



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

2021

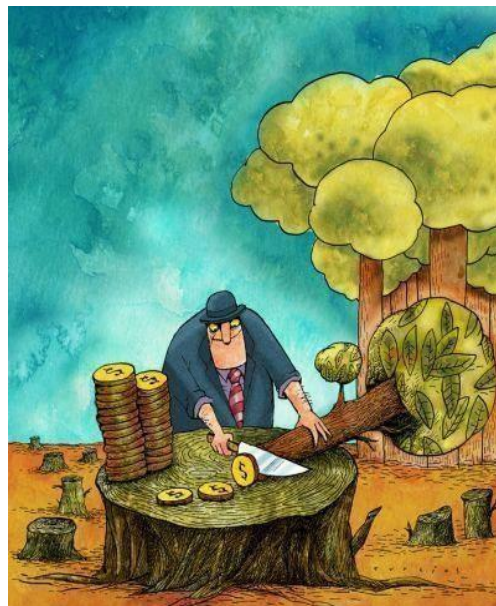
Carrera de Posgrado: Especialización en didáctica de las Ciencias Sociales
(mención en Geografía)

Plan de Estudios: Ord. C.S. UNCo. 0639/12 y modif. Carrera acreditada por la
CONEAU. Res. N° 11229/12

“Desafíos del formato taller en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva interdisciplinar: una propuesta en torno a los Bienes Comunes”

Autora: Virginia Celina rubio
Directora de TIF: Mariela Hirtz
Categorizada como “B” RS-2017-
22411532

Sede: FACE - Cipolletti



Agradecimientos

En estos dos años del posgrado agradezco a mis compañeros y compañeras del posgrado de Bariloche con los que compartimos viajes, cursadas, pernoctes, cumpleaños y anécdotas. A los y las colegas del área de Cs. Sociales y Humanidades que me cubrieron cada vez que falté a la escuela para cursar los seminarios, y que aportaron a la construcción de la propuesta en relación a sus disciplinas y experiencia. A mi familia por el apoyo. Al Clio Mio que tantas veces nos llevó y nos trajo. Y un especial agradecimiento a la Especialista Mariela Hirtz, que me orientó en la elaboración de la propuesta didáctica, acompañándome en el cierre de esta especialización de posgrado.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA | 5 |
| CAPÍTULO 1. Análisis del territorio escolar y posicionamiento político pedagógico de la propuesta educativa de la provincia de Río Negro | 9 |
| CAPÍTULO 2: Desafíos de la geografía crítica hacia el interior del territorio escolar | 21 |
| CAPÍTULO 3: Fundamentos teóricos del tema-problema de la propuesta | 23 |
| CAPÍTULO 4: Fundamentos metodológicos y epistemológicos de la secuencia didáctica | |
| 4.1 Diagramación de los saberes del EICSH (Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades) para 3er año | 35 |
| 4.2 Secuencia didáctica para el Espacio Interdisciplinar De Ciencias Sociales Y Humanidades | |
| Evaluación | 56 |
| BIBLIOGRAFÍA | 58 |
| ANEXO I: Cajas curriculares de la formación general Y la formación específica. Caja curricular formación general | 62 |
| ANEXO II: NOTICIAS PERIODÍSTICAS como punto de partida para la introducción a la problemática | 64 |

INTRODUCCIÓN

El texto que se presenta a continuación se constituye como el Trabajo Final Integrador (TIF) de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, perteneciente a la carrera de posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNCo.

Sintetizando el corrido académico y utilizando los diferentes aportes teóricos brindados en cada seminario de la especialización en didáctica de la geografía, me propongo aportar-compartir el siguiente proyecto de enseñanza pensado para la escuela media donde trabajo.

Tras tres años de trabajo interdisciplinar en la ESRN N° 45, con marcados desafíos en la construcción acuerdos entre los y las docentes que compartimos la labor de enseñar, elegí presentar una propuesta didáctica que pretende poner en diálogo la posibilidad de establecer nuevas articulaciones al interior de los talleres interdisciplinarios, específicamente en 3er año, donde convergen la Geografía, Economía y Ciudadanía, según lo contempla el Diseño Curricular de la pcia de Río Negro.

Dicho proyecto pretende constituirse como una propuesta para la enseñanza de una geografía crítica con un temario renovado y además está pensado en base a un programa interdisciplinar donde la geografía busca introducirse en el marco de un espacio curricular de formato taller. Esta particularidad responde a las innovaciones estipuladas en el nuevo Diseño Curricular puesto en vigencia a partir del año 2017: la ESRN, Nueva Escuela Secundaria Rionegrina.

Allí el diseño establece que cada año (de primero a quinto), además de tener los espacios curriculares tradicionales de las ciencias sociales en la escuela media - a saber geografía, ciudadanía e historia-, se suman las disciplinas Economía y Filosofía, para la configuración de nuevos formatos de trabajo interdisciplinar.

La propuesta que se presenta a continuación, está pensada para el Taller Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades de 3er año de la escuela secundaria para el segundo cuatrimestre, y su programa se desarrolla en base a una selección del Diseño Curricular de Río Negro para el nivel. En dicha secuencia se aborda interdisciplinariamente la problemática del extractivismo en América Latina mediante el estudio de casos locales y regionales, que tensionen en los y las estudiantes una mirada crítica y colectiva de los conflictos que acusan a la región.

En síntesis, el desafío que motiva este trabajo se centra en cómo las Ciencias Sociales, de manera interdisciplinar y con formato aula taller, pueden facilitar el diálogo entre los y las estudiantes con el reconocimiento de la complejidad de su realidad local atravesada por el extractivismo y en perspectiva regional latinoamericana. Este desafío pone en tensión la política educativa desde un análisis situado y en el contexto de la escuela, con el fin identificar los posicionamientos teóricos del diseño curricular en relación a la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales. Este recorrido analítico configura la base curricular sobre la cual construir – en suma con los aportes de los seminarios- una propuesta innovadora que priorice el abordaje de la realidad social crítica con miras a la construcción de una ciudadanía reflexiva.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el capítulo uno se definen los lineamientos que caracterizan a la ESRN y su marco curricular y metodológico encuadrado en el Diseño Curricular. En el segundo capítulo se define el posicionamiento epistemológico de la geografía y se articula con los fines de la geografía escolar en el marco del trabajo interdisciplinar. En el tercer capítulo se fundamentará teóricamente la selección del tema-problema de enseñanza; y por último en el cuarto capítulo se presentarán los aspectos metodológicos de la propuesta y la secuencia didáctica del Taller interdisciplinar.

JUSTIFICACION DE LA PROPUESTA

La propuesta de enseñanza que presento en este trabajo integrador de la especialización en didáctica de las ciencias sociales, sintetiza algunos alcances de diversos interrogantes que fui construyendo a lo largo de mi experiencia docente, y sobre todo, después de la implementación de la ESRN, donde mi práctica docente pasó de ser individual, a ser un trabajo cooperativo, en conjunto; y pasé de enseñar saberes de la geografía escolar a enseñar ciencias sociales de manera interdisciplinaria.

Este cambio curricular nos demandó enormes esfuerzos de adaptación a la nueva forma de planificación interdisciplinar, al respecto, el Diseño Curricular afirma que:

Implica, no sólo dejar de lado las identidades disciplinarias sino más bien un encuentro planificado entre las mismas, de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí. El área constituye una forma de integración epistemológica y metodológica, y una estructura participativa del trabajo docente (MEDH, 2017, p. 90)

Tras 5 años de aplicación de la reforma, luego de muchas horas de diálogo sobre posicionamientos disciplinares y didácticos, y como resultado de la teorización, la revisión de mi práctica y los aportes de la especialización, me propuse re-pensar los aportes de la geografía para contribuir a un abordaje interdisciplinar de la realidad social, desde una perspectiva crítica.

El proyecto de enseñanza que fundamento en este trabajo es el resultado de la selección de taller interdisciplinar que se dicta en el 3° año del nivel medio EISCH (Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades). El mismo representa una oportunidad interesante para abrir al interior del área nuevas articulaciones interdisciplinares, que prioricen los temas de relevancia social con miras de construir un espacio de diálogo entre los y las estudiantes.

El diseño curricular establece para tercer año del nivel un espacio interdisciplinar de aula taller entre Geografía, Economía y Ciudadanía; cuyo eje articulador de temas para el tercer año se enuncia en el Diseño Curricular de la siguiente manera:

“Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada”. (MEDH 2017, p. 97)

El eje que promueve el diseño es amplio y en cada escuela las y los docentes tienen la libertad de configurar una planificación interdisciplinaria propia. En el caso de la ESRN N45 nos propusimos diseñar un eje articulador para cada cuatrimestre del taller, lo que representó todo un desafío en cuanto al diálogo interdisciplinar para construir una propuesta de enseñanza acorde a nuestro estudiantado. En sentido, implicó pensar el aporte disciplinar de cada docente sobre las finalidades y contenidos y ponerlos en diálogo para que la propuesta del taller articule y represente espacios en común y donde se visibilicen las matices y aportes de cada una de las disciplinas. Algunas preguntas que nos orientaron en estos sentidos fueron:

¿De qué manera el abordaje interdisciplinario ayudaría a desentrañar las distintas dimensiones de la realidad social latinoamericana? ¿Cómo articular la didáctica de las ciencias sociales y las de las didácticas específicas para construir una propuesta adaptada al formato taller?

En lo que respecta a mi disciplina de base ¿Qué tiene para aportar la nueva geografía escolar a la comprensión de dicha realidad? ¿Podrían las problemáticas sociales (ambientales y territoriales) brindar una oportunidad de abordaje interdisciplinar? ¿Qué nos aporta la categoría de territorio para contribuir al análisis de la realidad social latinoamericana? ¿Qué metodología propia de la ciencia geográfica sería apropiada utilizar para alcanzar esos fines?

¿Cómo se puede articular la categoría de territorio con los aportes de la economía y de la ciudadanía? ¿Qué aportes teóricos enriquecen la construcción de saberes desde las Cs Económicas? ¿De qué manera acercar al aula un análisis que incorpore las conceptualizaciones de relaciones de producción capitalistas y su manifestación en los territorios? ¿Cómo se verían atravesados los y las estudiantes como sujetos de derecho en pleno ejercicio y construcción de una ciudadanía responsable? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las identidades y los territorios?

Estos cuestionamientos ayudaron a la selección y definición del tema de la propuesta de enseñanza: las problemáticas ambientales y conflictos territoriales latinoamericanos en relación al uso y aprovechamiento de los bienes naturales, en el contexto de la globalización. Y de allí estructuramos el eje problematizador del segundo cuatrimestre del EISCH: *¿Qué implicaría para nuestra región latinoamericana, el reconocimiento de los elementos de la naturaleza como bienes comunes? ¿Qué desafíos sociales, políticos y económicos representa?*

La problemática del extractivismo en América Latina representa una oportunidad para poner en tensión los principales aportes teóricos de las ciencias en dicho nivel, con la finalidad de generar aprendizajes pertinentes para pensar y vivir en el mundo de hoy: Por ejemplo, desde la Geografía, uno de los conceptos clave que habilitan a repensar es el concepto de recursos naturales frente al de bienes comunes, ya que ofrece una oportunidad para pensar la relación sociedad-naturaleza desde una perspectiva crítica. En este punto, la Economía incorpora la problematización de las relaciones de producción, distribución, consumo y su impacto sobre los procesos históricos y los diferentes espacios geográficos y la Ciudadanía tensiona las categorías de sujetos de derecho, sociedad, identidad latinoamericana y las nuevas configuraciones de resistencia que se dan en el territorio.

Respecto de la metodología del taller, se propone en mi trabajo un abordaje diferente en el sentido en que cobra relevancia la centralidad del estudiante apuntando a la creación de momentos de cine debate y el mapeo

colectivo. La finalidad de la secuencia didáctica se fundamenta en generar un diálogo colectivo entre los y las estudiantes acerca de la transversalidad de las problemáticas en su realidad territorial cercana con proyección regional latinoamericana.

CAPÍTULO 1

Análisis del territorio escolar y posicionamiento político pedagógico de la propuesta educativa de la provincia de Río Negro

Contextualización de la vida escolar

La propuesta de enseñanza que se presenta en este trabajo está pensada para la ESRN N° 45, especializada en Arte Música con orientación en Instrumento Vivo. La escuela cuenta con una especificidad educativa encuadrada en las modalidades propuestas por la Ley de Educación Nacional y con una impronta comunitaria muy arraigada.

Los y las estudiantes tienen tanto en el ciclo básico como en el orientado un total de 912 horas de modalidad curricular específica, y en la orientación se suma un total de 760 horas de formación.

Es por ello que el Diseño Curricular tiene una gran relevancia en nuestra escuela, ya que es una ESRN especializada en Arte Música con orientación en Instrumento en Vivo. En el PEI (proyecto educativo institucional) se define como:

...una oferta educativa que apunta a la democratización del acceso al arte, pues se ingresa sin ningún tipo de restricciones. Los y las estudiantes transitan los años del secundario cursando materias de sensibilización sonora, y otras que los introducen al lenguaje musical, teniendo la posibilidad de aprender a tocar varios instrumentos de cuerda, percusión, y vientos; cantar, improvisar y participar de ensambles de instrumentos (PEI ESRN N°45, 2018).

Incluyendo a la propuesta de la modalidad artística, los saberes que en el tronco orientado se plantean en la estructura y organización curricular.

El diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina en el aspecto organizativo de los espacios de trabajo conjunto, promovió la organización interdisciplinar mediante la institucionalización de la labor docente

en áreas del conocimiento, generando así espacios de trabajo colaborativo: las unidades curriculares de Educación Científica y Tecnológica, en Cs. Sociales y Humanidades y en Lenguajes Artísticos. En contraposición a esto, la dinámica institucional y la conformación de áreas sin interdisciplina como las de Educación en Lengua y Literatura, Matemática, Segundas Lenguas y Ed. Física, presentó nuevos desafíos para generar acuerdos de inter y multidisciplinariedad en nuestra escuela, pese a que el Diseño Curricular genera los espacios de intercambio entre distintas disciplinas, sin mencionar la metodología de trabajo.

Los y las estudiantes de 3er año de la ESRN N° 45 se caracterizan por ser adolescentes curiosos, atravesados fuertemente por el arte, interesados por el cuidado del ambiente y se los observa críticos de la sociedad donde vive, rebeldía que es necesaria resaltar porque los posiciona como sujetos sociales que comienzan a poner en ejercicio cotidiano sus derechos. Estas cualidades propician propuestas que tienden a generar espacios de diálogo y por tal motivo, la propuesta de trabajo se presenta como un atractivo hacia ellos en relación a sus intereses y tiende a generar un posicionamiento activo en la construcción colectiva de la sociedad donde viven.

Marco político pedagógico de la Reforma

Las leyes, los proyectos y/o programas, constituyen herramientas de análisis fundamentales y significativos para comprender, en palabras de Wanschelbaum (1994), la direccionalidad (en términos de construcción de hegemonía), el sentido y el contenido del proyecto educativo que se lleva a cabo.

Por esta razón considero relevante comenzar por un análisis contextualizado de la política educativa vigente en la provincia de Río Negro ya que, es en el marco de la reciente reforma educativa del nivel medio **“La Nueva Escuela Secundaria Rionegrina”** y por la cual presento una propuesta de enseñanza para la aplicación y puesta en práctica de los fundamentos del nuevo diseño curricular.

Este apartado propone un análisis centrado en el discurso de la política y la interpretación activa que los y las docentes hacen de la misma en el contexto de la práctica, presentando ambos distintos campos de lucha, lugares de impacto y grupos de intereses. La estructura de este análisis está basada en las categorías que proponen los autores Stephen Ball en Mainardes J. (Mainardes, 2006)

La presente reforma curricular basa sus fundamentos en la Ley de Educación Nacional 26.206/06. El Ministerio de Educación de la Nación promovió la ampliación de la concepción de escolarización vigente, postulando la obligatoriedad del nivel secundario. La Ley de Educación Nacional y las normativas del Consejo Federal de Educación plantean nuevas metas tendientes a su universalización y democratización, y la Ley Provincial de Educación N° 4819/12, dan inicio al camino de construcción conjunta de acciones que permitan cumplimentar con la obligatoriedad de la escuela secundaria rionegrina.

