principales estudios disponibles, uno de los objetivos de esta integración es poder volcar los recursos naturales de los países sudamericanos para los mercados norteamericanos y europeos.

Pero estos objetivos se observan de modo transparente en los mapas en los que aparecen los ejes

de integración y desarrollo que siempre abarcan varios países. Los diez ejes definidos (dos están en estudio) son:

- **Eje Andino** (Venezuela-Colombia-Ecuador-Perú-Bolivia)
- **Eje del Amazonas** (Colombia-Ecuador-Perú-Brasil)
- **Eje Interoceánico Central** (Perú-Chile-Bolivia-Paraguay-Brasil)
- **Eje Interoceánico Capricornio** (Antofagasta/Chile-Jujuy/Argentina-Asunción/Paraguay-Porto Alegre/Brasil)
- **Eje del Escudo Guayanés** (Venezuela-Brasil-Surinam-Guyana)
- **Eje MERCOSUR-Chile** (Brasil-Uruguay-Argentina-Chile)
- **Eje del Sur** (Talcahuano-Concepción/Chile-Neuquén-Bahía Blanca/Argentina)
- **Eje Amazónico del Sur** (Perú-Brasil-Bolivia)
- **Ejes Marítimos del Atlántico y Pacífico** (todos los países)

Además están en estudio la Hidrovía Paraná-Paraguay y un megaproyecto para unir las cuencas del Orinoco, el Amazonas y el Plata, a través de la interconexión de 17 ríos, lo que permitiría el transporte fluvial entre el Caribe y el Río de la Plata.

Cada uno de los ejes incluye variadas obras. A modo de ejemplo, veamos lo que sucede con el eje Amazonas que une el Pacífico y el Atlántico e incluye tres grandes ecosistemas (costa, sierra andina y selva): deberá unir el Amazonas y sus afluentes con los puertos de Tumaco (Colombia), Esmeraldas (Ecuador) y Paita (Perú). Ello supone mejorar las carreteras existentes y construir otras. Por otro lado, ya que se trata de un eje que se asienta en una densa red de transporte fluvial, debe asegurarse la navegabilidad de los ríos a través del dragado y linealización de algunos tramos, a la vez que se mejorarán los puertos fluviales. Estas obras y el importante tránsito generarán impactos sobre el ecosistema amazónico.

En las zonas que atraviesa el eje hay un gran potencial hidroeléctrico y grandes reservas de petróleo en explotación, además de cultivos de soya y actividades de extracción de madera, pesca y piscicultura. El eje estará interconectado con otros tres (Andino, Interoceánico Central y Escudo Guayanés) y conseguirá abaratar el transporte de los países del Pacífico hacia Europa y de Brasil hacia Japón, estimulando el comercio. En plena Amazonia brasileña está contemplada la construcción de dos gasoductos de Coarí a Manaus y de Urucu a Porto Velho, con un costo de 750 millones de dólares, lo que permitirá poner el gas en condiciones de ser exportado desde puntos clave de los ejes Amazónico y Perú-Brasil-Bolivia. El primero incluye el importante puerto de Manaus, y el segundo a Porto Velho (Brasil) que quedaría unido con los puertos peruanos del Pacífico para poder sacar la producción cerealera de la zona -donde más están creciendo los cultivos de soya, maíz y trigo-, además del gas de Camisea (Perú).

La mayor parte de los ejes están interconectados. De los diez ejes, cuatro involucran la región

amazónica y cinco unen los océanos Pacífico y Atlántico. De esta manera, todas las riquezas naturales del continente quedan a disposición de los mercados.

Por otro lado, se definieron siete procesos sectoriales de integración, para identificar los obstáculos de tipo normativo e institucional que encuentra el proyecto. Los siete procesos son: mercados energéticos regionales, sistemas operativos de transporte aéreo, de transporte marítimo y de transporte multimodal, promoción de las tecnologías de información y telecomunicaciones, facilitación de los pasos de frontera y modalidades de financiamiento.

Las inversiones totales serían de unos 37 mil millones de dólares. El conjunto del proyecto IIRSA será financiado por el BID, la Corporación Andina de Fomento (CAF) y el Fondo Financiero para el Desarrollo de la Cuenca del Plata (FONPLATA), además de los importantes aportes del brasileño Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social.

Fragmento extraído del sitio en Internet del Programa de las Américas [<http://www.ircamericas.org/>], sitio consultado en mayo de 2008.]

Para analizar esta información se recomienda hacer hincapié en cuestiones tales como: ¿dónde se localizarán las obras de infraestructura? ¿Qué se pretende unir? ¿Por qué? ¿Quiénes tienen intereses creados en esas obras? ¿Quiénes se benefician y quiénes se perjudican? ¿Qué organismos internacionales intervienen? ¿De dónde salen los fondos para las obras y quién se hace cargo de ellos?

También es importante la localización en un mapa de los ejes señalados, como así también el posicionamiento geoestratégico de las obras. Una dimensión que no se trata en el fragmento citado, pero que reviste especial interés, son las características físicas-ambientales donde se realizarán las obras, las características de los ríos de llanura, el origen de su caudal, los factores climáticos, edáficos y biogeográficos, entre otros, que se verán impactados por estos trabajos.

Las reservas estratégicas de agua sudamericanas y el IIRSA¹⁶

En América del Sur, la riqueza natural es alucinante. Es la primera reserva biótica terrestre del planeta y la segunda marina; almacena cerca del 25% del agua fresca mundial; además de contar con cuantiosos depósitos de petróleo en Venezuela (cerca del 70% de las reservas hemisféricas; de gas en Perú y Bolivia; o de distintos minerales en toda la región; entre otros ejemplos.

¹⁶ En las instancias de capacitación presencial, el docente a cargo de la misma presentará un mapa de la localización de los cuerpos de agua de interés primordial y las propuestas de construcción de canales y represas.

Como se ha apuntado, los ejes hídricos más importantes son los afluentes de los ríos Plata/Paraná/Paraguay-Guaporé; el Amazonas/Putumayo; y el río Negro-Orinoco. Asimismo, entre otras reservas de agua superficial de importancia considerable y que son pertinentes mencionar, están las que se localizan en la Patagonia entre río Mayo y río Gallegos. A éstas se suman los inmensos depósitos subterráneos del líquido que conforman lo que se conoce como Acuífero Guaraní, por mencionar el más importante de la región y que se reconoce como el acuífero más grande del mundo con una extensión de alrededor de 1,190,000 km² (superficie mayor que las de España, Francia y Portugal juntas). El reservorio de agua abarca una superficie, en Brasil, de aproximadamente 850 mil km² (9.9% del territorio), en Argentina 225 mil km² (7.8%), en Paraguay 70 mil km² (17.2%), y en Uruguay 45 mil km² (25.5%).