Es así que en relación a la necesidad de cumplimentar la Ley de Educación Nacional 26.206/06, la nueva política educativa provincial comienza a delinearse a partir del año 2015. Así comienza el proceso de construcción de la política educativa: de esta manera la Dirección de Educación Secundaria conjuntamente con la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación, inician un recorrido de análisis acerca de la Educación Secundaria. Conforman para ello una Comisión Jurisdiccional Curricular, integrada por docentes de escuelas secundarias y también por representantes del gremio provincial UnTER, para iniciar así el debate acerca de la construcción de una nueva escuela secundaria y darle forma al discurso político que acompañará su implementación.

De esta manera el discurso político se basó en dos problemáticas claves:

Por un lado, el problema de la superposición y convivencia de diversos planes de estudios. Al respecto el diseño expresa:

el 61 % de los establecimientos (57 escuelas) se está implementando la Resolución 235/08 (Consejo Provincial de Educación de RN, Res. 235/08, 2008), en un 20 % (19 escuelas) la Resolución N° 138/13 (Consejo Provincial de Educación de RN, Resolución 138/13, 2013, pág. 12) y el 19 % restante (18 escuelas), tiene planes diferentes y anteriores al 2008 a lo largo de toda la provincia. (MEDH, 2017 p.14)

Y por el otro lado, el discurso se centra en la situación crítica de la educación secundaria, caracterizada principalmente por el abandono escolar, entre otras problemáticas relacionadas. Es en relación éstas dos últimas que en el Diseño Curricular establece una alternativa, al respecto se expresa de la siguiente manera: “eliminar la repitencia, para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos y todas los y las estudiantes, y de esta manera cumplir con la obligatoriedad de la escuela secundaria”. (MEDH, 2017 p.14)

A pesar de que los fundamentos del diseño plantean una renovación interesante de la escuela media en los términos discursivos y organizativos, la implementación de la ESRN en el año 2017 se dio en un contexto de mucha conflictividad e incertidumbre. Esto generó malestar tanto dentro de las escuelas, como al interior del gremio docente y en relación al Ministerio. Las clases comenzaron un mes más tarde, luego de una gran cantidad de asambleas interrumpidas por el disenso.

La reforma nos ha generado diversidad de debates entre los trabajadores de la educación representando posturas encontradas y de difícil acuerdo. Nos enfrentamos con posiciones ideológicas, políticas y pedagógicas complejas y diversas; discrepancias y resistencias individuales y colectivas.

El foco de las discusiones pedagógicas giró en torno a la problemática de la deserción escolar y la propuesta de la no repitencia, contra argumentando que más allá de la deserción escolar hay una exclusión del conocimiento. La exclusión del conocimiento es un fenómeno más complejo de la exclusión escolar. En ambos casos el problema no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar o cambiando los fundamentos teóricos del nuevo diseño. En

esta línea de pensamiento, el sociólogo especialista en educación Tenti Fanfani (2007) afirma que:

La escolarización y con mayor razón el desarrollo de conocimientos supone una demanda real por parte de los aprendices y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (p.1).

En relación a esto afirmamos como colectivo docente que para combatir la exclusión escolar se requieren políticas públicas integrales; la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones socioeconómicas. Si bien la educación tiene una potencia transformadora advertimos que sin cambios estructurales no es posible combatir la desigualdad social.

Avanzando a continuación sobre la implementación de la reforma, en el contexto de la práctica. Coincidimos con Mainardes, 2006 al sostener que “es en el contexto de la práctica donde la política se sujeta a la interpretación y recreación y donde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones significativas de la política original” (p. 4).

Una vez implementada la reforma y mediante el análisis de los documentos curriculares, fueron surgiendo las diversas interpretaciones del texto curricular y la puesta en tensión entre las y los autores de la política y los y las trabajadoras de la educación. Por esta razón el Ministerio de Educación elaboró textos adicionales con directivas concretas para el rol de cada trabajador/a de la educación como el Régimen Académico, y más adelante se distribuyeron algunas “orientaciones” en torno a la aplicación y puesta en práctica de los nuevos saberes y articulaciones interdisciplinarias, bajo el formato de secuencia didáctica.

Concluyendo un poco el recorrido por los primeros tiempos de aplicación de la reforma y sus implicancias al día de hoy, observo, en relación a mi experiencia laboral en las diferentes instituciones donde llevo a cabo mi práctica, que en líneas generales es muy difícil encontrar proyectos de enseñanza realmente interdisciplinarios. Entre algunas razones me animaría a mencionar la falta de capacitación real en este sentido, sin embargo conviven y subyacen otras razones de diversa índole que exceden el análisis de esta propuesta de enseñanza.

Un punto clave para el análisis de la reforma tiene que ver con, como se mencionó anteriormente, la interpretación y, finalmente con la posibilidad de ser 're-creadas', abiertas a nuestra discusión crítica para que podamos trasladarla efectivamente a la práctica. Sin embargo, en las nuevas ediciones del diseño no se vieron reflejados ninguno de los aportes y sugerencias del cuerpo docente. Y adviértase que, a pesar de todo, tanto el cambio del currículo escolar como de los contenidos o metodologías de las disciplinas escolares, no ha supuesto nunca el cambio de las prácticas de enseñanza. Como sostiene Pagés las prácticas de enseñanza no cambian por la voluntad del legislador o por reformas escritas por teóricos con cambios curriculares, sino que cambia cuando los prácticos quieren cambiarla. Es por esta razón que en el contexto de cambio curricular, el mismo autor insiste en la necesidad de reconocer las propias concepciones curriculares y tener una mirada crítica sobre la nueva propuesta se nos torna una tarea de reflexión y análisis pedagógico indispensable.

Cambios en la diagramación curricular del Área de Ciencias Sociales

Una de las principales transformaciones que propone la reforma consiste en agrupar y articular **espacios curriculares por áreas de conocimientos** definiéndose como:

(...) un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que la integran con el propósito principal de construir un enfoque y una organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas. (...) se trata de un encuentro planificado entre las mismas de

modo que se configure un todo integrado (...) para construir conocimientos integrados mediante la interrelación de los conceptos estructurantes que permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares. (MEDH 2017, p. 3).

A su vez, propone reducir el tiempo de duración de los espacios curriculares disciplinares (con un docente a cargo), para facilitar la creación de espacios curriculares interdisciplinares de trabajo conjunto con parejas pedagógicas “con el fin de salir del individualismo metodológico, para transformar el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta”. (MEDH, 2017, p. 45).

La carga horaria total del Área de Ciencias Sociales de 1º a 5º año, frente a curso es de 19, 5 horas reloj; y en comparación con las otras áreas de conocimientos: tiene la misma carga horaria que el Área de Científico Tecnológica, y ambas se encuentran por encima de la carga horaria del resto de las áreas o disciplinas restantes. Ver:

Tabla I

Distribución de la carga horaria total en áreas de conocimiento:

| | |
|--|--------------------------|
| Educación Científica y Tecnológica | 19 ,5 horas reloj |
| Educación en Cs. Sociales y Humanidades | 19 ,5 horas reloj |
| Educación en Lengua y Literatura | 17 horas reloj |
| Educación Matemática | 17 horas reloj |
| Segundas Lenguas | 10 horas reloj |

| | |
|-----------------------------------|----------------|
| Educación Física | 10 horas reloj |
| Educación en Lenguajes Artísticos | 12 horas reloj |

(MEDH, 2017.p. 45)

Todas las áreas de conocimiento cuentan con espacios de construcción disciplinar de saberes y otros u otros de construcción multi o interdisciplinar. La propuesta evoluciona hacia espacios de construcción interdisciplinar que promueven el desarrollo del pensamiento complejo. La diagramación de los espacios interdisciplinarios por año se pueden observar en el Anexo I.

En relación al área de Educación en Cs. Sociales y Humanidades, la distribución por año es la siguiente:

Tabla II:

Espacios curriculares del Área de Ciencias Sociales por año:

| | |
|-----------------------------|--|
| Primer año (5 horas reloj) | Taller de Ciencias Sociales: 1,5 hs. Taller de formación política y ciudadana: 1,5 hs. Geografía: 1 hora Historia: 1 hora |
| Segundo año (4 horas reloj) | Taller de Economía y Sociedad: 1 h Taller de formación política y ciudadana: 1 h Geografía: 1 h Historia: 1h |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Tercer año (4,5 hs. reloj) | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades: 1,5 h Geografía: 1,5 h Historia: 1,5h |
| Cuarto año (3 hs. reloj) | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades: 1 h Geografía: 1 h Historia: 1 h |
| Quinto año (3 hs reloj) | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades: 3 hs. |

En este cuadro se observa la disposición de los espacios disciplinares del área de Cs. Sociales y Humanidades para los diferentes niveles/años de la escuela secundaria. Tabla de elaboración propia en base a lo establecido en el Diseño Curricular (MEDH, 2017).

Como se puede observar en la tabla, la mayor carga horaria se destina a los primeros años del nivel, al Ciclo Básico (1° y 2° año), mientras que a partir del Ciclo Orientado (3°, 4° y 5°) desciende la cantidad de horas de sociales.

En esta nueva distribución de espacios curriculares, se nos presenta el desafío de trabajar colaborativamente bajo el formato aula taller para unificar una visión compartida y crítica de las Cs. Sociales en el marco de la complejidad social actual, dejando de lado de esta manera la atomización del saber en asignaturas aisladas.

Eje articulador del Área de Ciencias Sociales:

Mi propuesta curricular está basada en el **eje** que establece el diseño curricular (MEDH, 2017) para la planificación interdisciplinar del 3° año, a saber: *“Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos*

XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada". (p.97)

Acerca de los **Saberes** a trabajar, el Diseño Curricular los define como "conceptos centrales de la realidad social situada y compleja y requieren como principios explicativos la multicausalidad, la complejidad, la multiperspectividad, el cambio y la continuidad, lo local y lo global, la contextualización, el conflicto, y la identidad, alteridad y diferencia". (MEDH, 2017 p.90). Desde esta perspectiva, considero importante resaltar que el trabajo interdisciplinar dentro del campo de las Cs. Sociales articulado de esta manera es una oportunidad para reelaborar nuestras propuestas de manera que acerque cada vez más a los y las estudiantes a una mirada complejizadora del saber social como construcción colectiva.

La interdisciplinariedad propuesta en el DC bajo el formato aula taller

La interdisciplinariedad planteada como principio didáctico, es una construcción de nuestra realidad educativa y laboral. Al respecto el diseño curricular define al trabajo interdisciplinar de la siguiente manera: "La interdisciplinariedad es una forma de generación de conocimiento que busca diferenciarse del conocimiento mono-disciplinar en el que las disciplinas de manera aislada examinan fenómenos de la realidad". (MEDH, 2017, p. 91)

Esto nos implica, no sólo dejar de lado las identidades disciplinarias sino más bien un encuentro planificado entre las mismas, de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí.

"Abordar la complejidad de lo real demanda la construcción de un pensamiento relacional que se mueva en toda la escala en que lo real se muestra, se sostenga en las articulaciones que se producen en los diferentes momentos históricos y espacios geográficos, y que dé cuenta de la relación que existe entre los diferentes niveles de análisis" (MEDH, 2017, p. 91).

Por otro lado, el formato “aula taller” propuesto en el diseño curricular no contempla definiciones ni aportes de su metodología. En este sentido y al interior de las escuelas, cada colectivo docente generó las herramientas necesarias para llevarlo a cabo mediante ensayo y error. En este punto pareciera que las orientaciones sobre los lineamientos de trabajo y la capacitación fueron insuficientes por parte del Ministerio de Educación de la provincia, lo cual quedó supeditado a que cada docente elija (o no) capacitarse por sus propios medios.

La Geografía en el Diseño Curricular

Entendida como ciencia del espacio, la Geografía se ocupa en la actualidad de pensar los territorios y las relaciones que se producen entre las sociedades y los espacios. El espacio, como producto social, está formado, en palabras de Milton Santos por “un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el marco unificado en el cual se desarrolla la historia”. En este sentido, la Geografía se posiciona plenamente en el campo de las Ciencias Sociales y contribuye a la comprensión de la realidad social, ayudando a entenderla y explicarla, en tanto la misma no se caracteriza sólo por la existencia de problemas económicos y sociales, sino también territoriales, y entendiendo que el sujeto social se constituye como potencial transformador del espacio en el que habita (MEDH, 2017 p.92)

Desde mi formación académica en el campo de la geografía y pasando por la revisión continua de la práctica docente, en diálogo con mis compañeros/as dentro de las horas institucionales asignadas para el trabajo colectivo in situ de cada escuela, es que me posiciono observando el desafío que implica la complejidad de las Cs. Sociales en clave a cada territorio escolar.

En lo que respecta a mi campo del conocimiento, y afirmando una postura crítica de la Geografía, adhiero a lo que presenta el diseño. En este sentido, es necesario pensar al territorio escolar como un espacio donde los sujetos

participan, se nutren entre sí y generan una identificación en su contexto cercano.

Desde la geografía crítica se considera la realidad del estudiante como referencia para abordar el espacio geográfico. En otras palabras se podría afirmar que la enseñanza de la geografía ha de considerar la realidad del estudiante, no para simplemente describirla, sino para desentramar sus contradicciones, visibilizar los conflictos y formular explicaciones multicausales a esta realidad social compleja.

CAPÍTULO 2

Desafíos de la geografía crítica hacia el interior del territorio escolar

Los más recientes movimientos al interior de la Geografía Crítica ponen el énfasis en la importancia de los aspectos espaciales de los fenómenos sociales, se interesan en el análisis de la naturaleza espacial de la realidad social para dar un tratamiento teórico adecuado a estas nuevas problemáticas. A la vez, se busca aclarar la confusión creada por la fragmentación teórica. En este sentido Harvey aboga por una geografía que comprenda cómo se han producido y cómo se reproducen las formas espaciales y la organización del espacio en el capitalismo, caracterizadas por el desarrollo geográficamente desigual de las condiciones ecológicas, culturales, económicas, políticas y sociales, para lo cual se requieren formas críticas de pensamiento.

Vincular los fundamentos teóricos de las ciencias específicas con las finalidades de la práctica educativa sigue siendo un gran desafío al interior de los equipos de trabajo escolares. Más allá de los avances teóricos en la disciplina, y sus tradiciones manifiestas en las prácticas de enseñanza, el posicionamiento de la geografía crítica en el campo interdisciplinar suele estar desdibujada ya que en líneas generales, algunos docentes del área de la ESRN N° 45 (y otras escuelas donde he trabajado) desconocen sus avances epistemológicos y su relevancia a nivel escolar, producto de la atomización del saber con el cual se trabajaba anteriormente a la reforma; y de la falta de capacitación disciplinar y metodológica por parte del Ministerio de Educación de la provincia en espacios de trabajo de cada territorio escolar en particular.

En este sentido se adhiere a lo planteado por Zenobi (2009) cuando formula que los propósitos y las finalidades de las disciplinas escolares no son las mismas que las de las ciencias referentes. Sí, es necesario conocer las finalidades de la geografía por ejemplo, para seleccionar los saberes en función de los propósitos escolares. Por esta razón, en el trabajo colaborativo al interior del área el primer horizonte fue alcanzar una interpretación consensuada de los fines y propósitos formulados en el diseño, y de éstos en el contexto de nuestra

escuela. La identificación de ese horizonte sirvió como puente para seleccionar los ejes temáticos y conceptos claves transversales a las ciencias sociales.

En consecuencia, el proyecto de enseñanza que diseñé en esta oportunidad para el espacio interdisciplinar de aula taller destinado al 3° año de la ESRN que se desarrolla en este trabajo, parte de la necesidad de aportar a la formación del pensamiento social como propósito, potenciando en los estudiantes la adquisición de habilidades para una reflexión crítica sobre la realidad social, facilitando la integración de diversos contenidos disciplinares, saberes escolares y experiencias, para evitar la fragmentación disciplinar, generando aprendizajes sociales fundamentales para pensar y vivir en el mundo de hoy.

Para ampliar el concepto de interdisciplina propuesto por el diseño curricular y su viabilidad dentro de los talleres Leff afirma que

es la formación de equipos pluri-disciplinarios. No hay -se afirma- personas interdisciplinarias. Nadie puede abarcar el amplio espectro de conocimientos que requieren los estudios interdisciplinarios. Por consiguiente, la única forma de abordar tales estudios es a través de grupos de trabajo integrados por representantes de diversas disciplinas. La interdisciplinariedad -se insiste- sólo se da en un equipo, y un trabajo interdisciplinario es siempre el resultado de un equipo pluridisciplinario (Leff, 2011).

Por otro lado, y reafirmando esta idea, Jara (2018) sostiene que “es necesario cuestionar qué puede aportar cada una de las disciplinas a la solución de los problemas de nuestro mundo, así como a la formación de la ciudadanía” (p. 276). La interdisciplina aquí no solamente aporta un enfoque más enriquecedor sino que acerca al territorio escolar y la complejidad del mundo en el que vivimos.

CAPÍTULO 3

Fundamentos Teóricos

Tema- Problema de la propuesta de enseñanza: *¿Qué implicaría para nuestra región latinoamericana, el reconocimiento de los elementos de la naturaleza como bienes comunes? ¿Qué desafíos sociales, políticos y económicos representa?*

Las profundas transformaciones económicas que se han producido a partir de la globalización de la producción y de los mercados, de la revolución tecnológica sustentada en la información y la creciente liberalización propiciada por el abandono de funciones reguladoras de los Estados, dibujan un nuevo escenario en la economía mundial y hacia el interior de los territorios.

El nuevo mapa que presenta la reestructuración del sistema económico global exige nuevas lógicas espaciales que afectan y demandan nuevas políticas de intervención sobre los territorios. La progresiva liberalización de los mercados, ha ampliado los contrastes en el acceso al bienestar entre los territorios de las diversas regiones del mundo.

De esta manera, el orden global intrínseco al período histórico actual -el medio técnico-científico-informacional- rediseña los usos del territorio de países y lugares en función de los intereses del capital. Así pues, como afirma Santos (1996) todas las formas de circulación se aceleran, la división socio-espacial del trabajo se afianza y la especialización económica regional aumenta, agudizando la tensión entre aspectos de la globalidad y la localidad.

De modo que el proceso de globalización del capital y la profunda reorganización de las bases territoriales de la acumulación han involucrado la emergencia de un nuevo modo de recolonización del mundo. “Bajo estas nuevas condiciones institucionales, las economías de los países centrales recuperaron el control y acceso privilegiado sobre las fuentes de recursos naturales mediante estrategias de concentración y re-localización de las operaciones de los grandes conglomerados empresariales transnacionales”. (Machado Aráoz, 2010, p. 42)

Así pues, producto de estas transformaciones económicas América Latina constituye hoy un escenario de concentración de capitales, de integración de fases productivas y actividades vinculadas. Estas inversiones son protagonizadas por fondos de inversión privados, compañías de gestión de activos, bancos y otras instituciones financieras.

De esta manera, la reprimarización de la economía de las regiones del tercer mundo supuso un acelerado proceso de valorización del capital a través del control de tierras y recursos asociados que no solo han transformado la naturaleza de la relación espacio-sociedad sino también han transformado la conceptualización que se hace de la naturaleza.

En relación a esto, algunos autores sostienen que asistimos a un proceso de recuperación del control sobre las fuentes de aprovisionamiento de energías y materias primas por parte de las economías dominantes, fundamentándose ahora bajo el discurso ambiental.

En consecuencia, surge a mediados de los noventa, lo que Machado denomina “Eco-capitalismo tecnocrático y reappropriación neocolonial de la ‘naturaleza” (Machado Aráoz, 2010), teoría que da lugar a toda una nueva terminología discursiva como economía verde, donde la ecologización de los procesos productivos se torna la forma obligada del plus de rentabilidad.

El punto fundamental que se deriva de lo anterior es que el acaparamiento de tierras es básicamente un “acaparamiento del control”, es decir, el poder para controlar un factor productivo clave como es la tierra y otros recursos asociados a ella, como el agua y el ecosistema ambiental. Se trata de un fenómeno que implica relaciones políticas de poder y se manifiesta bajo diversas formas “incluyen la acumulación de tierras, el (virtual) acopio de aguas, a través de la captación de recursos acuíferos y acaparamiento verde” (Gorenstein, 2016 p.7). Son fenómenos que pueden entenderse en el marco de lo que Harvey (2004) define como un modelo de “acumulación por desposesión”, donde grandes empresas de capitales transnacionales entran en tratativas directas con los gobiernos de los países periféricos para obtener licitaciones en actividades

extractivas de materias primas. Este proceso se profundizó con las transformaciones del Estado en Latinoamérica durante la década de 1990, cuando los intereses extranjeros privados gozaron de amplias libertades jurídicas y beneficios impositivos para operar en la región con alta rentabilidad. La situación se acentuó con la llegada del nuevo siglo, cuando América Latina volvió a reforzar su papel de proveedor de materias primas.

El concepto de acumulación por desposesión se halla íntimamente ligado a la noción marxista de acumulación primitiva u originaria. Todas esas formas de desposesión se propagan a través de la división internacional del trabajo, que asigna diversas funciones de producción y consumo a países y lugares. Así pues, los usos extractivos del territorio se erigen en protagonistas privilegiados de la actual fase de acumulación por desposesión.

La territorialidad constituye, como sostiene Sack (1986), una estrategia para establecer diferentes grados de acceso a las personas, cosas y relaciones. En relación a esto último, desde la geografía, el concepto de territorialidad cobra una importancia crucial en el abordaje escolar de estas problemáticas. La territorialidad entendida como “el intento por parte de un individuo o grupo de afectar, influenciar o controlar personas, fenómenos y relaciones, a través de la delimitación y el establecimiento de un control sobre un área geográfica – territorio” (Sack, 1986, p. 5) brinda la base teórica para comprender la conflictividad de la secuencia didáctica presentada en este trabajo integrador final.

Estos procesos de acumulación, concentración y acaparamiento de tierras han traído numerosos conflictos socio-territoriales. En un contexto general que profundiza las lógicas del capital desvinculadas de los territorios donde operan, Gorenstein y Ortiz (2016), mencionan algunas de las características de dichos conflictos en relación a: a) Intervención de las autoridades políticas locales. b) Ocupación de tierras productivas, desplazamiento de producciones y productores tradicionales. c) Pueblos indígenas y/o pobladores “deslegitimados” a través del accionar de la justicia. (Gorenstein & Ortiz, 2016, p. 19).

Tanto en Argentina como en América Latina, este proceso de acaparamiento de tierras llevó a la población a conformar prácticas colectivas de resistencia, protagonizadas fundamentalmente por movimientos campesinos e indígenas que denuncian este acaparamiento como un proceso de “acumulación por desposesión”. Seoane, en una conferencia explica la dimensión de este concepto:

Llamamos así al proceso por el cual un conjunto de bienes que eran comunes son convertidos en mercancías; es decir, son apropiados privadamente para su venta-intercambio y/o para su uso en el proceso de producción capitalista. Refiere con ello a un proceso amplio y diverso que mercantiliza la tierra, los minerales, los hidrocarburos, y la vida en general. (Seoane, 2011, p. 4)

El proceso de acumulación por desposesión supone entonces, en palabras del mismo autor “un feroz proceso de mercantilización. Feroz porque la mercantilización supone despojo; o para decirlo con otras palabras arrebatarse estos bienes que eran de uso común o formaban parte del hábitat de vida o, incluso, eran explotados bajo otras formas” (Seoane, 2011, p. 5). Este despojo es lo que los movimientos sociales han denominado saqueo. En conclusión, en América Latina el extractivismo constituye un patrón signado por la estructuración de una matriz socio-productiva escasamente diversificada, altamente dependiente de la explotación intensiva de recursos naturales y la apropiación o usufructo por parte de agentes externos de la renta obtenida. Siendo un modelo hegemónico planeado para ser indiferente a su entorno (Santos, 2000), el extractivismo implanta economías de enclave y ‘zonas de sacrificio’ que perpetúan y agravan la problemática socio-ambiental de América del Sur, a la vez que garantizan la continuidad de su inserción subordinada en el marco de la globalización comercial y financiera (Gudynas, 2011).

En consecuencia, el contexto regional es de alta conflictividad social y política. Por ello, la dimensión territorial ayuda a comprender los procesos de acaparamiento, ya que está directamente ligada a la dimensión del poder. Como se desarrolló anteriormente la territorialización y extranjerización de espacios

estratégicos constituyen una de las formas que adquieren las transformaciones espaciales dentro del proceso de reestructuración del capitalismo en las regiones periféricas.

El aporte de la Geografía Crítica intenta echar luz sobre la cuestión espacial, territorial y ambiental, como el ámbito donde se materializan los procesos y fenómenos del mundo social. La espacialidad concreta es vista como “un terreno competitivo de luchas por la producción y reproducción social, sea para el mantenimiento y refuerzo de la espacialidad existente, sea para una reestructuración y/o una transformación radical” (Santos, 2000, p. 37). Es esta perspectiva la que produce un cambio conceptual relevante en relación a la concepción de espacio. El espacio ya no se concibe como el escenario inerte donde se suceden las cosas; sino como un producto social, donde se materializan las diversas acciones de las personas, las diferentes relaciones de poder y los conflictos presentes en las sociedades. Es de esta forma como las y los estudiantes logran visualizarse como agentes capaces de pensar el territorio, comprenderlo, y a partir de allí transformarlo.

Desde la perspectiva geográfica, la territorialidad se define como la acción de significar un lugar y con ello, proteger, ratificar, defender, marcar, generar y alterar el territorio mediante hábitos, hitos, costumbres, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo. Los dos ejes conceptuales que enlazan a la territorialidad son los vínculos de dominio y de poder, y la apropiación vista como formas de vivir y habitar un territorio. El sentido de pertenencia y en las identificaciones territoriales (un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: el sentimiento de pertenencia) lo territorial es una instancia también interdisciplinaria.

En relación a la dimensión territorial ayuda a comprender los procesos de acaparamiento, ya que está directamente ligada a la dimensión del poder. La territorialización y extranjerización de espacios estratégicos constituyen una de las formas que adquieren las transformaciones espaciales dentro del proceso de reestructuración del capitalismo en las regiones periféricas. La territorialidad

constituye, como sostiene Sack (1986), una estrategia para establecer diferentes grados de acceso a las personas, cosas y relaciones.

Por este motivo, desde la geografía, el concepto de territorialidad cobra una importancia crucial en el abordaje escolar de estas problemáticas. La territorialidad entendida como “el intento por parte de un individuo o grupo de afectar, influenciar o controlar personas, fenómenos y relaciones, a través de la delimitación y el establecimiento de un control sobre un área geográfica – territorio” (Sack, 1986, pág. 5) brinda la base teórica para comprender la conflictividad de la secuencia didáctica presentada a continuación.

También hay necesidad de remitirse a la diferencia entre pertenencia e identificación y referirse a las escalas. La Humanidad ¿una escala en proceso de construcción respecto a las pertenencias y las identificaciones?

En un análisis, la escala de la Humanidad refiere a dos planos: un plano de integración superior que instituye una unidad referencial de la identidad del nosotros o identidad social cada vez más importante.

La construcción de un nuevo paradigma en las relaciones locales, nacionales y transnacionales, basado tanto en el principio de redistribución (igualdad) como en el principio de reconocimiento (diferencia), se presenta como una alternativa frente a la expansión del fascismo social. “En un mundo globalizado dichas manifestaciones deben mostrarse como globalizaciones orientadas en contra de las tendencias hegemónicas (globalizaciones contrahegemónicas)”. (Sousa Santos, 2002, p. 141).

Sousa Santos define a la globalización como:

“el proceso mediante el cual una condición o instancia local logra extender su radio de influencia a lo largo del globo y, al desplegar esta acción, desarrolla la capacidad de designar como local a las instancia o condición social con la cual compete. Lo que nosotros llamamos globalización en todos los casos se trata de la globalización exitosa de un localismo dado” (Sousa Santos, 2002, p. 163).

Las otras dos formas de globalización –el cosmopolitismo y el patrimonio común de la humanidad - constituyen lo que de Sousa Santos defino como globalizaciones contrahegemónicas. A lo largo del globo los procesos hegemónicos de exclusión se han encontrado con diferentes formas de resistencia – iniciativas regionales, organizaciones locales, movimientos populares, redes transnacionales de promoción de causas sociales, o nuevas formas de expansión internacional de grupos de trabajadores- las cuales pretenden contrarrestar las tendencias de exclusión social, abriendo espacios para la participación democrática, para la conformación de comunidades, para la creación de alternativas frente a las formas dominantes de conocimiento y desarrollo. En resumen, para la consecución de la inclusión social. Tanto estos enlaces locales-globales como los diferentes tipos de activismo que rebasan fronteras constituye un nuevo movimiento democrático transnacional.

Este modelo de desarrollo dominante en el sistema económico mundial conlleva la explotación cada vez más intensa de los bienes naturales (aire, agua, suelo, biodiversidad, energía) y produce una serie de efectos que han generado una creciente preocupación social en torno a los problemas ambientales. La crisis ambiental manifiesta tanto en la escala local como global, se sustenta teóricamente en las formas de concebir y apropiarse de la naturaleza. A medida que las sociedades fueron avanzando en el control de la misma, se impuso una visión utilitarista que la convirtió en una "canasta" de recursos disponibles para ser extraídos y utilizados. Estas formas de concebirla se sustentan en una racionalidad económica donde el valor de la *naturaleza* está dado por los valores de uso y de cambio (Gudynas E. , 2009). En esta perspectiva, el discurso de la modernidad, inaugura sobre la entidad naturaleza su visión antropocéntrica y sus presupuestos utilitaristas, economicistas y cientificistas donde las formas hegemónicas de significación son inseparablemente constitutivas de las formas históricamente dominantes de apropiación.

En este sentido, Enrique Leff (2006) plantea que:

La crisis ambiental es una crisis civilizatoria. Esta crisis es, ante todo, una crisis de conocimiento. La degradación ambiental es resultado

de las formas de conocimiento a través de las cuales la humanidad ha construido el mundo y lo ha destruido por su pretensión de universalidad, generalidad y totalidad; por su objetivación y cosificación del mundo (Leff, 2006, p. 95).

Siguiendo esta línea de pensamiento, puedo afirmar que la crisis ambiental de nuestro tiempo no es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que ignorando los límites biofísicos de la naturaleza en pos del crecimiento; genera una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental. Como sostiene Sousa Santos (2010) estamos ante “una crisis civilizatoria derivada de la insustentabilidad del modelo económico dominante, asentado en el crecimiento indefinido, en el uso indiscriminado de los recursos naturales, y en la privatización de bienes comunes, lo cual, además de injusto es insostenible” (Sousa Santos, 2002 p. 3).

Del reconocimiento de esta crisis ambiental, surge el término de desarrollo sustentable. Éste fue introducido por primera vez en el Informe Brundtland de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas (Nuestro Futuro Común, 1987), pero al igual que otros, es un concepto esencialmente discutible. En la Declaración de Río (1992) se trabajó sobre el principio del concepto y quedó definido de la siguiente manera: “Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades” (Informe Brundtland, 1987).

Sin embargo, la noción de desarrollo sustentable y principalmente los documentos y programas de acción que se han escrito luego de la II Cumbre de la Tierra, se constituyen como una serie de propuestas inacabadas que no plantean nuevos modelos ni paradigmas. Se trata de un enfoque que ofrece algunas posibilidades para activar discusiones sobre viejos problemas no resueltos y que permite avanzar en el esclarecimiento de algunos elementos estratégicos para reforzar la transición hacia condiciones globales más justas.