Como puede imaginarse, su importancia es vital para la serie de corredores de desarrollo que ahí se busca consolidar (Ver mapa). No es casual que el centro de producción más fuerte de Sudamérica, según los diseños del IIRSA sea justamente la zona donde se extiende el acuífero, un punto geográfico que por el oeste tiene salida directa por el Atlántico y por el este se comunica con lo que se pretende que sea la hidrovía Paraná-Paraguay (medio de transporte regulado por varias represas que ya comienzan a ser financiadas por el BM y el BID -e.g., Corpus, Yacyretá - y que, “aunque” dañarían el ecosistema del Pantanal, su realización podría dar salida a la producción no sólo industrial, sino a la agrícola -particularmente de la soja convencional y genéticamente modificada que es producida ahí por multinacionales como Cargill- en un área que se extiende desde Cáceres en Argentina, a Mato Grosso en Brasil, y hasta Nueva Palmira en Uruguay).

En este escenario de ordenamiento territorial, el acuífero se perfila como estratégico, de ahí que el BM y los gobiernos de los países que integran el MERCOSUR lanzaran el proyecto de Protección Ambiental y Desarrollo Sustentable del Sistema Acuífero Guaraní.

Lo llamativo aunque no sorprendente, es que se trate de un programa diseñado por los “expertos” del BM en conjunto con sus “contraparte locales” que trabajan subordinadamente según los típicos lineamientos del Banco contenidos en sus manuales operativos. A lo que se suma el “detalle” de que es financiado por ese organismo “internacional”, por los Gobiernos de Holanda (Bank Netherlands Water Partnership Program) y Alemania (German Geological Survey), por la Agencia Internacional de Energía Atómica y la Organización de Estados Americanos (con sede en Washington).

Delgado Ramos, Gian Carlo, *La Amenaza Biológica*. México, Plaza y Valdés, 2002; Delgado Ramos, Gian Carlo, *Biodiversidad, Desarrollo Sustentable y Militarización*. México, Plaza y Valdés, 2004.

Aquí se sugiere reflexionar sobre la relación entre las obras de infraestructura y el Acuífero Guaraní –el recurso de agua dulce geoestratégico– a partir de los siguientes interrogantes:

¿cómo se verá afectado el recurso hídrico? ¿Es una casualidad la localización de las obras de infraestructura en territorios donde se sitúa el acuífero? ¿Qué intereses pueden existir en esa relación? ¿Quiénes son los interesados? ¿Qué otros sujetos sociales intervienen? ¿Qué sujetos no intervienen? ¿Quiénes aportan capitales? ¿Por qué?

Los principios ordenadores de su visión estratégica

Los principios ordenadores de una visión estratégica de América del Sur en IIRSA pueden sintetizarse en:

Coordinación Público-Privada: los desafíos del desarrollo de la región plantean la necesidad de coordinación y liderazgos compartidos entre los gobiernos (en sus distintos niveles) y el sector empresarial privado. La concepción del desarrollo como una responsabilidad compartida de gobiernos y empresarios promueve el diseño de formulas innovadoras de financiamiento, ejecución y operación de proyectos “estructurantes” (aquellos que hacen posible la viabilidad de otros proyectos), compartiendo riesgos y beneficios y coordinando las acciones de cada parte.

Regionalismo abierto y convergencia normativa: América del Sur es concebida como un espacio neoeconómico plenamente integrado que permite retener y distribuir una mayor parte de los beneficios del comercio en la región, para lo cual es preciso reducir al mínimo las barreras internas al comercio y los cuellos de botella en la infraestructura y en los sistemas de regulación y operación que sustentan las actividades productivas de escala regional. La convergencia normativa es reconocida como requisito para viabilizar las inversiones privadas en la región.

Ejes de integración y desarrollo: en concordancia con la visión neoeconómica de la región, el espacio sudamericano es organizado en torno a franjas multinacionales que concentran flujos de comercio actuales y potenciales, bien sea para el consumo interno de la región o para la exportación a los mercados globales, en las cuales se busca establecer un estándar mínimo de infraestructura de transportes, energía y comunicaciones a fin de apoyar las actividades productivas específicas. El ordenamiento y desarrollo armónico del espacio sudamericano, por medio de los Ejes de Integración y Desarrollo, facilitará el acceso a zonas de alto potencial productivo que se encuentran actualmente aisladas o subutilizadas debido a la ineficiente provisión de servicios básicos de transporte, energía y comunicaciones. Se buscará que las obras de infraestructura generen la mayor cantidad de impactos locales de desarrollo, evitando que sean sólo corredores entre los mercados principales. Las comunidades locales no pueden ser sólo testigos o zonas de tránsito, deben obtener beneficios tangibles de los proyectos, y la participación es un vehículo que debe contribuir a ello.

Sostenibilidad económica, social y ambiental: el proceso de integración económica del espacio sudamericano debe tener por objetivo un desarrollo de calidad superior que sólo podrá ser al-

canzado mediante al respeto de estas preocupaciones. Es decir que los proyectos elegidos deben condicionarse no sólo a la eficiencia económica y a la competitividad en los procesos productivos, sino también a la sostenibilidad social y ambiental. Por ejemplo, que los esquemas de cooperación en el marco de la IIRSA tomen especialmente en cuenta el desarrollo armónico y sustentable de las poblaciones vinculadas con ellos, respetando sus particularidades culturales, sobre todo cuando se trata de poblaciones indígenas.

Aumento del valor agregado de la producción: el desarrollo regional y la integración no deben servir simplemente para producir más de lo que tradicionalmente hemos producido, nuestras economías deben reorientarse para conformar cadenas productivas en sectores de alta competitividad global, capitalizando las diversas ventajas comparativas de los países de la región y fortaleciendo la complementariedad de sus economías para generar valor agregado en la producción que se traduzca en beneficios amplios para todos.

Tecnologías de información: el uso intensivo de las más modernas tecnologías de informática y comunicaciones son parte integral de las condiciones para un desarrollo viable en el marco de la economía globalizada. En este sentido, asegurar el acceso de nuestras poblaciones a Internet (en lo cual nuestra región muestra un retraso muy significativo), se constituye en un elemento básico para jerarquizar la calidad de nuestros recursos humanos y facilitar su inserción efectiva en los mercados laborales del futuro.

Quintanar, S. y López, R., “La integración de la infraestructura regional en América del Sur (IIRSA) y el eje Mercosur-Chile”, en Bernal-Meza, R., y Kumar Saha, S., *Economía mundial y desarrollo regional*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 2005, pp. 222-224.