Por ello los problemas ambientales se encuentran socialmente contruidos y asumen particularidades geográficas e históricas. De allí la importancia de incorporar en su análisis una mirada que enfatice en la complejidad y en la interrelación de aspectos materiales y simbólicos. En efecto el campo de conocimiento de las ciencias sociales se centra en el estudio de la realidad social, entendida como una totalidad compleja, contradictoria, conflictiva y dinámica, que comprende el conjunto de actividades, tanto materiales como simbólicas, que los hombres y mujeres han concretado a través del tiempo en el marco de diferentes modos de relacionarse entre sí y con el espacio. (Benejam, P. Pagés, J., 1997)

Por esta razón, la Educación Ambiental, constituye hoy una de las cuestiones más relevantes en la agenda de problemáticas sociales. El abordaje de temas ambientales constituye, desde el punto de vista didáctico, una vía adecuada para encarar la reflexión desde un tratamiento disciplinar riguroso y especialmente geográfico puesto que, como sostiene Bachman (2008), permite no sólo articular contenidos físicos-naturales con contenidos sociales sino también resignificar los primeros en el contexto de problemáticas socioambientales. Cuando nos referimos a la educación ambiental, entran en juego en los procesos de aprendizaje el debate sobre el modo de desarrollo contemporáneo, las relaciones de poder que lo sustentan, el rol de los Estados y la ciudadanía, las injusticias que genera, y los límites con los que se encuentra en su ideal de progreso ilimitado. El debate sostenido desde la geografía crítica se abre hacia la búsqueda de alternativas: Aparece en el horizonte utópico la sustentabilidad como meta. Los problemas ambientales no son problemas “de la naturaleza”, sino de las sociedades en su relación con ella y hacia su propio interior. (Bachmann, 2008)

Con los aportes de Priotto (2009) se sugiere trabajar diferencialmente los problemas de los conflictos socioambientales: los problemas ambientales según este autor “se caracterizan por sus componentes en términos de origen, causas y efectos, mientras que el conflicto, incluye a los actores involucrados en función de su nivel de afectación, responsabilidades, intereses y percepciones” (p 50).

Los conflictos socio-ambientales o socio territoriales comprometen la dimensión integral del concepto de ambiente, entendido como la íntima relación entre sociedad, economía, cultura y ecología.

Es desde esta perspectiva que se diseñó esta secuencia didáctica donde se propone abordar una serie de conflictos socio territoriales de relevancia actual, que constituyan una aproximación al fenómeno del neocolonialismo de la naturaleza. La misma se plantea desde una mirada de apropiación desigual de la naturaleza; sobre la distribución jerárquica del usufructo de los bienes y servicios ecosistémicos, por un lado, y de los riesgos y afectaciones ambientales, por el otro.

En América Latina, se han convertido lugares enteros en verdaderas áreas de sacrificio para mantener la ilusión del crecimiento ilimitado, que es una de las características fundamentales de los modelos económicos que se imponen. El agronegocio, el fracking, la megaminería y otras figuras del extractivismo lo que hacen es mercantilizar todo.

En la actualidad, existen una serie de perspectivas que nutren el pensamiento crítico latinoamericano, por ejemplo, existe una perspectiva ambiental integral, con énfasis en el buen vivir; una perspectiva indigenista, de corte comunitario; una perspectiva ecofeminista, que pone énfasis en la ética del cuidado y la despatriarcalización; una perspectiva ecoterritorial, vinculada a los movimientos sociales, que han ido elaborando una gramática política, con eje en las nociones de justicia ambiental, bienes comunes, territorialidad, soberanía alimentaria y buen vivir. En este marco se ha comenzado a discutir la noción de derechos de la naturaleza, que fuera incorporada en la Constitución ecuatoriana. Son conceptos en construcción que vertebran el nuevo pensamiento latinoamericano del siglo XXI. Dichos enfoques, saberes y disciplinas críticas se nutren de una tradición latinoamericana así como también de otras tradiciones anteriormente invisibilizadas. Como diría Boaventura de Sousa Santos, existe en esta línea, en América Latina, una incipiente “ecología de saberes”.

Así, el extractivismo es una categoría muy productiva, que no solo tiene un fuerte poder movilizador y denunciativo, sino una potencia descriptiva y explicativa. En la medida en que alude a modelos de maldesarrollo y de injusticia ambiental y que advierte sobre la profundización de una lógica que funciona a varios niveles, tiene la particularidad de iluminar un conjunto de problemáticas que definen las diferentes dimensiones de la crisis.

CAPÍTULO 4

Fundamentos metodológicos y epistemológicos de la secuencia didáctica

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario tiene por finalidad apostar a la construcción de conocimientos y actitudes necesarias para la comprensión de la realidad social, por un lado, y al fortalecimiento en el ejercicio de las prácticas ciudadanas, por el otro. (Jara, 2018 p. 285), así que defiende la idea de que la educación ofrezca oportunidades de analizar críticamente los discursos y las prácticas de dominación, para develarlas y combatirlas. “Por eso, los procesos educativos deben ofrecer herramientas para que los sujetos tomen parte en las disputas culturales y políticas que se avecinan, bregando para que esas herramientas sean emancipatorias” (Jara, 2018, p. 158)

Como menciona Pagés, los problemas actuales, tienen antecedentes en el pasado y proyecciones hacia el futuro, lo que implica que debemos lograr identificar y analizar las variables intervinientes, para poder comprender la complejidad, tomar decisiones y actuar en forma colectiva en la búsqueda y realización de soluciones orientadas al bien común (Pagés, 1997). Reafirmando mi posicionamiento frente a esta realidad, la secuencia didáctica que se presenta a continuación, apunta a poner en práctica un curriculum que promueva el conocimiento de la realidad social y la construcción de criterios de actuación en ella.

Los saberes seleccionados para esta propuesta didáctica responden al Nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro. En este sentido el documento curricular propone para el tercer año una gran cantidad de saberes, de los cuales seleccioné el siguiente:

“El conocimiento de los distintos ambientes latinoamericanos, sus bienes naturales y formas de aprovechamiento en los siglos XIX y XX, con el fin de identificar los principales problemas socio-ambientales”. (MEDH, 2017, p. 97)

En lo referido al abordaje de los saberes en el Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades (formato aula taller), el diseño curricular se expresa poco acerca del espacio del taller y de manera un poco confusa. Se pronuncia solamente sugiriendo “generar espacios de aprendizaje que propicien el debate”, “y la reflexión y realización de producciones”. A su vez menciona “el cine documental de época”, sin especificar si lo que postula son saberes en sí mismos o estrategias didácticas.

En lo que respecta a la construcción de programas, Barco tiene en cuenta los siguientes aspectos para la elaboración de la unidad o eje: preguntas e interrogantes; problemas; cuadros o gráficos; proposiciones; hipótesis y por último mixtas.

Considerando esto, elijo trabajar el eje seleccionado mediante la problematización. Las condiciones para su construcción se dan mediante lo que Barco señala como una buena descripción de la situación indicando los límites en que hay que moverse; tener en cuenta al redactar el problema cuáles son los conocimientos previos que el estudiante posee; y cerrar el problema con una pregunta o varias. (Barco, 2016). Quedando formulado de la siguiente manera:

¿Qué implicaría para nuestra región latinoamericana, el reconocimiento de los elementos de la naturaleza como bienes comunes? ¿Qué desafíos sociales, políticos y económicos representa?

El programa que elaboré para el taller no sólo presenta los contenidos a ser enseñados, sino también las relaciones y atravesamientos que se establecen entre los mismos. La lógica que lo preside no es lineal sino relacional, lo que genera una dinámica que permite captar el proceso. Pero estas relaciones no son casuales ni azarosas: es a partir del eje del programa que se plantean las relaciones y sus reciprocidades. (Barco, 2005).

CAPÍTULO 4.1

Diagramación de los saberes del EICSH (Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades) para 3er año

Primer cuatrimestre: Eje: *La construcción social y cultural del continente americano. Tema-problema: ¿Cómo se fundamenta la diversidad cultural de nuestro continente?*

Segundo cuatrimestre: (propuesta didáctica elaborada para el taller)

Tema-problema para el taller:

¿Qué implicaría para nuestra región latinoamericana, el reconocimiento de los elementos de la naturaleza como bienes comunes? ¿Qué desafíos sociales, políticos y económicos representa?

Propósitos:

En relación a la mención de estas finalidades fue que se seleccionaron las problemáticas de la secuencia didáctica y se esbozaron los siguientes propósitos:

- Propiciar el análisis de la realidad social actual del espacio latinoamericano a partir del reconocimiento de las complejas relaciones de la sociedad latinoamericana, para que comprendan el espacio como un producto social, histórico, dinámico como resultado de decisiones humanas que valoran la naturaleza de diferente forma, y la modifican en consecuencia.
- Facilitar el reconocimiento de los diversos actores sociales, el surgimiento de los movimientos sociales en los conflictos estudiados, para que de esa manera los estudiantes puedan reconocerse como actores sociales partícipes del proceso de transformación del tiempo y del territorio que habitan.
- Proporcionar a las y los adolescentes la posibilidad de comprender la compleja estructura del ambiente para interpretar la interdependencia de esos elementos en el espacio y en el tiempo, de modo de favorecer la toma de conciencia, el análisis de los valores actuales y conocer los modelos de intervención, sin perder de vista la solidaridad y la equidad social.

Aportes disciplinares de cada uno de los espacios que conforman el taller:

Geografía: territorio, Globalización y Nueva División Internacional del Trabajo, reprimarización de las economías latinoamericanas.

Economía: Liberalización de mercados, multinacionales, producción global, enclaves, economías de escala a nivel primario. Flujo y circulación de capitales.

Ciudadanía: Derechos de tercera generación. Conflictos y movimientos sociales contrahegemónicos.

Estudio de casos locales y regionales sobre extractivismo:

- *¿Qué desafíos enfrenta la sociedad actual y futura en términos de uso y aprovechamiento del agua como bien común?* Extranjerización del agua. La guerra del agua en Bolivia. Lago Escondido.
- *¿De qué manera se sostiene el sistema de producción actual mediante nuevos usos intensivos de los recursos?* Fracking: en Vaca Muerta y en Ecuador.
- *¿Cómo los Estados podrían generar políticas que tiendan a la soberanía energética en la región?* Litio: Comparativa en Chile, Argentina y Bolivia.
- *¿De qué manera los nuevos patrones de consumo global afectan a los territorios y comunidades latinoamericanas?* El cultivo de palta en Chile y el agua como propiedad privada; la destrucción de la Amazonia brasilera por el avance de la frontera agrícola ganadera.
- *¿Cómo se posicionan los y las estudiantes como sujetos activos en el análisis de la construcción de las territorialidades locales y regionales?* Mapeo colectivo.

Luego de la formulación de las preguntas problema que guían la secuencia didáctica y teniendo en cuenta que la didáctica de las ciencias sociales

debe intentar seleccionar unos **conceptos clave transdisciplinarios o conceptos organizadores básicos o comunes a todas las Ciencias Sociales**, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y sus problemas (Benejam, 1997), tomo como *Concepto clave a los conflictos en el contexto de América Latina*.

Son varias las autoras, entre ellas Zenobi y Rassetto, que consideran que el abordaje escolar de los conflictos ambientales resultan una oportunidad clave para repensar los entramados modernos del conocimiento científico y las políticas públicas, dando lugar a saberes tradicionales históricamente invisibilizados.

Los conflictos ambientales se configuran como un núcleo problemático de análisis para ser abordado de manera interdisciplinaria dado su carácter multidimensional. Oportunamente para el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se convierte en un instrumento que enriquece la complejidad de las temáticas a aprender dada la conflictividad social y territorial que contiene. El presente trabajo busca reflexionar sobre la oportunidad didáctica que ofrece los conflictos ambientales para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El análisis de los conflictos ambientales aporta a esta discusión en la medida en que expresan una creciente disputa de poder en relación al acceso, el uso, la disponibilidad, la apropiación, la distribución y la gestión de los bienes naturales.

Se entiende en este trabajo a los conflictos ambientales como disputas por el acceso, la apropiación, la producción, el uso, la distribución y la gestión de los bienes naturales en cada comunidad o región. Se trata de situaciones de tensión en las que no sólo están en juego los impactos ambientales, sino también dimensiones económicas, sociales y culturales desatendidas. Cuando las disputas están espacialmente localizadas, se trata de “conflictos territoriales” que expresan contradicciones entre el espacio económico y el espacio de vida.

A su vez, la perspectiva de la geografía escolar se expresa en torno al valor didáctico de trabajar con problemáticas locales en el aula:

constituyen un buen recurso, atractivo y motivador que permite mantener el interés durante todo el proceso de enseñanza. Facilita la construcción del conocimiento porque el estudiante trabaja con sistemas de ideas cada vez más coherentes, más organizadas y potentes para la comprensión. Estimula la intervención y la toma de decisiones como acciones intelectuales cargadas de ideología, que denotan opciones sobre sistemas de valores y pensamientos concretos. Promueve el espíritu crítico, la autonomía, el respeto a la diversidad, la cooperación, la solidaridad y la acción transformadora (Villa y Zenobi, 2007, p. 23).

La propuesta de enseñanza afronta problemas de la actualidad y de la región, retomando “**cuestiones socialmente vivas**” (Pagès, 1994), apunta a la formación del pensamiento social partiendo de enseñar habilidades para una reflexión crítica de lo que sucede en el mundo. Fomenta una interrelación de las diferentes escalas territoriales necesarias para complejizar el estudio de lo social, ya que favorece la comprensión de los fenómenos en el marco de una economía global.

La propuesta de enseñanza aborda la problemática del extractivismo en América Latina. De esta manera se espera poner en tensión el concepto de recursos naturales y propiciar una oportunidad para pensar la relación con la naturaleza desde otra perspectiva. El debate acerca de los bienes comunes, frente a los recursos naturales estratégicos, su manejo, sus modos de apropiación y los conflictos que genera la explotación de los mismos lleva a los estudiantes a comprender las diversas miradas de los actores sociales involucrados y su contexto. La delimitación del recorte problemático viabiliza la articulación de territorios y pasados recientes, presentes y futuros, generando aprendizajes para pensar y vivir en el mundo de hoy.

Capítulo 4.2

Materiales y estrategias para el aula taller

Partiendo de las indicaciones mínimas que estipula el Diseño Curricular para este espacio y en relación a lo transitado tanto en la práctica docente como en los seminarios de esta especialización, me propuse articular algunas estrategias que permitan alcanzar los fines propuestos para esta secuencia.

Por un lado, en relación a la propuesta del diseño de “propiciar debates áulicos” y “cine documental” me propuse indagar acerca de la disponibilidad de recursos fílmicos en relación a las problemáticas del taller, identificando gran cantidad y diversidad de producciones audiovisuales latinoamericanas realmente interesantes a la hora de analizar y problematizar la realidad social latinoamericana. Por esta razón, en el cuatrimestre se facilitará una serie de producciones audiovisuales (películas, documentales, cortos, etc) para ser vistos algunos desde el espacio del taller, y otros desde el hogar. La idea de esta propuesta es generar al fin de cada problemática un espacio de socialización y debate guiado acerca de los materiales audiovisuales.

Por otro lado, se incluyen como material de análisis base para este taller el abordaje de noticias periodísticas de actualidad donde se puede conjeturar que los temas-problemas abordados representan cuestiones socialmente vivas.

Finalmente, atendiendo a lo esbozado en el diseño como “proyecto, con una producción final” me propuse llevar al aula una metodología de mapeo colectivo con el fin de exponer una forma distinta de cartografiar los saberes construidos por el grupo clase, previa socialización y debate de problemáticas ambientales y conflictos territoriales.

Mapeo colectivo:

El análisis de mapas representa un recurso didáctico fundamental para trabajar sobre los territorios. Sin embargo, la mayoría de los mapas que habitualmente circulan en escuelas y librerías, no representan la dimensión de la complejidad sobre lo que se está trabajando.

La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante utiliza para la apropiación utilitaria de los territorios, lo cual incluye no solo una forma de ordenamiento territorial sino también la demarcación de fronteras para señalar los nuevos avances del modelo extractivista y planificar las estrategias de invasión, saqueo y apropiación de lo común.

El vínculo de los sujetos con el territorio se consolida a partir de procesos de interpretación, sensación y experiencias propias. Somos las personas quienes realmente creamos y transformamos los territorios, por esta razón, la propuesta de enseñanza formula la necesidad de elaborar colectivamente materiales cartográficos que reflejen la conflictividad, los riesgos y los movimientos sociales con una perspectiva contrahegemónica.

Estos son los fundamentos de la selección de la última actividad de la propuesta didáctica que a modo de cierre propone la construcción colectiva de un mapa temático de escala regional para plasmar las conclusiones y reflexiones de los diversos grupos. Este cierre colectivo y creativo se corresponde a su vez, con la modalidad aula -taller, del Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades.

El vínculo de los sujetos con los territorios es parte del proceso de construcción de las identidades y de las diversas formas de ciudadanía. Como lo global se configura desde lo local y lo regional, educar para ejercer la condición ciudadana en las escalas de interacción inmediatas y mediatas.

Los dos ejes conceptuales que enlazan a la territorialidad son los vínculos de dominio y de poder, y la apropiación vista como formas de vivir y habitar un territorio. El sentido de pertenencia y en las identificaciones territoriales (un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: el sentimiento de pertenencia): lo territorial es una instancia también interdisciplinaria.

El cine:

Dada la potencia de la imagen en la vida diaria, su uso en la escuela y en particular en las aulas de Sociales, representa una fuente de reconstrucción de la realidad social y es un recurso didáctico mediador en la promoción del aprendizaje del pensamiento crítico. Partimos de la idea de que la observación de un film por sí mismo no nos permite realizar un análisis e interpretación de la complejidad de una temática a través de un tipo de narración fundamentalmente visual. Por eso proponemos una serie de películas y documentales que amplían la mirada aportando diferentes perspectivas, puntos de vista, recopilando testimonios, etc. Proponemos al cierre de cada tema un cine debate para compartir las miradas y los atravesamientos del film en nuestra realidad social y territorial.

Al respecto, Inés Dussel en su artículo "Educar la mirada" define a las imágenes como formas de representación de la experiencia, y sostiene que también son formas de conocimiento (2006).

La imagen no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. Aporta significativamente a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza (Dussel, 2006, p. 280).

Además, una imagen puede inaugurar recorridos inesperados ya que "frente a una misma imagen no todos vemos lo mismo, y es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos "viendo" más allá de lo que sabemos: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos" (Abramowski, 2007).

Por otro lado, Sontag citada por Dussel (2006): insiste en trabajar las imágenes en 3 niveles: el del conocimiento (entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades), el de la emoción (poder sentirnos conmovidos por la imagen, sentir que hay un plano humano que

universaliza ese dolor y lo hace también propio, aunque sea de otro y nunca lleguemos del todo a saber que siente el otro), y el de la acción (la posibilidad de hacer algo para repararlo) (Sotang en Dussel, 2006, p. 290). Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales racionalistas. Porque, como se esbozó en el seminario: “no hay posibilidad de pensar la realidad social si no me siento parte de la misma. Es imposible pensar la realidad social sin sentimientos” (Funes, 2019).

Los materiales fílmicos que se sugerirán para esta secuencia son: “También la lluvia”, “Una temporada de incendios”, CQC “Proteste ya” El lago Escondido, “Hambre de soja”, “Oro Negro la guerra del Fracking”, “La fuente del Jardín de sus arterias”, “Desierto de piedra”, “Pueblos Fumigados”, “Tierra sublevada”, “Oro impuro”, “El mundo según Monsanto”, “Territorio crudo”, “La mala semilla”, “Agua o Aguacates”.

Noticia periodística:

La finalidad de esta selección responde a la idea de que la educación a través de los medios de comunicación fomenta la formación de la conciencia crítica. También surge de una necesidad de “alfabetizar a los escolares en los medios, especialmente en prensa como conector de la realidad próxima y remota”. (Gómez Montoya, 2006, p. 36)

En la era de las comunicaciones, la información se ha convertido en un recurso de fácil acceso, pero de difícil identificación de su veracidad o autenticidad. Éste no será el objetivo final de la secuencia, sino el comienzo de un arduo trabajo orientado a forjar sujetos capaces de leer las intencionalidades, omisiones e ideologías subyacentes en los textos periodísticos como medio de práctica para el desarrollo de la capacidad de pensar crítica y autónomamente.

El texto periodístico en las clases del taller de sociales, además de constituirse como una forma de alfabetización mediática, “constituye un aspecto

fundamental en la formación de una ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura de la esfera pública” (Orozco Gómez, 2001, citado en Dussel, 2006, p.278). Otorga a la clase un carácter de relevancia sobre **cuestiones “socialmente vivas”**, ya que de alguna manera afectan al alumnado o son parte de su vida.

Hay un texto teórico de elaboración propia para la clase, donde se conceptualiza la perspectiva social de la naturaleza, poniendo en tensión la colonialidad del saber y de las prácticas económicas en relación a la misma. Este texto representa un desafío intelectual para las y los estudiantes de tercer año, sin embargo, se espera que el recorrido analítico previo sienta las bases de un esquema de recepción conceptual que favorezca su interpretación, reflexión y crítica.

CAPITULO 4.2

Secuencia didáctica para el Espacio Interdisciplinar De Ciencias Sociales Y Humanidades

DESARROLLO DE LA SECUENCIA

Primer momento

Introducción a la secuencia: la naturaleza en disputa

En este primer momento se introducirá a las y los estudiantes en el eje problemático seleccionado para el segundo cuatrimestre y que forma parte del enunciado que moviliza esta propuesta didáctica.

¿Qué implicaría para nuestra región latinoamericana, el reconocimiento de los elementos de la naturaleza como bienes comunes? ¿Qué desafíos sociales, políticos y económicos representa?

El enunciado que se presenta a continuación contextualiza la problemática latinoamericana en el marco de la economía global para luego introducir algunos interrogantes en torno al **concepto de naturaleza**, la percepción de la misma, en relación a los usos y aprovechamientos, y el dilema entre el valor y el precio. A su vez, este primer momento apunta a retomar saberes abordados años anteriores, aprovechando la continuidad año tras año, de seguir trabajando con los mismos grupos-clase y el mismo equipo de docentes. Para este primer momento se espera retomar algunas ideas en torno a las disputas por la naturaleza abordadas en el Taller de Economía y Sociedad donde se trabajó el cultivo de soja transgénica y la megaminería a escala nacional.

La disputa global por los recursos estratégicos es uno de los elementos más importantes de la dinámica del capitalismo actual y de su lógica de acumulación.

América Latina es una región importante en esta disputa, por la gran dimensión de las reservas de recursos naturales que posee y por su condición de ser una región exportadora de materias primas.

El alto grado de vulnerabilidad y dependencia de importaciones que Estados Unidos tiene en relación a un gran número de minerales que América Latina produce, y la creciente demanda de recursos por parte de China, muestran que la región tiene enormes condiciones de negociación, aunque lo difícil es calcular el precio o valor real de la naturaleza.

Respecto de esta disputa por la naturaleza, piensa en algún ejemplo que conozcas y responde: ¿Qué elementos de la naturaleza se encuentran en disputa actualmente? ¿Conoces ejemplos? ¿Entre quiénes se lo disputan? ¿Qué intereses tendrán? Puedes recurrir a los temas trabajados el año anterior en el Taller Interdisciplinar de Economía y Sociedad.

Segundo momento

Conflicto de intereses, conflicto de valores

A continuación se presenta el siguiente texto con el fin de identificar y diferenciar ambas concepciones de la naturaleza.

Recursos Naturales vs. Bienes Comunes

Conceptualización de la terminología específica. Se trabajará con un texto de elaboración propia.

RECURSOS NATURALES VS. BIENES COMUNES

Se suele utilizar la expresión de Recursos Naturales para referirse a los elementos de la naturaleza que la sociedad considera útiles para la satisfacción de sus necesidades. Pero ¿todos los elementos de la naturaleza son recursos naturales? No. Para que los elementos de la naturaleza se conviertan en un recurso es necesario que la sociedad los valore y haga uso

de ellos. Esa valorización puede variar a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el petróleo siempre estuvo presente como elemento de la naturaleza, pero comenzó a valorarse recién a principios del siglo XX, con la creación a motores de combustión interna que lo necesitaban como combustible. De esta manera, través de la historia de la humanidad, las sociedades explotaron de manera muy diferente los recursos naturales. Dado que los recursos constituyen un bien, es decir, algo tangible y utilizable, pueden convertirse en una fuente de riqueza o en un bien económico.

Históricamente y a través de los distintos sistemas de explotación, la naturaleza ha sido objeto de una creciente apropiación, destrucción y comercialización. Es así que, algunos países han construido su poderío económico en torno a la apropiación de recursos naturales ajenos a ellos, a lo largo y a lo ancho del planeta. Un ejemplo de esto fue la conquista y colonización de América que proveyó de una inmensa cantidad de metales preciosos al continente europeo.

Esta forma de percibir la naturaleza se perpetúa hoy en día, donde muchas empresas privadas y/o entes estatales, relacionadas con el manejo y la extracción de recursos naturales, priorizan la obtención de ganancias económicas. De esta manera se llevan a cabo prácticas extractivas que no respetan los tiempos de renovación de aquellos recursos considerados renovables, ni los límites admisibles para la utilización de los no renovables. La visión que tienen estas actividades respecto de la naturaleza, es bajo la forma de una fuente inagotable de beneficios económicos, y no tienen en cuenta el agotamiento ni el daño ambiental que generan. Un ejemplo de ello es la perspectiva extractivista que tiene hoy en día la minería a cielo abierto.

Sin embargo, a principios del siglo XX comenzaron a ponerse de manifiesto a escala mundial los problemas ambientales derivados de esta racionalidad extractivista. Así surgieron una serie de movimientos principalmente de campesinos e indígenas que empezaron a denominar a los elementos de la naturaleza como "Bienes Comunes".

La primera diferencia que marca esta concepción, es que, recuperan la noción del ser humano como un integrante más de la naturaleza, por lo tanto, cualquier afectación negativa sobre el medio natural implicaría un impacto directo o indirecto sobre la humanidad. Por otro lado, la categoría de bien común hace referencia a lo “comunitario”, por contraposición a lo “privado”; es decir, que hace referencia a los bienes comunes como “aquellos bienes materiales e inmateriales que no se circunscriben a una persona sino que remiten a todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Entre esos bienes suelen contarse elementos básicos para la supervivencia humana biológica, como el aire y el agua” (Michelini, 2007, pág. 1). De este modo, el suelo, el subsuelo mineral, el glaciario, el agua, no serían recursos naturales sino bienes comunes naturales. Entre los bienes comunes podemos identificar una amplia clase de elementos naturales sobre los cuales la sociedad tiene intereses políticos y morales.

La resistencia llevada a cabo por las comunidades campesinas y los pueblos originarios empezaron a hacer notar que no toda la riqueza de la naturaleza tiene precio en el mercado. De este modo, la distinción que proponemos en este trabajo se enmarca en esa necesaria reformulación o recreación de ideas en torno a la naturaleza, para que pueda ser pensada en su integralidad como “aquel patrimonio que es esencial para la vida colectiva de la humanidad y que al mismo tiempo figura como sostén de la existencia misma de la diversidad biológica del planeta” (Delgado Ramos, 2011).

En pequeños grupos leer el texto, discutir el tema y luego responder a las siguientes consignas:

1. ¿En qué contexto surge la idea de “bienes comunes”? ¿Por qué?
2. ¿Qué diferencias encuentran entre la denominación de “recursos naturales” y la de “bienes comunes”?
3. Reconstruir con tus palabras la definición de extractivismo.

Tercer momento

Una vez introducidos en el tema-problema y habiendo diferenciado recursos de bienes naturales, se propone sumar otra conceptualización en función de acercar a las y los estudiantes a los nuevos desafíos en términos productivos que afronta la región. Luego de un breve ejercicio de ejemplificación se pasa al siguiente momento donde se proyecta una película y que contempla el primer estudio de caso a abordar de manera grupal.

¿Qué es un recurso estratégico?

Leer la siguiente definición y dar 3 ejemplos de recursos estratégicos, explicando de qué manera cumplen con las condiciones enunciadas. (Es decir, explicar cómo es su disponibilidad y distribución, por qué es clave para el sistema de producción, y que se espera que pase con él en el futuro cercano)

Un recurso natural obtiene su valor ESTRATÉGICO cuando se dan las siguientes condiciones:

- En primer lugar, respecto de su disponibilidad: debe ser escaso o relativamente escaso, insustituible o de difícil sustitución, y estar desigualmente distribuido en el planeta.
- En segundo lugar, el recurso natural debe ser clave en el funcionamiento del sistema capitalista de producción globalizado (actual). De esta forma, el recurso estratégico debe contribuir al mantenimiento de la HEGEMONÍA mundial.
- Finalmente, un recurso sólo puede entenderse como estratégico según la percepción que se tenga de su situación actual frente a su proyección a futuro.
- Se denomina **hegemonía** al dominio de una entidad sobre otras de igual tipo, por ejemplo: un bloque de naciones puede tener hegemonía gracias a su mayor potencial económico, militar o político, y ejerce ese poder de dominio sobre otras poblaciones, aunque estas no la deseen. Por hegemonía mundial se

entiende el dominio del mundo por parte de una sola nación o un grupo de naciones.

La guerra del agua en Cochabamba, Bolivia.

Con este film se pretende poner en tensión los 3 conceptos trabajados en la secuencia hasta el momento, para luego abrir el debate acerca de las diversas miradas que giran en torno a la problemática de la película. También se espera poner en tensión los intereses que mueven a cada uno de los actores sociales que se ven involucrados en la Guerra del Agua de Cochabamba. De esta manera se pretende introducir a las y los estudiantes en el análisis de una realidad social actual, compleja y dinámica que requiere de un abordaje interdisciplinar.

Actividades para analizar la película: “También la lluvia”. (Bollain, 2010)



1) Los actores sociales: Describir el rol que cumplen cada uno de los personajes en el film: ¿qué intereses individuales y colectivos defienden cada uno? Personajes: Costa, Sebastián, Daniel, Teresa, María, Antón (Cristóbal Colón).

2) ¿Por qué una película que trata sobre la llegada de Colón a América, se realiza en Bolivia? ¿Qué intereses persiguen los productores de la película? ¿Qué prejuicio sostienen?

Después de ver la película: Guía de análisis para el debate y la construcción de las ideas más relevantes en función de los propósitos de la secuencia.

3) La película de algún modo es una crítica a los efectos de la globalización. ¿Qué relevancia tiene el dinero en esta película? ¿Cómo dialogan la pobreza y la riqueza dentro del film?

4) Sebastián y Costa quieren hacer una película que denuncie la esclavitud y la colonización. ¿Podrías mencionar algunos momentos de la película donde esto no se ve reflejado?

5) La película entrelaza dos tramas muy distantes en el tiempo (el siglo XVI y la guerra del agua del año 2000 en Bolivia), pero muy unidas por una temática común: la lucha por la dignidad del ser humano. ¿Cuál fue esa lucha en cada uno de los dos momentos históricos? Señala algunos de los personajes que aparecen en la película y que lucharon por la dignidad humana en los dos periodos mencionados.

Cuarto momento

Conflictos por el agua en nuestra provincia

Con el fin de establecer paralelismos, comparaciones, diferencias, y profundizar el análisis de los estudios de caso desde una perspectiva del conflicto, se aborda también de manera grupal otro caso pero esta vez a nivel provincial, mediante el abordaje de un conflicto territorial bien cercano a nuestra ciudad de Bariloche.

Lago privado ¿Conflicto Escondido?

Estudio de Caso: Lago Escondido, territorio en conflicto.

Proyección del video “Proteste Ya” del programa de televisión CQC emitido por el canal TELEFE en los años 2008 y 2011. (Ver anexo)

Consignas para trabajar con los videos:

1. ¿Quiénes son los actores sociales intervinientes?, ¿Qué rol que ocupa cada uno de ellos en la problemática planteada? ¿Qué intereses persiguen? ¿Hay personas beneficiadas y perjudicadas? ¿Quiénes son? ¿Cuáles son las organizaciones representantes de los intereses del pueblo?

2. En grupo: elegir uno de los agentes sociales intervinientes y escribir en borrador cuál es la postura que toma frente al problema y por qué. (tomar como referencia la consigna 3). Luego, una puesta en común se confrontarán los argumentos de cada uno de los sujetos en un debate o juego de roles dirigido por la docente.

3. ¿El video plantea alguna solución a este conflicto? ¿Por qué no se resuelve? ¿Qué piensas que tendría que pasar en este caso? Pensar en grupo alguna solución que consideren viable.