En este caso, se deberá apuntar a indagar en cuáles son los principios que se sostienen para ratificar la necesidad de realizar el proyecto de infraestructura y cuáles son los fundamentos que se infieren para edificar una visión estratégica de América del Sur en IIRSA.

La IIRSA en el mundo

La IIRSA aparece estrechamente vinculada al ALCA, al punto que puede decirse que son dos caras de una misma moneda. “El ALCA determina lo jurídico administrativo en forma más concreta y la IIRSA la infraestructura” Y ambos aparecen ligados a un proyecto más vasto del que forma parte también el Plan Puebla-Panamá.

Sin embargo, la IIRSA tiene una particularidad: es un tipo de integración nacida en el Sur, gestionada en gran medida por las elites del Sur, pero que beneficia a los sectores mejor insertos en el mercado internacional. El énfasis en las obras de infraestructura aparece vinculado a la necesi-

dad de los mercados mundiales de conseguir un flujo sostenido y en aumento constante de las exportaciones de materias primas y recursos naturales. Y hacerlo de modo “competitivo”, o sea reduciendo los costos. Es evidente que este tipo de desarrollo generará más pobreza y mayores desigualdades, aumentará la concentración de la riqueza a escala local y global y tendrá profundos impactos ambientales. Entre otras consecuencias negativas, la deuda externa de los países de la región seguirá creciendo y la sobreexplotación de los recursos puede llevar a que en algunas décadas los países que cuentan con petróleo o gas como su principal riqueza, acaben por agotarla sin haber obtenido ninguna ventaja.

Por último, y este es uno de los aspectos más preocupantes de la IIRSA, la forma como se está implementando es muy grave, ya que los proyectos se están llevando adelante en silencio. Así como en todo el continente hay un amplio debate sobre el ALCA y los TLC, los proyectos vinculados a la IIRSA se vienen realizando sin participación de las sociedades civiles ni de los movimientos sociales, sin información por parte de los gobiernos. Este estilo induce a pensar que se busca evitar el debate. En paralelo, se están construyendo los proyectos en partes para más tarde enlazarlos, lo que impide la vigilancia y control de las poblaciones afectadas y facilita que se burlen las leyes ambientales. Formalmente, la IIRSA nació en el año 2000, pero buena parte de los proyectos vienen de los años 90. El aspecto más perturbador es si la creación de esta enorme red de infraestructura no conseguirá, finalmente, imponer los mismos objetivos del ALCA pero sin ese nombre, sin debate, de modo vertical por parte de los mercados y las elites. Si esto fuera así, tal vez en unas décadas se haya consumado, de forma invisible, un gigantesco proyecto que remodela todo el continente y afecta a todos sus habitantes. Porque las elites saben, como lo muestra la experiencia reciente, que un debate abierto de sus planes, los condena al fracaso.

Fragmento extraído del sitio en Internet del Programa de las Américas [<http://www.ircamericas.org>, sitio consultado en mayo de 2008.]

En esta ocasión será necesario destacar la relación posible entre el Proyecto IIRSA y el ALCA. En este sentido los interrogantes posibles serían: ¿qué relación podríamos establecer entre IIRSA y el ALCA? ¿Por qué se los asocia? ¿Generarán desigualdades socioterritoriales? ¿Por qué no se debaten estos temas abiertamente?

Oportunidades que ofrece la IIRSA

La IIRSA pone la *integración física*, tradicionalmente relegada, por delante de la integración económica para acelerar la marcha de todo el proceso, en línea con lo que afirmaba Raúl Grien cuando sostuvo que “aunque no necesariamente la integración económica debe ser antes una integra-

ción física, difícilmente tendrán lugar los efectos que se esperan del intercambio y del mercado ampliado si las conexiones internas de la unión no existen o no pueden hacerse viables”.

La visión de la infraestructura física como un elemento clave en la integración sudamericana está basada en la noción de que el desarrollo sinérgico del transporte, la energía y las telecomunicaciones puede generar un impulso decisivo para la superación de barreras geográficas, el acercamiento de mercados y la promoción de nuevas oportunidades económicas en los países de la región. En el caso del transporte, por ejemplo, surge con claridad la medida en que el transporte y sus costos condicionan la posibilidad de comerciar: Varios estudios aplicados a pares de países y subregiones han mostrado que el costo del transporte y la posibilidad misma de efectuar la movilización pueden ser de tal costo y complejidad que discriminan a favor del comercio con terceros países y en perjuicio de los socios regionales. Tal apreciación permite sostener que es necesario tener en cuenta y resolver el problema del transporte en forma previa o simultánea con la negociación de la oportunidad comercial. [...]

En Sudamérica, el acceso a mercados se dificulta por la presencia de importantes obstáculos geográficos: barreras naturales como son la Cordillera de los Andes, la Selva Amazónica y un extenso sistema de ríos y pantanos. Debido a los factores naturales así como a un centralismo absorbente y vaciante del espacio interior, la población sudamericana se concentra principalmente en las áreas costeras, presentando una baja densidad poblacional en las zonas internas.

La combinación de estos factores implica que la articulación del territorio para generar acceso a mercados requiera de grandes inversiones en infraestructura, lo cual enfrenta la dificultad adicional que representan las actuales restricciones financieras de los países de la región.

En cuanto a la *integración energética*, nuestra región integrada se encontraría en la envidiable posición de autosustentar su crecimiento energético a futuro, y abastecer una parte de las necesidades del resto del mundo. Así se plantea otro desafío no menor al de la integración: exportar energía, pero al mismo tiempo desarrollarse, mejorando la calidad de vida de los habitantes.[...]

Al mismo tiempo, las interconexiones eléctricas permitirían, por una parte, disminuir costos y, por la otra, aumentar los niveles de seguridad de suministro de energía, buscando mecanismos para asistir a los países con déficit energético.

De tal forma, lo resuelto en cuanto a integración física regional rearticula el territorio de los desmembrados pueblos de Sudamérica, acorta las barreras físicas y sienta las bases para incrementar el comercio intraregional y la competitividad de la región en la economía globalizada.

Quintanar, S. y López, R., “La integración de la infraestructura regional en América del Sur (IIRSA) y el eje Mercosur-Chile”, en Bernal-Meza, R., y Kumar Saha, S., *Economía mundial y desarrollo regional*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 2005, pp. 236-239.

En este caso, lo interesante es analizar la importancia de este emprendimiento desde el punto de vista de la integración física y desde la energética, es decir, examinar acerca de los intereses que existen en fomentar los procesos de integración regional.

Otro análisis consiste en reflexionar con los alumnos y las alumnas sobre su posicionamiento frente a estas cuestiones indagando sobre cuestiones como: ¿estás de acuerdo que los presidentes de los países firmen tratados o se comprometan para realizar este tipo de acciones sin la participación o la consulta a la sociedad? ¿Qué acuerdos conocen que nuestro país haya firmado? ¿Quiénes se benefician en estos casos?

Desarrollo del juego de simulación geográfico

Una vez analizadas las distintas perspectivas e identificados los sujetos sociales y sus intereses, se les propondrá el juego de simulación geográfico, en el cual deberán representar a los distintos sujetos sociales intervinientes en una *mesa de negociaciones*. Por ejemplo, sugerimos las siguientes divisiones.

Mesa de negociaciones 1. *La construcción de IIRSA*: en esta mesa podrían trabajar sobre con qué finalidad se realizará la construcción y para ello pueden dialogar representantes de los distintos países y representantes de los organismos internacionales.

Mesa de negociaciones 2. *Los estudios de factibilidad del suelo*: aquí tendrían que trabajar sobre quiénes deben realizarlo, para ello pueden discutir representantes de las empresas multinacionales que invertirán en el proyecto, representantes de organismos internacionales, representantes de los distintos gobiernos.

Mesa de negociaciones 3. *Las ventajas y desventajas del proyecto*: aquí se podría trabajar sobre el posicionamiento que tienen distintos sectores sociales frente a este proyecto, de este modo podrían dialogar un político, un economista, un comerciante, un ambientalista, grupos económicos, etcétera.

Una vez concluidas las mesas de negociaciones deberán redactar un informe sobre las conclusiones a las que arribaron. El informe a redactar debe dar cuenta de la problemática analizada desde el punto de vista multidimensional y debe reflejar detalladamente cada una de esas dimensiones. También debe incluir el posicionamiento del grupo frente al problema. Por último es necesario comunicar lo realizado.

Actividad 27

- En función del desarrollo del ejemplo, elabore una planificación del ejemplo teniendo en cuenta las expectativas de logro, los conceptos estructurantes, los transdisciplinarios y los básicos disciplinares trabajados.
- Luego realice el mapa conceptual de los conceptos que son fundamentales a su criterio.
- Identifique otras temáticas en esta unidad de contenidos que puedan desarrollar un juego de simulación geográfico. Explique cómo lo desarrollaría.

Acerca de la evaluación

Es conveniente plantear desde un principio los criterios que se tendrán en cuenta al momento de evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. También es recomendable que los criterios puedan evaluar tanto el trabajo individual como el grupal. Teniendo en cuenta esto se sugiere considerar los siguientes aspectos.

Individuales

- Expresión oral y escrita correcta, con uso de vocabulario adecuado.
- Lectura, comprensión e interpretación de consignas de trabajo.
- Lectura, comprensión e interpretación de distintas fuentes de información.
- Ubicación temporal y espacial de las temáticas desarrolladas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.

Grupales

- Elaboración de gráficos y mapas.
- Proposición y resolución de planteos temáticos.
- Actitud crítica y responsable frente al trabajo.
- Presentación de los resultados del trabajo.
- Elaboración conclusiones y opiniones.
- Compromiso frente al grupo de trabajo.

Texto 1

Las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son el conjunto de situaciones que el docente genera en el aula para que los alumnos y alumnas aprendan, y obviamente, están estrechamente relacionadas con los supuestos que poseen los docentes sobre cómo aprenden los alumnos.

Si bien existen diferentes estrategias didácticas, se considera que los métodos expositivos y los métodos interactivos (Quinquer, 1997) son los más apropiados para el abordaje de la comprensión de la realidad social.

Los métodos expositivos, si bien se centran en el profesor, no implican necesariamente un aprendizaje memorístico. Es más, muchas veces son necesarios para enmarcar el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Al utilizar esta estrategia es necesario conocer los saberes previos con que cuenta el alumnado a quienes va dirigida la exposición y facilitar la participación a través de preguntas y/o comentarios, también es recomendable la elaboración de cuadros sinópticos, o mapas conceptuales en las pizarras. Cabe destacar que es conveniente utilizarlos con moderación e intercalarlos con métodos más interactivos.

Los métodos interactivos se basan en la centralidad del alumno quien reelabora y/o construye nuevos conocimientos por medio de la interacción con sus pares y con el docente. Estas estrategias se sitúan en el marco de las teorías socioculturales del aprendizaje y se enmarcan en el constructivismo, ya que incorporan la interacción social como elemento fundamental.

Una de las estrategias para comprender la realidad social, es a través del abordaje de un problema a resolver, centrado en una cuestión relevante que merece ser analizada. En tal

caso el docente estructura el problema y brinda los elementos y la información necesaria para su abordaje, pero en lo posible da la posibilidad de muchas soluciones simultáneas. De este modo, los problemas a formular pueden ser múltiples, y analizados desde las distintas perspectivas que permiten las disciplinas que conforman el campo.

Otra de las formas a implementar es el abordaje de la realidad social a partir del análisis de caso, como se explicita y se ejemplifica en el Diseño curricular provincial. Los estudios de caso puede ser reales o ficticios – siempre que sean creíbles– y apuntan a que los alumnos y alumnas analicen y comprendan una situación problemática, los sujetos sociales que intervienen, los intereses y los mecanismos que llevan a acuerdos y conflictos en determinadas circunstancias.

Las simulaciones muchas veces llevadas a clase a través de juegos, pueden ser estrategias de aprendizajes muy valiosas dado que permiten representar en forma simplificada una situación real y resolver situaciones donde la toma de decisiones es central.

En cualquiera de las estrategias anteriores, se prioriza la investigación y la reflexión por parte de los alumnos en contraposición con los aprendizajes memorísticos. En el aula, estas estrategias de enseñanza favorecen los aprendizajes tales como: búsqueda y análisis de información, intercambio de ideas, argumentación de posicionamientos; y las formas de trabajo tanto grupales como individuales, con una participación activa del alumno y de la alumna.

Cuadro comparativo de las estrategias mencionadas:

	Aprendizaje basado en un problema	Estudio de caso	Simulación y juego
Rol del docente	Plantea problemas relevantes. Enseña de manera explícita los contenidos y la resolución del problema.	Actúa como guía. Explica, aconseja.	Pone en marcha la simulación/juego. Observa desde afuera.
Rol del alumno/a	Resuelve el problema. Actitud activa.	Aplica su propia experiencia. Actitud activa.	Experimenta la simulación/juego. Reacciona según las condiciones del momento. Actitud activa.