Investigar un poco más: ¿Hay más casos de extranjerización de tierras patagónicas en la actualidad? Buscar en la red alguna imagen, puede ser un mapa donde se representen los territorios que se encuentran bajo dominio y de propiedad extranjera. Transcribir la información a tu carpeta.

Quinto momento

Estudios de casos locales, nacionales y regionales

¿Qué hay en común y que tienen de diferente los conflictos presentados a diversas escalas? Propiciar un análisis comparativo apuntando a la

construcción colectiva del conocimiento. En este momento de la secuencia se introducirá el concepto de **Movimientos Sociales** como uno de los medios existentes para hacer visibles las reivindicaciones, propuestas, demandas y problemas sociales, donde el espacio en el que se crean, se ve recreado por las identidades colectivas que los defienden.

El cuadro comparativo será elaborado por el estudiantado según vayan encontrando criterios para su diferenciación. Se sugiere comenzar por diferenciar las cuestiones relacionadas al orden político, al orden social, al económico, a las escalas territoriales de análisis, etc.

Reparto de temas para la búsqueda y recopilación de información:

- Estudio de caso: “el triángulo del Litio”
- Estudio de caso: “Fracking en Ecuador y en Vaca Muerta”
- Estudio de caso: “La producción de palta en Chile”
- Destrucción de la biodiversidad de la Amazonía

Tarea de búsqueda y recopilación de información

Reparto de noticias periodísticas y links de material audiovisual con guía de preguntas para su análisis: presentación del problema o conflicto, contexto espacial y temporal, territorio en conflicto, recurso natural de la problemática, bienes comunes en disputa, impactos económicos, ambientales, y políticos, actores sociales intervinientes, intencionalidades. ¿Qué resistencias han surgido? ¿Quiénes son y qué intereses defienden? ¿Qué alternativas se postulan?

Sexto momento

Socialización de búsqueda de información y exposición oral de los grupos

Organización de la presentación: introducción, relevancia del conflicto y desarrollo interdisciplinar del mismo, presentación de diversas posturas frente al problema.

- *¿De qué manera se sostiene el sistema de producción actual mediante nuevos usos intensivos de los recursos? Fracking: en Vaca Muerta y en Ecuador.*
- *¿Cómo los Estados podrían generar políticas que tiendan a la soberanía energética en la región? Litio: Comparativa en Chile, Argentina y Bolivia.*
- *¿De qué manera los nuevos patrones de consumo global afectan a los territorios y comunidades latinoamericanas? El cultivo de palta en Chile y el agua como propiedad privada; la destrucción de la Amazonia brasilera por el avance de la frontera agrícola ganadera.*

¿Qué movimientos de protesta social han surgido frente a cada territorio en conflicto? ¿Quiénes los integran? ¿Qué valores defienden? ¿Qué alternativas presentan?

¿Qué hay en común y que tienen de diferentes cada una de las exposiciones?

Séptimo momento

Mapeo Colectivo de conflictos ambientales y territoriales

Luego de las exposiciones de los diversos grupos se procederá a proyectar el mapa político de América Latina sobre el pizarrón. Allí se pegará uno o más papeles blancos (tipo afiche blanco grande) y con fibrones se contorneará el continente y se delimitarán los países.

Se trabajará en el diseño y confección de la simbología del mapa. Se mostrarán algunas técnicas propias de la metodología del mapeo colectivo.

Abriendo nuevamente el diálogo para fomentar el debate, se planteará ¿Qué representar? ¿Qué queremos mostrar en el mapa? ¿Qué queremos que otros lean e interpreten del mapa?

Al mismo tiempo, en diversos grupos se irán confeccionando las simbologías que se vayan consensuando para representar los conflictos socioterritoriales, los problemas ambientales de nuestra región, los recursos estratégicos, los movimientos sociales, los enclaves, los bienes naturales en disputa, las zonas de sacrificio, etc. De cada uno de los casos estudiados.

Finalmente, una vez terminada la construcción colectiva del mapa se procederá a ponerle un título y definir su lugar de exposición al interior del edificio de la ESRN 45.

Evaluación

Considero que este trabajo representa una propuesta que pretende acercarse a las nuevas demandas de la educación media ya que prioriza formas de trabajo que coinciden con las nuevas miradas de las Ciencias Sociales, trata de problemas de la actualidad “cuestiones socialmente vivas” y apunta a la formación del pensamiento social partiendo de enseñar habilidades para cuestionar lo que sucede en el mundo. En este sentido, la interdisciplinariedad es un soporte necesario para poder establecer relaciones nutridas y complejas, estimular la creatividad de los y las estudiantes en la lectura y construcción de la realidad que los rodea.

Por otro lado, y en relación a la corriente geográfica, la propuesta fomenta una interrelación de las diferentes escalas territoriales necesarias para complejizar el estudio de lo social, ya que favorece la comprensión de los fenómenos en el marco de una economía global. Por último, en relación con los fundamentos y las finalidades esbozadas, la secuencia promueve acciones orientadas hacia el ejercicio de una pedagogía crítica, vinculada con la realidad sociocultural de los espacios locales.

Pese a los obstáculos metodológicos que se presentan en el formato de taller, los esfuerzos por sobrellevarlos generaron nuevas formas de enseñanza desde el encuadre de la potencialidad de atravesar las problemáticas de manera interdisciplinar, poniendo en foco no sólo los saberes de la geografía escolar, sino que también hacerlos dialogar con los saberes de la economía y la ciudadanía.

En relación al Diseño Curricular de la provincia de Río Negro, se presentaron dificultades metodológicas referidas a la poca información de dicho formato (aula taller), que fueron sorteados mediante la revisión de la propia práctica docente, la misma en construcción colaborativa con los y las docentes del área y los aportes de los seminarios de la especialización.

Como cierre de este trabajo, cabe aclarar que la selección del tema, más allá de estar secuenciado en el Diseño Curricular, se propuso en relación a la oportunidad del enfoque mediante la problematización, teniendo como base de concepto clave “el conflicto”. En este sentido se logra integrar dentro de la misma propuesta una mirada territorial local con proyección regional, cercana al territorio escolar de la ESRN N° 45 de la ciudad de San Carlos de Bariloche, con las particularidades que dicha comunidad tiene. De esta manera, se pretende que la propuesta sirva para evitar la fragmentación disciplinar, generando un espacio de trabajo colectivo que a saber, se muestra en el mapeo colectivo construido en el aula.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿ Es posible enseñar y volver a mirar? *El Monitor N° 13*.
- Bachmann, L. (2008). La educación ambiental en la Argentina hoy. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Barco, S. e. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales en el profesorado. *Documentos curriculares: los programas como herramientas de trabajo*. . UNCo.
- Benejam, P. Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bollain, I. (Dirección). (2010). *También la lluvia* [Película].
- Consejo Provincial de Educación de RN. (2008). Res. 235/08. Viedma, Río Negro, Argentina.
- Consejo Provincial de Educación de RN. (2013). Resolución 138/13. Viedma, Río Negro, Argentina.
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. *Reseñas educativas*.
- ESRN N°45. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Bariloche, Río Negro, Argentina.
- Funes, A. (2019). Seminario Elaboración de materiales. *Apuntes de clase*. Cipolletti, Río Negro, Argentina.
- Gómez Montoya, P. (2006). *El periódico como herramienta didáctica en el aula*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Gorenstein S, & Ortiz R. (2016). La tierra en disputa. Agricultura, acumulación y territorio en la Argentina reciente. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 19.

- Gorenstein, S. (2015). Transformaciones territoriales contemporáneas. Desafíos del pensamiento latinoamericano. *EURE*, 8.
- Gudynas. (2011). *El nuevo extractivismo progresista en América del Sur. Tesis sobre un viejo problema bajo nuevas expresiones*. Barcelona: Icaria.
- Gudynas, E. (2009). *Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual*. Quito: CLAES.
- Gurevich, R. Fernández Caso, M. V. (2009). *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Insaurralde, M; Zenobi, V;. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. *Noveduc*, 93-118.
- Jara, M. A y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jara, M. A. Funes, A. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Cipolletti.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogos de saberes: hacia una pedagogía ambiental. *V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, (págs. 45-59). Joinville.
- Machado Aráoz, H. (2010). La Naturaleza como objeto colonial. Una mirada desde la condición eco-bio-política del colonialismo contemporáneo. *Boletín Onteaiken N° 10*, 35-47.

- Mainardes, J. (2006). *Abordaje del ciclo de las políticas: una contribución para el análisis de las políticas educativas*. Obtenido de <http://www.cedes.unicamp.br/>.
- Ministerio de de Educación y Derechos Humanos de RN. (s.f.). Anexo I. Diseño curricular ESRN.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de RN. (2017). Res. CPE 945/17. Anexo I Diseño Curricular ESRN.
- Pagès, J. (1994). *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Proyecto Educativo Institucional ESRN N°45 (2018).
- Rolando, G. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*.
- Sack, R. D. (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge: UniversityPress.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo: razón y emoción*. Ariel.
- Seoane, J. (2011). La disputa de los bienes comunes naturales: significación, experiencias de lucha y estrategias de neutralización política. *Dataluta*, 4.
- Siede, I. (2007). *La educación política: ensayos sobre la Ética y Ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los Derechos Humanos. *El otro derecho*.
- Tenti Fanfani. (2012). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Borrador para la discusión. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía*. Del Estante.

Villa y Zenobi. (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 160-178.

Wassermann, S. (1994). *Estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Zenobi, V. (2013). El ligar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12-26.

Zenobi, V. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Cs. Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: UNCo - Universidad Autónoma de Barcelona.

ANEXO I

CAJAS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN GENERAL Y LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

CAJA CURRICULAR FORMACIÓN GENERAL

| CICLO BÁSICO | 1° año CB | | | | 2° año CB | | | |
|---|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|
| | 1° Cuatrimestre | | 2° Cuatrimestre | | 3° cuatrimestre | | 4° Cuatrimestre | |
| Área de Conocimiento | Espacios de formación | Horas | Espacios de formación | Horas | Espacios de formación | Horas | Espacios de formación | Horas |
| Educación Científica y Tecnológica | Taller de Trabajo Científico | 2 | Taller de Trabajo Científico | 2 | Taller multidisciplinar | 1 | Taller Interdisciplinar | 1 |
| | Biología | 3 | Biología | 3 | Física | 2 | Física | 2 |
| | | | | | Química | 2 | Química | 2 |
| Educación en Cs. Sociales y Humanidades | Historia | 1 | Historia | 1 | Historia | 1 | Historia | 1 |
| | Geografía | 1 | Geografía | 1 | Geografía | 1 | Geografía | 1 |
| | Cs. Sociales | 1,5 | Cs. Sociales | 1,5 | Taller de Economía y Sociedad | 1 | Taller de Economía y Sociedad | 1 |
| | Taller de Formación Política y Ciudadana | 1,5 | Taller de Formación Política y Ciudadana | 1,5 | Taller de Formación Política y Ciudadana | 2 | Taller de Formación Política y Ciudadana | 2 |
| Educación en Lengua y Literatura | Lengua y Literatura | 3 | Lengua y Literatura | 3 | Lengua y Literatura | 3 | Lengua y Literatura | 3 |
| | Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes | 1 | Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes | 1 | Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes | 1 | Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes | 1 |
| Educación Matemática | Matemática | 3 | Matemática | 3 | Matemática | 3 | Matemática | 3 |
| | Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento | 1 | Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento | 1 | Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento | 1 | Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento | 1 |
| Segundas Lenguas | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 |
| Educación Física | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 |
| Educación en Lenguajes Artísticos | Artes Visuales | 1,5 | Taller de Lenguajes Artísticos | 1,5 | Artes Visuales | 1,5 | Taller de Lenguajes Artísticos | 1,5 |
| | Teatro | 1,5 | Música | 1,5 | Música | 1,5 | Teatro | 1,5 |

CICLO ORIENTADO – FORMACIÓN ESPECÍFICA

Por Resolución 3035/16 la Jurisdicción ha decidido tomar las siguientes Orientaciones para la Educación Secundaria Orientada de las propuestas por el CFE (Res. 84/09 y 210/13)

| CICLO ORIENTADO | 3° año CO | | | | 4° año CO | | | | 5° año CO | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------------------------------|---|--|---|------------------|--|-----------------------------------|--|-----------------------------------|--|-----------------------|-------|----------|-----|---------|-----|-----------------------------------|-----|
| | 5° cuatrimestre | 6° cuatrimestre | 7° cuatrimestre | 8° cuatrimestre | 9° cuatrimestre | 10° cuatrimestre | Horas | Horas | Horas | Horas | Horas | Horas | | | | | | | |
| Área de Conocimiento | Espacios de formación | Taller de Problemáticas complejas | 1 | 1,5 | Taller de Problemáticas complejas | 1 | 1,5 | Taller de Problemáticas complejas | 1,5 | Taller de Problemáticas complejas | 1,5 | Espacios de formación | Horas | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | Biología | 1,5 | Química | 1,5 | Taller de Problemáticas complejas | 2,5 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Historia | 1,5 | Historia | 1 | Historia | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación Científica | Geografía | 1,5 | Geografía | 1,5 | Geografía | 1 | Geografía | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Historia | 1,5 | Historia | 1,5 | Historia | 1 | Historia | 1 | | | | | | | | | | | |
| Educación en Cs. Sociales y Humanidades | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades | 1 | 1 | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades | 1 | 1 | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades | 1 | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades | 2,5 | Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades | 2,5 | Horas | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación en Lengua y Literatura | Lengua y Literatura | 2,5 | Lengua y Literatura | 2,5 | Lengua y Literatura | 1,5 | Lengua y Literatura | 1,5 | | | | | | | | | | | |
| | Taller de Comunicación Matemática | 1 | Taller de Comunicación Matemática | 1 | Taller de Comunicación Matemática | 1,5 | Taller de Comunicación Matemática | 1,5 | Taller de Comunicación | 2,5 | Taller de Comunicación | 2,5 | Horas | | | | | | |
| Educación Matemática | Taller de Resolución de Prob. Matemáticos | 1 | Taller de Resolución de Prob. Matemáticos | 1 | Taller de Resolución de Prob. Matemáticos | 1,5 | Taller de Resolución de Prob. Matemáticos | 1,5 | Taller de Resolución de Prob. Matemáticos | 2,5 | Taller de Resolución de Prob. Matemáticos | 2,5 | Horas | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Segundas Lenguas | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 | Segundas Lenguas | 2 | Horas | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación Física | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 | Educación Física | 2 | Horas | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación en Lengajes Artísticos | Taller de Lengajes Artísticos | 3 | Taller de Lengajes Artísticos | 3 | Taller de Lengajes Artísticos | 3 | Taller de Lengajes Artísticos | 3 | Taller de Lengajes Artísticos | 3 | Taller de Lengajes Artísticos | 3 | Horas | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO II

Anexo de recursos

NOTICIAS PERIODISTICAS.

LA INDUSTRIALIZACIÓN

DEL LITIO EN BOLIVIA

(La Paz) – El gobierno inauguro el jueves una planta piloto de industrialización de litio en la localidad de Llipi, en el Salar de Uyuni. La planta producirá cloruro de potasio, y posteriormente, cloruro de litio. Varias autoridades, llenas de entusiasmo, dijeron que, con las plantas inauguradas, que costó 19 millones de dólares, se inició la “era del litio” en el país.

Esta noticia es positiva. Le permitirá vender al país un mineral con valor agregado. En el futuro quizás hasta se puedan hacer baterías de litio.

Sin embargo, en este momento es importante la prudencia. Una planta piloto para fabricar cloruro de potasio y litio es relevante pero no trascendente. En el mundo existen muchas de estas plantas, algunas de las cuales dependen de universidades y se usan para el estudio de los alumnos.

El mismo presidente admitió que crear la fábrica de producción masiva de cloruro tomará entre cinco y diez años, y la creación de la batería demoraría incluso más.

Desde hace ya unos quince años, la Argentina y Chile producen litio de alta pureza. Entre los dos países exportan alrededor de dos tercios del total del mercado internacional. Sin embargo, pese a ese

avance, ninguno de ellos ha dado todavía el paso hacia el objetivo de intentar producir baterías de litio. Para fabricarlas, dicen los especialistas, después de producir carbonato y cloruro de litio de alta pureza, se procede recién a la fabricación de cátodos de litio, electrolitos y acumuladores de baterías. Se trata de un proceso largo.