Foco cognitivo	Integran conocimientos y resuelven los problemas en un contexto curricular	Aplican el conocimiento adquirido y su propia experiencia para resolver el caso.	Aprenden acerca de sí mismos, en el ejercicio de sus roles, y de situaciones de la vida misma o su representación.
Problema	Relativamente estructurado.	Generalmente estructurado. Es un desafío a la capacidad de aplicación y análisis.	Su estructura es relativa y busca comprender los eventos.
Información	Organizada y presentada por el docente	Presentada y organizada por el docente.	Organizada y presentada por el docente.

Texto elaborado sobre la base del trabajo realizado por Torp, L., y Sage, S., *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Texto 2

La selección de contenidos

La tarea de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos responde a la necesidad de realizar la transposición didáctica. La transposición didáctica o los elementos de la intervención didáctica, hacen referencia a que los conocimientos científicos no son iguales a los que se trabajan en la escuela. Estos últimos son producto de una construcción propia del ámbito escolar, de ahí el nombre de saberes escolares.

Los saberes escolares están estrechamente vinculados al proceso de aprendizaje. A éste se lo concibe como un proceso mediante el cual los alumnos/as construyen sus conocimientos partiendo de sus ideas previas. Todos los alumnos poseen representaciones, ideas, concepciones sobre la realidad social. Partiendo de ellos es necesario realizar una revisión de los mismos –en ocasiones poco precisos, vagos y/o erróneos– con el fin de reconstruirlos, relacionarlos y/o complejizarlos. Ese tránsito entre un saber previo de los alumnos y un saber escolar está mediatizado por la intervención docente.

Desde el punto de vista pedagógico- didáctico en la jurisdicción provincial, los contenidos están estructurados a partir del mapa de organización de contenidos en las “unidades

de contenidos". La presentación que se hace de los contenidos no implica de ningún modo la secuenciación al estilo del programa tradicional. Pretende ser, por el contrario, una herramienta de trabajo a ser utilizada por el docente; por tal motivo, es necesario seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos, trabajo que implica una gran creatividad por parte del docente, puesto que no existen modelos o recetas a seguir. Sí es importante estructurar la propuesta partiendo del objeto de estudio y no confundir los contenidos con los *conceptos* que pretendemos enseñar.

Al seleccionar un contenido es importante tener presente su relación con, por un lado, los conceptos transdisciplinarios y básicos disciplinares; y por el otro, los propósitos para la ES y las expectativas de logro para el segundo año. Los criterios propuestos para la selección de los contenidos son:

a) Significatividad social:

En la actualidad, los contenidos para tener significatividad social deben apuntar a:

- la mejora de la calidad de vida del conjunto de la población.
- al dominio de los contenidos procedimentales: buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar, y evaluar críticamente la información de diferentes fuentes.
- al respeto por los derechos humanos.
- al cuidado del ambiente.
- a recuperar la historia de la humanidad
- al desarrollo de la identidad individual y colectiva.
- al desarrollo personal, social y cultural.
- a sentirse un sujeto social en un espacio y tiempo determinado.

b) Validez científica: hace referencia a dominios sistemáticos de conocimiento que implica componentes tales como, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de inferencia propios y también valores, actitudes y hábitos de la comunidad científica.

c) Profundidad: los contenidos pueden enseñarse a los alumnos y alumnas en un proceso espiralado, en que se procede a una progresiva profundización y enriquecimiento de la comprensión.

d) Integración: exige que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en el currículo. Implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus hábitos de aplicación y retroalimentación permanente, como así también, a la vinculación entre la teoría y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos,

y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas.

e) Articulación: La articulación horizontal implica la conexión de los conceptos, procedimientos y valores entre sí, garantizando la coherencia al interior de cada campo o área curricular. La articulación vertical significa tener en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos y alumnas, así como la movilidad de la población escolar. La atención a ambos modos de articulación permitirá el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos, evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva.

f) Actualización: el criterio de actualización hace referencia a la incorporación de los avances científicos y a la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos.

g) Transferibilidad: implica poder aplicarse a diversas situaciones, constituirse en una herramienta clave para la comprensión y resolución de problemas reales y simulados en el espacio y en el tiempo.

h) Claridad y sencillez: que sea comprensible para todos. Esto implica que en su formulación se deben evitar los tecnicismos que no resulten imprescindibles.

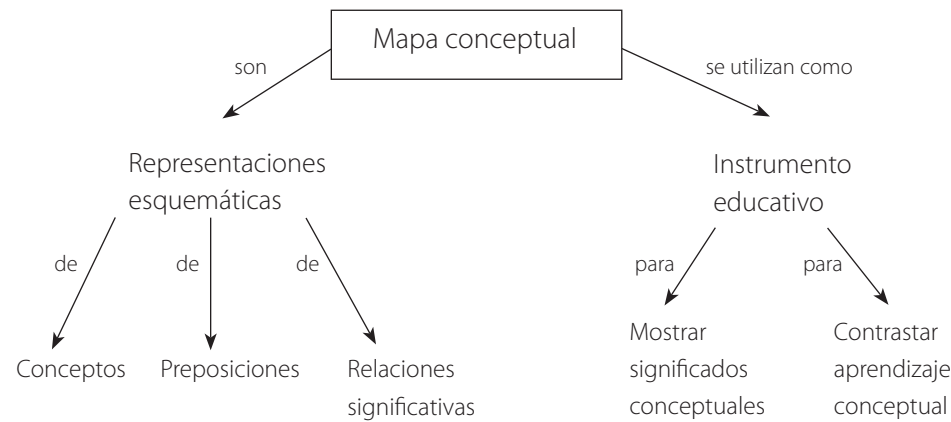
i) Pertinentes: que se correspondan con la innovación en el campo disciplinar, y teniendo en cuenta al grupo humano a quienes van dirigidos.

En cuanto a la organización, se pretende que el docente elabore su propuesta partiendo de los saberes previos de los alumnos, es así que planificará las actividades que considere más adecuadas - buscando la relación vertical y horizontal de los contenidos y definiendo una secuencia en el desarrollo que implique la relación entre los ejes organizadores.

Con respecto a la secuenciación es necesario establecer criterios que se relacionen con aspectos del campo, disciplinares y psicopedagógicos. Los que se proponen son:

- de lo simple a lo complejo,
- de lo espontáneo a lo articulado,
- de lo conocido a lo desconocido, y
- de lo general a lo específico.

Una forma clara de presentar la selección, jerarquización y organización de los contenidos es a partir de la construcción de *mapas conceptuales* como un instrumento educativo eficaz que consiste en el establecimiento de relaciones entre conceptos debidamente jerarquizados y relacionados entre sí que se muestran a partir de esquemas. Este mismo párrafo podría esquematizarse:



Una vez estructurado el contenido es necesario elegir la estrategia didáctica más pertinente de acuerdo a las circunstancias –expectativas, contenidos, materiales, conocimientos previos de los alumnos, el contexto, entre otros–.

Benejam, Pilar, “La selección y secuenciación de los contenidos sociales”, en Benejam, Pilar y Pagès, Joan, (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l’Educació Universitat Barcelona-Horsori, 1997.

Finocchio, Silvia, *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troqvel, Flacso, 1993.

Texto 3

Leer y escribir en Geografía: el profesor y las formas particulares del hacer geográfico

Haciendo la lectura de aquellos nuevos discursos y de aquellas nuevas orientaciones legadas, el profesor de geografía, que desarrolla una visión del mundo propia -aquella de la geografía- precisa tener presente dos puntos fundamentales al desarrollar su práctica en la perspectiva de una nueva cualidad de lectura y escritura. De un lado, él estará actuando como miembro de un equipo de diferentes formaciones disciplinarias y de múltiples lenguajes, más volcados todos a la formación integral del alumno. De otra, su desempeño como alguien que interviene de forma seria y competente en esa formación, resultado del conocimiento que posee de su área específica, de sus lenguajes, de sus procedimientos y de sus recursos.

Su compromiso profesional como educador implica la comprensión intransferible de la necesidad de adecuar los conocimientos disciplinarios/ disciplinados (aquellos de la geografía), y que se pretenden profundos, a un grupo que no quiere o no precisa ser especialista en geografía (sus alumnos), que tiene otra edad, otra experiencia de vida, otras expectativas. Las palabras de Veiga Neto (1994, p.40), en este sentido, son siempre un alerta importante:

Aquello que se enseña en las escuelas no es ningún saber académico ni tampoco una simplificación de ese saber, más es una forma muy particular de conocimiento al que se denomina saber escolar, el cual se origina del saber académico que, en un complicado proceso de transposición didáctica, fue transformado, adaptado y recontextualizado para después ser enseñado.

Para que el alumno llegue a leer y a escribir en geografía es necesario que, antes, el profesor dirija su mirada hacia el otro (el alumno) y para el conjunto (la escuela). Sólo entonces ha de lograrse un regreso a la disciplina. Este regreso depende de la forma como el profesor conoce epistemológica y teóricamente su área. ¿Qué se propone ella? ¿Con qué trata? ¿A qué sirve? Un mínimo de información sobre la evolución del área de conocimiento le garantiza los elementos necesarios para una evaluación crítica de su hacer, de cómo proceder en una lectura y escritura pertinentes. Este conocimiento permite identificar las líneas asumidas en los libros didácticos y su propio abordaje, su pauta de contenidos, la especificidad del lenguaje y de la propuesta de análisis socio-territorial que asume.

Leer y escribir en geografía es una estrategia cognitiva disciplinar que, en la división con las demás áreas, permite al alumno adquirir una visión del mundo, reconocer y establecer su lugar en el espacio geográfico, lo que incluye también la noción, también, de su posibi-

lidad de exclusión. A pesar de la multiplicación de los recursos disponibles para el aprendizaje está, también, la permanencia de la palabra, manteniendo válida la afirmación de que enseñar es siempre una aventura con el habla, ya que esta es la herramienta más utilizada en la enseñanza: el uso de la palabra para la transferencia de ideas (Freire, 1997). Esta es una herramienta para la geografía, mas es común con varias áreas. Nos corresponde situar aquellas que son nuestros lenguajes específicos: la lectura y la escritura del paisaje; de las imágenes/de los mapas; y del libro didáctico de geografía.

La lectura en geografía surge como el camino para buscar, seleccionar, organizar e interpretar la información, que es la expresión de un momento del lugar y de la vida, por lo tanto una expresión pasajera. De allí que, mas importante que retener la información obtenida por la lectura del lugar y de la vida que ella abriga, los ejercicios de lectura y de escritura deben propiciar a los alumnos las condiciones para que él pueda, de forma permanente y autónoma, localizar la nueva información, para la lectura del mundo, y expresarla, escribiendo para el mundo, de forma pertinente a su tiempo y espacio, tornándose legible para sus pares.

Para esta lectura, la valorización de la experiencia vivida es la búsqueda de varias fuentes de investigación, como el texto escrito, la música, discutidas de forma problematizadora, y que representen desafíos reflexivos para el estudio de un tema, acompañan los textos particulares de la geografía: el estudio del lugar (del barrio, ciudad), la lectura del texto técnico (el libro didáctico) y la lectura de la imagen espacializada (tradicionalmente el mapa), en tanto su uso permanece en la dependencia de acceso a los mismos por la escuela y por el profesor, fuerzan la curiosidad y la creatividad y se dirigen a establecer la autonomía del pensar y del hacer.

Otro lenguaje: leer y escribir con mapas

La representación espacial de la información sobre los lugares (la cartografía) está invariablemente vinculada al aula de la geografía. Ella es el lenguaje, por excelencia, de la síntesis de las informaciones espaciales; (ella) expresa conocimientos y estudia situaciones, siempre enfatizando la idea de la organización del espacio. Por tal razón, la lectura cartográfica surge, desde el inicio de la escolaridad, como instrumento básico en geografía para comprender la espacialización de los fenómenos y para representarlos, también espacialmente.

Passini (1994:9) esclarece la función de este lenguaje para el aprendizaje:

La educación para la lectura de los mapas debe ser entendida como el proceso de adquisi-

ción, por los alumnos, de un conjunto de conocimientos y habilidades para que les permita realizar la lectura del espacio, representarlo, y de esta forma construir los conceptos de las relaciones espaciales. En este proceso, la función simbólica desempeña un importante papel para la formación de eficaces lectores de mapas.

La función simbólica es entendida por la autora como la capacidad de percibir la relación entre significante y significado. Según ella (la autora), los niños reciben mapas complejos (mapas de adultos, según Oliveira citada por Passini, 1994) sin haber pasado por un proceso de educación cartográfica. De esta forma la no -educación permanece y los alumnos concluyen sus cursos de la escuela fundamental¹⁷ analfabetos y no formados con relación a la lectura de mapas. Según la autora, desconocen el significado de los símbolos y la función de las referencias, no consiguen entender la proporcionalidad de las escalas y las deformaciones corrientes del uso de la proyección cartográfica. Se mantiene, a lo largo del tiempo, la ignorancia en cuanto al carácter estratégico de la lectura comprensiva del mapa, de acuerdo con lo que aseguraba Lacoste (1983) en su obra clásica, al afirmar que las cartas (y los mapas) para quién no aprendió a leerlas, no tienen algún sentido, como una página escrita nada significa para un analfabeto.