Se creen que, en el futuro, si despegan la industria de autos eléctricos, habrá un mercado internacional masivo para las baterías. A pesar de eso, la Argentina y Chile no han pasado a la fase de fabricación de baterías, como busca Bolivia, pues no se ha resuelto todavía tecnológicamente el aumento de la autonomía de los vehículos eléctricos, que por ahora no sobrepasa en la mayoría de los casos los 300 kilómetros. El aspecto mencionado, entre muchos otros, está detenido, se supone que, de manera temporal, el verdadero despegue de la industria de vehículos eléctricos en el ámbito mundial.

HidrocarburosBolivia.com, enero de 2013

Sociedad

COMUNIDADES ORIGINARIAS

La explotación del litio enfrenta a comunidades originarias con Gerardo Morales

Integrantes de la Asamblea de Salinas Grandes y Laguna de Guayatayoc desmintieron a Morales y no asistieron a su convocatoria. Volvieron a la ruta a la espera que se presente allí el Gobernador. Exigen la suspensión de proyectos de extracción de litio en sus territorios.

Miércoles 20 de febrero de 2019 | 22:35

Son más de 30 comunidades indígenas las que integran la Asamblea Permanente de la Cuenca de Salinas Grandes y Laguna de Guayatayoc, ubicados en la puna jujeña están en conflicto con el gobierno y el estado provincial por el avance del negocio empresarial del litio en sus territorios ancestrales. Ante esta situación realizaron días atrás medidas de protesta como el corte de la intersección de las rutas provinciales n°52 y n°79, las cuales, retomaron durante el día miércoles.

El reclamo no es nuevo sino que antecede al gobierno de Gerardo Morales. Durante el gobierno del peronista Eduardo Fellner, las comunidades salineras realizaron distintas medidas de protesta, y llevaron su denuncia a la Corte Suprema de Justicia, y ante las Naciones Unidas en el año 2012. Aseguran que el gobierno y el estado, como también las multinacionales no respetan sus derechos preexistentes reconocidos en la Constitución Nacional, el Convenio 169 de la OIT, como la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU.

Como parte del proceso de organización y ejercicio de sus derechos adquiridos que tienen las comunidades nucleadas en **la Asamblea**, elaboraron, años atrás, un Protocolo a quien denominaron **Kachi Yupi**, y marca el Procedimiento de consulta y consentimiento previo, libre, informado, de las Comunidades de las Salinas Grandes y Laguna de Guayatayoc. El mismo es de carácter vinculante y obligatorio y establece procedimientos que deben respetar el Estado y las empresas en proyectos que afecten sus recursos naturales, salud, educación, subsuelo, actividades extractivas, etc. Es este protocolo el que Gerardo Morales y los responsables del JEMSE y la Secretaría de Minería que las comunidades denuncian que se ha violado.

No nos interesa JEMSE, no nos interesa el litio.

Son varias las comunidades indígenas ubicadas en esos territorios que rechazan este tipo de emprendimientos ya que impacta de manera

directa en sus vidas, su producción, afectando un importante recurso como es el agua.

Como parte del rechazo a la extracción del litio en sus territorios, los integrantes de **la Asamblea** expresaron, que el gobierno provincial “anule el concurso de oferentes N°1/2018 de la empresa JEMSE con el que pretende entregar las Salinas Grandes y la Laguna de Guayatayoc a la explotación del litio y que se retiren todos los proyectos de mega minería de la cuenca de Salinas Grandes y Guayatayoc”. (Comunicado de prensa de la Asamblea 15/02/2019).

También plantean que se “...reconozca a la Cuenca de Salinas Grandes y la Laguna de Guayatayoc, como patrimonio natural, cultural y ancestral de los Pueblos Originarios, y como zona libre de Mega minería, de minería de litio, como cualquier otro proyecto extractivo que dañe a la Pachamama y atenta la forma de vida de las comunidades...”

Los negocios de las multinacionales atentan contra la vida de las comunidades

La situación que viven históricamente las comunidades indígenas en la puna jujeña es bastante grave, ya que mayoritariamente son sectores que viven en la pobreza. Las mismas están cada vez más imposibilitadas de poder vivir de sus producciones tradiciones como la ganadería, el tejido, la extracción salina, entre otras actividades, ya que ni siquiera tienen garantizado el acceso a servicios esenciales como es el agua, el gas o la luz eléctrica. El avance de los emprendimientos mineros sobre sus territorios impacta precisamente en sus modos de vida, y muchas veces los expulsa de sus territorios.

Valiéndose del hambre, la pobreza, y la necesidad, el gobierno y el estado, serviles a los grandes negocios de las multinacionales que saquean los recursos, generan todo tipo de divisiones entre los mismos integrantes de las comunidades, enfrentando incluso a quienes sin otra opción terminan vendiendo

su fuerza de trabajo a las empresas y al mismo estado, bajo condiciones de extrema precariedad laboral, o una suerte similar, sobre todo, para los jóvenes que migran a las ciudades en busca de un futuro mejor, pero terminan realizando los peores trabajos.

Queda claro que el estado y el gobierno provincial de turno, como el de Gerardo Morales, para garantizar los grandes negocios de las multinacionales deben avasallar los derechos preexistentes de las comunidades indígenas en Jujuy, condenándolas a la pobreza. Sólo una salida de los trabajadores y sectores oprimidos de Jujuy pueden luchar para que los pueblos originarios cuenten con sus tierras comunitarias, que se respeten sus saberes, modos de vida, cuenten con educación intercultural bilingüe y se garantice su derecho a la autodeterminación.

UE-Chile: más comercio, más paltas, ¿más agua?

CHILE: EL AGUA QUE SE ESFUMA El día que Chile se quede sin agua Chileno premiado en Alemania por luchar por el derecho al agua Chile invertirá 5.000 millones de dólares para combatir megasequía Acuerdo UE-Chile: todo bien, ¿y el agua qué? Premio a defensor chileno del derecho al agua Las paltas de Chile y el conflicto por el agua Chile: los inconvenientes del auge del aguacate UE-Chile: más comercio, más paltas, ¿más agua?

Entre la Unión Europea y Chile los vínculos son estrechos, y lo serán más con la renegociación del acuerdo de asociación. ¿Es el contexto para enfocar falencias en la producción de un producto estrella como el aguacate?

Avocado Avocados Gemüse Ernährung Lebensmittel

"En el 2007 en Petorca dejó de llover, pero las plantaciones de palta (o aguacate) siguen verdes", cuenta Rodrigo Mundaca, del Movimiento por la Defensa de la Tierra, el Agua y el Medio Ambiente. Este ingeniero agrónomo trae a las instituciones europeas la angustiosa situación de muchas poblaciones de Chile. "A la vez, en Petorca la población hace sus necesidades en bolsas plásticas y se baña en presas", añade.

Aparte del cambio climático y la sequía –un problema que afecta al 80% del territorio chileno-, el problema radica en que tanto las fuentes de agua como su gestión están privatizadas. También en que la propiedad de la tierra y las fuentes de agua están divididas. Es decir, una población puede estar ubicada sobre una fuente, pero no puede hacer uso de ella. Debe comprarla. En el caso de Petorca, el agua llega a través de camiones aljibe.

Un bien en disputa

Efectivamente, el agua enfrenta a las poblaciones del norte con la minería (23% del agua) y a las del centro, con la agricultura (73% del agua), informó el propio embajador chileno ante la UE, Raúl Fernández Daza. En curso está, además, un cambio legislativo para reconocer el agua como derecho humano y establecer que el uso prioritario debe ser para las personas. También apunta a garantizar un mínimo ecológico, reducir la especulación y transformar la perpetuidad de los derechos comprados a un máximo de 30 años.

Rodrigo Mundaca del Movimiento por la Defensa del Agua, la Tierra y la Protección del Medio Ambiente

"Estas reformas", sigue Mundaca, "son insuficientes, porque atañen apenas al 10% de los acuíferos que no han sido concedidos aún. Además las concesiones vigentes exceden cinco veces el volumen de los recursos disponibles", agrega. En opinión de Mundaca –que ha recibido amenazas de muerte por su defensa del agua para las poblaciones- necesario sería reformar la Constitución para no permitir a particulares comprar, vender o arrendar agua.

¿Se habla de esto con los socios ?El momento para hablar de esto en Bruselas no es fortuito: desde noviembre de 2017, la UE renegocia con Chile su acuerdo de libre comercio que se espera ambicioso. La curva ascendente que han tenido las exportaciones europeas desde que entró en vigor el Acuerdo de Asociación (2005) no dejan duda en cuanto a que la relación comercial ha sido muy buena.

Según datos de Eurostat, la UE es el segundo socio comercial de Chile (14,9%) detrás de China. Las exportaciones de Chile hacia la UE (su segundo mayor mercado) consisten, predominantemente, en materias primas y minerales, productos del mar y productos agrícolas. Entre ellos se cuenta el aguacate, cuyo mayor mercado es precisamente el europeo y que ha tenido en 2017 la mejor temporada desde el año 2000.

En el contexto de la renegociación del acuerdo, que permitiría mayor acceso a los mercados, más inversión, "¿cabe la posibilidad de hacer presión a favor de las reformas necesarias para resguardar, a pesar del modelo agroexportador extensivo, el derecho humano al agua ?", plantea Ingrid Wehr, jefa de la oficina de la Fundación Heinrich Böll en Chile.

Al parecer no. Según fuentes europeas, el camino del diálogo político se da también a través del apoyo a las organizaciones de la sociedad civil, a través de la cooperación contra el cambio climático y la asesoría en la labor por los objetivos de desarrollo sostenible. Uno de ellos es agua limpia. No obstante, hacer presión para asegurar vías para los cambios legislativos no está en las atribuciones de la UE; eso sería injerencia.

"Es decepcionante", dice a DW el eurodiputado alemán Martin Häusling, de la Comisión de Agricultura y Desarrollo Rural, y miembro de la delegación para las relaciones con Chile. "Si estamos cerrando un acuerdo y tenemos un diálogo honesto con ese país tenemos que hablar de derechos humanos", agrega. En su opinión, "si los socios comerciales preguntasen cómo se plantó, quién la plantó y qué derechos han sido vulnerados en la producción de la palta que llega al mercado europeo, habría no sólo la presión política sino la comercial". "No estamos hablando de cualquier derecho, sino del derecho humano al agua. No es posible que los cientos de litros de agua que necesita el aguacate se le quiten a la población y no esté en la agenda de las conversaciones con la UE", concluye.

<https://www.dw.com/es/ue-chile-m%C3%A1s-comercio-m%C3%A1s-paltas-m%C3%A1s-agua/a-41587752>

Los daños ocultos que provoca el aguacate, el "oro verde" de México

- Alberto Nájjar
- BBC Mundo, Ciudad de México

11 octubre 2016

El precio del aguacate aumenta constantemente.

En México al aguacate le llaman "el oro verde". Pero Michoacán, el mayor productor del mundo, ha pagado un costo muy alto por su cultivo.

Desde hace varios años, **las siembras furtivas de la fruta han provocado la deforestación de miles de hectáreas** de bosques de pino y encino, según datos oficiales.

En muchos casos los productores provocan incendios forestales para luego plantar árboles de aguacate en el terreno devastado.

Otros esconden las plantas entre los pinos, a los que cortan uno a uno para evadir a las autoridades.

Y algunos más secan los grandes árboles para luego justificar su derribo.

En todo caso, el resultado es el mismo.

Cada año se pierden entre 600 y 1.000 hectáreas de bosque por este motivo, según datos del gubernamental Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP).

La secretaria de Urbanismo y Medio Ambiente de Michoacán estima que los cultivos ilegales de aguacate son de unas 20.000 hectáreas.

Muchas de ellas se encuentran zonas que antes eran bosques o selvas.

Demanda

El cultivo de aguacate es el principal ingreso a la economía de Michoacán. De acuerdo con el secretario de Urbanismo y Medio Ambiente, Ricardo Luna García, **el ingreso por esta actividad es de 17.000 millones de pesos anuales, unos US\$872 millones.**

Según la Asociación de Productores y Empacadores de Aguacate de México (APEAM), cada año se exportan un millón de toneladas de la fruta.

Un fenómeno vinculado a la demanda creciente en Estados Unidos, a donde se envía el 85% de la producción mexicana.

El consumo promedio de los estadounidenses pasó de 500 gramos en los años 90 a 2,5 kilos actualmente.

La demanda nacional también creció, incluso con el aumento frecuente en el precio de la fruta que actualmente es de unos 50 pesos (US\$2,5)

"Es un precio muy bueno para los productores, hay mucha gente que quiere sembrar aguacate", le dice Luna García a BBC Mundo.

Paradójicamente el éxito comercial se ha convertido en una amenaza para los bosques de Michoacán, donde existen algunas de las reservas forestales más importantes del país.

Aunque la tala clandestina y el crecimiento de las ciudades son los mayores enemigos, el impacto de los cultivos de aguacate también es importante, reconoce el funcionario.

Cambios ocultos

Legalmente en Michoacán no se autoriza cambiar la vocación del suelo forestal por agrícola.

Pero cuando los árboles de un bosque son talados o se incendian, el terreno puede ser utilizado para las siembras, que en los últimos años han sido principalmente de aguacate.

Es una modificación de facto en el uso de suelo, reconocen las autoridades. El problema es cuando estos cambios son provocados.

Los productores furtivos, explica el funcionario, "empiezan a meter entre el bosque plantas pequeñas de aguacate y las van dejando crecer".

Cuando alcanzan el tamaño para empezar a producir talan los árboles originales.

Otra forma de apoderarse de los bosques son los incendios.

"La mayor parte son intencionados y son con la idea de que declaren madera muerta la que se ha quemado, y entonces introducen allí el cultivo del aguacate".

Esta invasión se realiza poco a poco, y por eso es difícil detectar desde el aire la deforestación paulatina. Pero el impacto es el mismo.

Las zonas más afectadas son las zonas de pinos, encino y las selvas medias, porque se ubican en terrenos donde la fruta puede crecer.

"No es culpa nuestra"

En los bosques de niebla de las montañas –como la reserva de la mariposa Monarca- el aguacate no se desarrolla explica Mario Tapia Vargas, investigador del Inifap.

"Allí cortan para robarse la madera pero eso a nadie le interesa, es el principal problema", le dice a BBC Mundo.

El investigador insiste en que la tala clandestina es el principal enemigo de los bosques michoacanos.

Pero el impacto del cultivo de la fruta también es importante.

El Instituto calcula que los "talamontes" –como se conoce en México a quienes roban madera de los bosques- afectan a unas 1.500 hectáreas anuales de bosques.

La siembra clandestina de aguacate destruye, en promedio, entre 600 y 1.000 hectáreas al año.

Mientras, la APEAM, advierte que la pérdida de bosques no puede atribuirse sólo a los agricultores.

"Cualquier deforestación ilegal debe ser detenida, y la Asociación ha pedido a las autoridades gubernamentales hacer cumplir las leyes en el tema", le dice a BBC Mundo a través de un correo electrónico.

"La mayoría de los huertos de producción hoy en día se plantaron mucho antes del inicio de la expansión del programa de exportación del aguacate, y mucho antes del aumento de las tasas de deforestación".

El organismo, insiste la respuesta a BBC Mundo, "apoya importantes programas de reforestación". Desde 2009, asegura, los socios han plantado más de 500.000 árboles de pino y encino,

La APEAM representa a la mayoría de los exportadores del país, y es su principal enlace con los consumidores estadounidenses.

Estados Unidos compra el 85% de la producción de aguacate de México.

Por la crisis el gobierno de Michoacán aplicó una estrategia de emergencia para frenar la deforestación.

El plan incluye una policía especial para capturar a los cultivadores furtivos de aguacate.

Más de cien personas han sido detenidas en lo que va del año, y cientos de hectáreas de aguacate han sido recuperadas, dice el secretario Luna García.

A diferencia de otros años, cuando se toleraban los cultivos en bosques talados, ahora se obliga a los productores a derribar los árboles de la fruta y restituirlos con las especies originales.