Muchos son los textos que, analizando la práctica del profesor en el aula, informan que, en líneas generales a pesar del profesor entender y referir que el uso del mapa es importante, eso no se traduce en su acción pedagógica. Regularmente, como indica Passini (1994), el profesor acaba utilizando el mapa solamente como medio de localización de fenómenos, cuando lo utiliza.

La exploración del mapa que admiten los niños para su espacio de vida, su mapa mental, constituye en el aula un recurso didáctico de gran significado, porque nos permite saber como nuestros alumnos perciben el espacio geográfico en diferentes escalas.

Liguera (1998) desarrolla un análisis interesante sobre ese tipo de lenguaje geográfico: considera al mapa como una herramienta básica para el aprendizaje geográfico y, paradójicamente, el mayor problema en su enseñanza. Según él, el mapa como auxiliar didáctico, pone en juego mecanismos de percepción visual y procesos mentales que interrelacionan el entendimiento y la memoria (niveles variables de abstracción). Del mismo modo, alumnos y profesores perciben los hechos de manera diferente, así como lo que se observa e interpreta del mapa es diferente. La misma situación se da respecto de la percepción del entorno inmediato en su paisaje y su respectiva expresión cartográfica. Para el alumno, construir su mapa es un proceso lento, que requiere ensayos y análisis continuos de las

¹⁷ Su equivalente en la Argentina corresponde al ciclo completo de la EGB.

evidencias. Para el profesor significa un enorme desafío metodológico y una definición clara acerca de su pensamiento geográfico, esto es, sobre qué geografía está enseñando.

Liguera (1998) sitúa entre las dificultades para el trabajo con mapas la falta o el escaso desarrollo de habilidades para su lectura y confección, las cuales deberían ser previamente trabajadas. Es el caso de la familiarización con los símbolos y con las rutas en el adiestramiento para la localización.

Neiva Otero, Schaffer, *Leer el paisaje, un mapa, un libro...Escribir en los lenguajes de la Geografía*, en el sitio en Internet de Geocapacitación [www.geocapacitacion.com.ar/biblio/leer.doc, sitio consultado en mayo de 2008].

Texto 4

Las representaciones de la realidad

Los seres humanos tenemos una curiosa peculiaridad y es que el mundo que nos rodea está fundamentalmente dentro de nuestra cabeza, en nuestra mente.

Lo único que quiero subrayar ahora es que los humanos van formando en su mente algo que podemos llamar representaciones o modelos muy adecuados de la realidad que les rodea y en la que actúan.

Los hombres y mujeres, en cambio, tenemos representaciones muy elaboradas de los diferentes aspectos del mundo y de cómo funciona.

Todo nuestro conocimiento está organizado en esos modelos y dentro de ellos se realiza nuestra acción.

No sólo tenemos esas representaciones para explicar el mundo, sino que actuamos a partir de ellas, de lo que nos aconsejan que hagamos en cada caso, no de cómo es la realidad, sino de cómo nos la representamos.

Estas representaciones, entendidas en un sentido amplio, existen desde que llegamos al mundo, pero se van haciendo cada vez más complejas y perfectas. Las relaciones que detectamos en el ambiente van pasando a nuestra mente, lo cual nos permite que no tengamos que estar haciendo comprobaciones constantes, sino que muchas de nuestras ideas vienen directamente del conocimiento que tenemos almacenado.[...]

El interés educativo de las representaciones

La ciencia lo que pretende es construir modelos del mundo que tienen unas determinadas características, que son comunicables, intersubjetivos, que están sometidos a una serie de controles, que permiten hacer predicciones, etc. pero esos modelos de la ciencia, que son de una gran utilidad para la acción del hombre en su entorno físico o social, no son compartidos por la mayor parte de los individuos. En realidad sólo están en manos de unos pocos y la mayor parte de la humanidad no los utiliza.

Las ideas de la gente común sobre muchos aspectos de la vida que les rodea presentan el problema de que no están sistematizadas como las de la ciencia, pero sin embargo tienen una cierta coherencia, bastante persistencia y no se sustituyen fácilmente por otras.

La existencia de estas representaciones de la realidad tiene una enorme importancia educativa pues interfiere con la enseñanza escolar. El alumno al que estamos enseñando ha formado sus propias explicaciones y éstas compiten con las que intentamos transmitirle. Desde hace mucho tiempo se comprobó que los niños no entienden bien y no incorporan las explicaciones científicas que se les dan en la escuela, y, a pesar de las enseñanzas escolares, siguen usando explicaciones que han formado ellos mismos y que son muy resistentes a ser sustituidas por las que proporciona la escuela: piensan que los objetos pesados caen más de prisa que los ligeros, o que vemos las cosas porque de nuestros ojos salen una especie de rayos que se encuentran con la luz reflejada de los objetos, y así se podrían citar una infinidad de ejemplos.

Partiendo de esas observaciones, hace años que psicólogos y educadores empezaron a estudiar esas representaciones, que algunos llamaron representaciones espontáneas, teorías implícitas, teorías en acción, concepciones alternativas, y con otros muchos nombres. Ese interés se ha manifestado sobre todo respecto al conocimiento de las ciencias de la naturaleza y ha estado guiado por una preocupación educativa, la de ver cómo puede conseguir que los alumnos adquieran las ideas correctas que se les enseñan y que abandonen las que misteriosamente han formado y utilizan en su vida cotidiana. Por ello, algunos autores se han preocupado por lo que se llama el “cambio conceptual”, cómo se pasa y cómo se puede promover el paso de esas concepciones a las de la ciencia.

Delval, J., *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata, 2001, pp. 51-61.

Texto 5

La función de los conocimientos previos en el aprendizaje de nuevos contenidos

Nuestra tarea en la escuela es enseñar nuevos contenidos. ¿Por qué entonces debemos tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, es decir, conocimientos que los niños ya poseen y que además presentan errores y distorsiones?

Porque, es a partir de estos conocimientos previos que los niños interpretarán los contenidos que les enseñemos. Las ideas que los niños tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales. Y esto no depende de una decisión o de la voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento.

Lo que sí depende de la decisión de los adultos es el lugar que les damos en el trabajo del aula a estos conocimientos previos, es decir, para qué y cómo los tenemos en cuenta.

Creemos que el sentido del trabajo con las ideas de los niños consiste en facilitar y mejorar la asimilación de nuevos contenidos. Se trata de un recurso metodológico que utilizamos para lograr un mejor aprendizaje de los contenidos que queremos enseñar.

Para que esto sea posible es imprescindible desarrollar un trabajo articulado entre los nuevos contenidos y las ideas de los niños en tanto marcos de asimilación de dichos contenidos.

No es tarea sencilla lograr esta articulación. En la práctica de la enseñanza de estudios sociales suele darse una centración en uno de los dos aspectos, que plantea una falsa disyuntiva: o se trabaja sólo atendiendo a los nuevos contenidos, o sólo atendiendo a los conocimientos que los niños ya poseen.

Si nos centramos sólo en los contenidos, favoreceremos una repetición mecánica y no una verdadera apropiación. Los contenidos quedan “prendidos con alfileres”. Esto no ocurre sólo en las metodologías asociadas a la llamada enseñanza tradicional. Muchos trabajos grupales consisten en copias y “rejuntes” de información, sin una verdadera interacción entre los niños en torno de los significados de dicha información. En estos trabajos se reparten roles: uno lee, otro piensa, otro escribe, o se reparte el trabajo: cada uno hace una parte.

Muchas mal llamadas “investigaciones” consisten en mandar a buscar información sobre un tema sin tener claro qué se busca ni para qué.

En este tipo de trabajos quedan fuera las significaciones que dan los niños a los contenidos, cómo los interpretan, qué problemas o preguntas se plantean. Quedan fuera los niños mismos.

En el otro extremo, encontramos una modalidad que trabaja sólo con los conocimientos

previos de los niños, Las clases consisten en largas charlas, en las que se propone un tema y los niños dicen lo que ya saben sobre él.

Esta modalidad refleja una confusión en torno de qué significa trabajar con las ideas de los niños: supone que todo nuestro trabajo en el área debe centrarse solamente en dichas ideas.

De este modo, se “acumula” un montón de información que los niños ya tienen, sin saber luego que hacer con ella. Hay cuestiones obvias que a veces es preciso remarcar: si lo único que hacemos es escuchar a los niños, no enseñamos nada.

En este tipo de trabajo, las ideas infantiles se constituyen en un fin en sí mismas. No cumplen ninguna función en relación con el aprendizaje de nuevos contenidos.

Si no proponemos actividades con nueva información para que los conocimientos anteriores se pongan en juego y se enriquezcan, no hay aprendizaje posible.

El sentido de trabajar con las ideas de los niños es que éstas constituyan el instrumento, el marco asimilador para dar significado a los nuevos contenidos.

No hay una construcción espontánea de los contenidos curriculares del área social. Si queremos que los chicos aprendan, tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta información. Esta es una clave para la articulación entre las nociones infantiles y los nuevos contenidos.

Es necesario plantear situaciones (preguntas, problemas, simulaciones) que permitan a los niños explicitar y fundamentar sus ideas, que promuevan la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista, que favorezcan el planteo de hipótesis sobre distintas cuestiones sociales. Pero esto cobra sentido sólo si:

- está muy claro para maestro y alumnos sobre que se está discutiendo;
- se fundamentan y sistematizan estas ideas y discusiones;
- fundamentalmente, se confronta este bagaje de ideas y discusiones con los nuevos contenidos presentados en los distintos materiales informativos y explicativos.

Es en el proceso de otorgar significación a los nuevos contenidos donde se ponen en juego las teorías e ideas que los niños ya tienen. Es en este mismo proceso donde se enriquecen en el intento por asimilar los nuevos contenidos, donde pueden plantearse los conflictos cognitivos tanto intraindividuales como interindividuales, donde surgen los nuevos interrogantes. Es ésta la actividad necesaria para apropiarse de los nuevos contenidos. Es ésta la actividad que el maestro debe promover en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trabajar con las ideas de los niños no significa hacer primero un trabajo diagnóstico sobre las ideas de los niños y luego introducir los nuevos contenidos *independientemente* de esas ideas. Puede haber un trabajo previo, pero es indispensable que haya un trabajo conjunto. Este es el que garantiza las posibilidades de asimilación.

Aisenberg, Beatriz, "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós, 1998, pp. 149-151.

Bibliografía

Arroyo, Fernando, "Subdesarrollo y Tercer Mundo", en *Cuadernos de Estudio. Serie: Geografía N° 15*. Buenos Aires, Cincel, 1984.

Brailovsky, Antonio, *Historia ecológica de Iberoamérica*. Buenos Aires, Kaicron, 2006.

— — —, *El ambiente en la sociedad colonial*. Buenos Aires, Prociencia-Conicet, 1997.

— — —, *El ambiente en las sociedades precolombinas*. Buenos Aires, Prociencia-Conicet, 1996.

Castells, Manuel, "La urbanización dependiente en América Latina" en *Imperialismo y urbanización en América Latina*. México, Siglo XXI, 1971.

Delgado Ramos, Gian Carlo, *Biodiversidad, Desarrollo Sustentable y Militarización*. México, Plaza y Valdés, 2004.

— — —, *La Amenaza Biológica*. México, Plaza y Valdés, 2002.

Delval, J., *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata, 2001.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2° año*. La Plata, DGCyE, 2007.

García, R.; Cordero, F. e Izquierdo, A., *Economía y geografía del desarrollo en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

Gejo, O. y Morina, J., *América Latina en el sistema mundial. Una crisis estructural*. Luján, Centro Humbolt, Universidad Nacional de Luján. NCEHu 1223/05.

Ianni, Octavio, *La era del Globalismo*. México, Siglo xxi, 1999.

Knox, P. y Agnew, J., *Geografía Económica Mundial. Transformación espacial de la periferia*. Buenos Aires, Docencia, 1999.

Manero, Fernando, *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Madrid, Aula Abierta Salvat, 1986.

Martner, G., *América Latina: el precio de vivir de las materias primas*. Caracas, Nueva Sociedad, 1992.

Quintanar, S. y López, R., "La integración de la infraestructura regional en América del Sur (IRSA) y el eje Mercosur-Chile", en Bernal-Meza, R., y Kumar Saha, S., *Economía mundial y desarrollo regional*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 2005.

Sánchez, J. E., *Geografía Política*. Madrid, Síntesis, 1992.

Santos, Milton, *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Buenos Aires, Ariel, 2000.

Sen, Amartya, *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Planeta, 2000.

Theotonio, Dos Santos, *La Teoría de la Dependencia. Balance y perspectivas*. Buenos Aires, Plaza y Janés, 2003.

Veltz, Pierre, *Mundialización, ciudades y territorios*. Barcelona, Ariel, 1999.

Vitale, Luis, *Hacia una historia del ambiente en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1983.

Este libro se imprimió en Diebo
en octubre de 2008
con una tirada de 1.700 ejemplares.