Las autoridades confían en frenar la deforestación, pero no es fácil porque la siembra de aguacate está en expansión.

Oficialmente están registradas 120.000 hectáreas de este cultivo, pero "extraoficialmente puede andar hasta las 140 mil aproximadamente", reconoce el funcionario.

Además, de los 113 municipios de Michoacán en 46 hay plantíos de la fruta.

Y mientras su precio y la demanda sigan en aumento, la tendencia será más tierra dedicada al producto.

Una consecuencia de la moda internacional llamada aguacate.

Diario Izquierda

Sociedad

Juicio a Chevron por contaminación: "Tenemos la mayor tasa de cáncer en Ecuador"

En el programa #SeTeníaQueDecir hablamos con Pablo Fajardo, ambientalista y abogado que llevó a Chevron a los tribunales. Un caso histórico de contaminación, lobby e impunidad de la empresa norteamericana.

Viernes 26 de junio de 2020 | Edición del día

Chevron llegó a la Argentina con una carta de presentación nefasta. En el año 2011 la justicia de Ecuador condenó a esta empresa por la contaminación de miles de hectáreas de Amazonía ecuatoriana, afectando a la población campesina e indígena de la región. Esta causa llegó también a la Corte Suprema de Argentina.

Esta petrolera inauguró en 2013 en Argentina la explotación masiva de la formación Vaca Muerta en la provincia de Neuquén, con el método del fracking. Y lo hizo luego de un pacto con cláusulas secretas con YPF Sociedad Anónima, con la participación del gobierno de Cristina Fernández.

Se trata de un caso histórico de contaminación, lobby e impunidad de una multinacional petrolera, que opera en distintos países.

En el programa #SeTeníaQueDecir hablamos con Pablo Fajardo, ambientalista y abogado que llevó a Chevron a los tribunales.

El abogado señaló que "Chevron es una de las empresas más nefastas, opacas y corruptas del planeta". Asimismo, sostuvo que "en esta zona tenemos la mayor tasa de cáncer probablemente de Latinoamérica", refiriéndose a las comunidades afectadas en Ecuador por la contaminación de la petrolera.

Fajardo, afirmó también que "Chevrón es una de las empresas que más contamina. Operó en la Amazonia ecuatoriana por 26 años consecutivos".

<http://www.laizquierdadiario.com/Juicio-a-Chevron-por-contaminacion-Tenemos-la-mayor-tasa-de-cancer-en-Ecuador>

Argentina: acuerdo para explotar Vaca Muerta

Disminuir tamaño de fuente Aumentar tamaño de fuente Texto Imprimir esta página Enviar por email

por **Gerardo Honty** – *El gobierno argentino ha firmado un acuerdo con empresas y sindicatos para explotar los yacimientos no convencionales en la cuenca neuquina. El estado compromete recursos y los trabajadores aceptan nuevas condiciones. Las cuentas parece que nunca se hacen completamente.*

El gobierno argentino ha anunciado la firma de un acuerdo con las empresas y los sindicatos para avanzar en la explotación de los yacimientos de Vaca Muerta en la cuenca neuquina (provincias de Neuquén, Río Negro, La Pampa y Mendoza). Se trata de la segunda reserva más importante del mundo de gas no convencional, la cuarta de petróleo no convencional y la principal formación geológica de *shale* en Argentina.

El acuerdo lo suscribieron el Presidente Mauricio Macri, el secretario de Coordinación de Políticas Públicas, Gustavo Lopetegui, los ministros de Trabajo, Jorge Triaca, y de Energía, Juan José Aranguren, el gobernador de Neuquén, Omar Gutiérrez, la Cámara de Exploración y Producción de Hidrocarburos, el secretario general del Sindicato de Petróleo y Gas Privado de Río Negro, Neuquén y La Pampa, Guillermo Pereyra, y su par de los Petroleros Jerárquicos, Manuel Arévalo. El texto del acuerdo se mantiene en reserva y solo se conocen algunos aspectos derivados de declaraciones públicas de los distintos actores.

Según informó el propio Presidente, las empresas que participarán de la explotación de hidrocarburos en Vaca Muerta (YPF, Total, Pan American Energy, Chevron, Shell y Dow)

se comprometen a planes de inversión que, sumados, alcanzarían USD 5.000 millones en este año 2017 y mayores a USD 10.000 millones por año a partir de 2018.

El Estado Nacional por su parte, extenderá el Plan Gas hasta 2020, brindando garantías a los inversores sobre el precio del gas en boca de pozo, eliminará las retenciones a las exportaciones de petróleo y además invertirá en obras de vialidad y de ferrocarriles para mejorar la logística del sector. Por otro lado, la provincia de Neuquén garantizará la estabilidad tributaria para las empresas y mejorará el estado de los caminos provinciales.

Los sindicatos a su vez, han aceptado una reforma de su convenio colectivo que implica – según varios voceros gremiales- una flexibilización laboral que incluye: jubilación anticipada, permitir el montaje y desmontaje en horario nocturno, solo la empresa -y ya no el sindicato- podrá suspender el trabajo por condiciones climáticas y vientos fuertes, instrumentación de nuevos mecanismos de control para reducir ausentismo, eliminación de las horas ‘taxi’ (tiempo de viaje hasta el yacimiento), entre otros.

El objetivo del acuerdo, según el presidente argentino, es atraer inversiones para la explotación de los hidrocarburos no convencionales en Vaca Muerta, reducir los costos de la energía, retomar la exportación de hidrocarburos y aumentar los empleos. “[Vaca Muerta] tiene el potencial de generar miles de puestos de trabajo y la energía necesaria para alimentar nuestra industria y nuestros hogares. ... El mundo entero necesita energía, y nosotros podemos ser parte de la respuesta a ese desafío global, tanto en energías renovables como en recursos convencionales y no convencionales” expresaba el presidente en “La Mañana” de Neuquén.

El balance

Es muy difícil hacer una evaluación del acuerdo en tanto no se conoce su texto concreto. En principio el estado argentino, tanto en lo nacional como en lo provincial, deberá hacer una inversión no cuantificada, pero que puede preverse abultada, para construir carreteras, caminos y vías férreas. Además perderá una parte importante de ingresos por la eliminación de las retenciones a las exportaciones petroleras y la “estabilidad tributaria” de la provincia.

Debe agregarse que la explotación de recursos no convencionales de gas y petróleo tiene una corta pero profusa historia de impactos ambientales, además de importantes riesgos dada la magnitud e intensidad de la fracturación hidráulica requerida para su explotación. Puede presumirse que el Estado deba, en algún momento, hacerse cargo de los gastos de remediación, recuperación o control de contingencias, tanto sociales como ambientales.

Los aportes estatales, tanto en subsidios directos como indirectos a la explotación de hidrocarburos han sido históricamente importantes en Argentina, como lo ha sido en todos los países latinoamericanos. En un informe publicado por instituciones argentinas en diciembre de 2016 se cuantifica de manera exhaustiva la transferencia de recursos del estado argentino al sector hidrocarburos[1].

Según el informe entre el cuarto trimestre de 2008 y la primera mitad de 2016 las transferencias totales a favor de las empresas del sector hidrocarburífero fueron superiores a USD 21.500 millones, tanto a través de programas de estímulos directos como por ingresos que el Estado dejó de percibir. Los montos transferidos a las empresas fueron crecientes hasta 2013 y desde allí se han mantenido cercanos a los 3.000 millones de dólares anuales, lo que equivale al 4% de los ingresos tributarios totales del Estado Nacional.

El estudio afirma además que el monto transferido por el Estado a las empresas ha sido superior a la suma de todos los salarios pagados por el sector de hidrocarburos en Argentina. Según los balances contables de las compañías del sector, entre el 6% y el 10% de los ingresos totales de las empresas se destina al pago de salarios. El informe estima que la masa salarial total pagada por las compañías entre 2009 y 2015 fue de USD 8.174 millones. Las transferencias proporcionadas directamente por el Estado en el mismo período (sin contar otros aportes) fueron de USD 12.243 millones. Es decir, el Estado Nacional cubrió en un 150% la totalidad de los salarios del sector.

El estudio citado no incluye otras contribuciones estatales indirectas como la construcción de infraestructura o los costos sociales y ambientales derivados de la explotación de los hidrocarburos.

La nueva política del presidente Mauricio Macri parece querer sustituir las transferencias anteriores con otro tipo de transferencias: aumento de las tarifas al público, garantías sobre los precios a los productores, eliminación de las retenciones, construcción de infraestructura para asegurar la salida de la producción y flexibilidad laboral.

Ha sido prácticamente una constante en la historia latinoamericana, que los estados se hagan cargo de buena parte de los costos de explotación de la materia prima para la exportación, con el argumento de la generación de empleos y el progreso económico. Muchos costos quedan ocultos en esta cuenta, como la degradación de los ecosistemas, los pasivos ambientales, la reducción de los estándares laborales y la salud de las poblaciones en torno a los enclaves productivos.

La cuenta total parece nunca hacerse completamente. Algunas veces con un tinte más liberal y otras veces más progresista, pero siempre termina el Estado poniendo la parte que falta para que el extractivismo sea rentable y las materias primas puedan emprender su viaje a factorías lejanas. Lo que queda en el país son los pasivos ambientales, una pequeña élite de funcionarios bien pagados, el déficit fiscal y un montón de chirimbolos importados con las divisas obtenidas.

Nota:

[1] Ver el informe «*Transferencias al sector hidrocarburífero en Argentina*» [aquí ...](#)

G. Honty es analista de CLAES (Centro Latino Americano de Ecología Social). Publicado originalmente en ALAI, 20 enero 2017, [aquí ...](#)

<http://extractivismo.com/2017/01/argentina-acuerdo-para-explotar-vaca-muerta/>

Destrucción del Amazonas: las principales amenazas para la mayor selva tropical del mundo en los 9 países que la comparten

Camilla Costa - @_camillacosta BBC News Mundo

18 febrero 2020

Durante agosto del 2019, el aumento de los incendios en Brasil y Bolivia volvió a poner el Amazonas en el punto de mira.

Según un informe del Instituto de Investigación Ambiental de la Amazonía (IPAM) los fuegos estaban directamente relacionados con la deforestación.

A pesar de las promesas del gobierno de que pondría fin a la deforestación, los incendios en el bosque volvieron a ocurrir durante el mismo periodo de 2020.

Expertos atribuyen como las causas principales el acaparamiento de tierras y la expansión de la frontera agrícola y ganadera en estos dos países.

Esta práctica, junto a la minería y la explotación económica descontrolada, entre otras, son responsables de las tasas de deforestación crecientes en los nueve países amazónicos (contando con Guayana Francesa, un territorio francés de ultramar).

Deforestación en el Amazonas: la selva de Brasil sufre la mayor pérdida de vegetación desde 2008. Aquí radica el punto de fricción entre gobiernos, ambientalistas, empresas e indígenas: el deseo de desarrollar actividades

económicas choca en muchas ocasiones con la preservación del Amazonas y de sus pueblos nativos.

En todo el Amazonas viven más de 33 millones de personas (cerca del 8% de la población de Sudamérica) entre ciudades, comunidades ribereñas y pueblos indígenas. Hay al menos 100 tribus con las que se tiene poco o ningún contacto.

Los procesos de deforestación que tienen lugar en estos países, independientemente de las políticas de cada gobierno, afectan al ecosistema en toda la región, incluso a aquellos países sin la Amazonía.

Esto se debe al rol esencial que tiene este gigante verde: suministrar humedad a Sudamérica, regular el clima de la región y capturar grandes cantidades de dióxido de carbono (CO₂), el principal gas de efecto invernadero.

Si no se revierten estos niveles de deforestación y degradación, dicen los científicos, las consecuencias del cambio climático podrían acelerarse en todo el planeta.

¿Qué actividades provocan esta deforestación? ¿Cuánto bosque original ha perdido cada Estado? ¿Qué están haciendo los gobiernos?

Brasil recibió elogios a nivel internacional por el brutal descenso de la deforestación entre 2004 y 2012. La caída acumulada llegó a un 80% en casi 10 años.

La deforestación vuelve a crecer a causa de cambios en políticas de conservación y recortes en el presupuesto de agencias medioambientales.

Durante ese mes, el Instituto de Investigaciones Espaciales de Brasil (INPE) registró casi 30.901 focos de fuego en el bioma amazónico, un número superior a la media histórica para el período entre 1998 y 2018.

A pesar de que el gobierno de Jair Bolsonaro afirmó que eran consecuencia de la época seca, una investigación del IPAM y la Universidad Federal de Acre, en Brasil, contradice la explicación del gobierno con resultados contundentes.

De acuerdo al informe, el número de incendios en la Amazonía está directamente relacionado a la deforestación.

“Los diez municipios amazónicos que más reportaron brotes de incendios también fueron los que tenían las tasas de deforestación más altas. Estos municipios son responsables del 37% de los brotes de incendios en 2019 y del 43% de la deforestación registrada hasta julio”, dice el texto.

La especulación de tierras y la ganadería

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), un 80% de la pérdida de bosques en Brasil se relaciona directa o indirectamente con la ganadería.

Brasil es el mayor exportador de carne de res del mundo, según datos del Departamento de Agricultura de EE.UU. y de la Asociación Brasileña de Industrias Exportadoras de Carne de Res.

En el último año, las áreas que tuvieron las mayores tasas de deforestación están cerca de las ciudades donde está la mayor concentración de cabezas de res de Brasil y son también las regiones que sufrieron más incendios, según el Instituto de Investigación Ambiental del Amazonas (IPAM).

Quién se beneficia de la explotación económica de la Amazonía brasileña

Incendios en el Amazonas: “Siempre hubo incendios, pero nunca incentivados por el discurso de un gobierno”, le dice a la BBC la exministra brasileña Marina Silva

Actualmente, cerca del 40% del ganado del país está en los estados amazónicos. Pero esto es solo parte de la historia. El primer uso que se da a tierras deforestadas en Brasil es la ganadería. Pero el objetivo no es necesariamente ganar dinero con la producción de carne, sino con la venta de tierras”.

El Amazonas brasileño tiene cerca de 60 millones de hectáreas que son consideradas áreas públicas, o sea, no tienen uso legal definido por el gobierno.

“No son áreas de conservación, ni territorios indígenas, por ejemplo. Las personas acaparan esas tierras, las deforestan y ponen cabezas de res, ya que es la manera más barata de ocuparlas”, dice Stabile, ingeniero agrónomo y investigador del IPAM, a BBC Mundo.

Alexander Lees, de la Red Amazonía Sustentable, coincide.

“Un tramo de tierra sin árboles vale más en el mercado. Por eso, los acaparadores deforestan y ponen ganado ahí, mientras encuentran una forma de venderlo, ya sea a agricultores o a otros ganaderos”, dice Lees.

El próximo paso en esta cadena, según Stabile, es conseguir ilegalmente un título de propiedad de la tierra y venderla. Acto seguido, los acaparadores buscan otro trecho de bosque, y así sucesivamente.

“Muchas veces esas tierras son vendidas a grandes ganaderos, que pueden saber qué es tierra deforestada ilegalmente y qué no”, explica.

Este proceso se repite en otros países amazónicos como Colombia, Perú y Ecuador.

Los nuevos datos de deforestación muestran que la proporción de áreas grandes (con más de 500 hectáreas) deforestadas entre 2018 y 2019 fue la

mayor en 10 años. Y eso, según los expertos, puede indicar que grandes productores también pueden estar involucrados en el acaparamiento de tierras.

“Obviamente el tamaño del área deforestada indica el poder de quien lo está haciendo. Deforestar 500 o mil campos de fútbol no es una tarea barata. Se necesitan máquinas, gente para hacerlo”, dice el investigador del IPAM.

Pero, según Stabile y otros investigadores, Brasil podría duplicar o hasta triplicar sus rebaños sin deforestar ni un hectárea más de Amazonas.

“Lo que ocurre ahí es especulación de tierras, ese es el gran impulsor de la deforestación. Si el gobierno determinara un destino a esas tierras públicas, eso dejaría de ser algo lucrativo”.

Ambientalistas e investigadores dicen que las declaraciones y políticas del gobierno de Bolsonaro están estimulando la tala de bosques y la persecución a indígenas. Bolsonaro niega esas acusaciones.

Desde que llegó a la presidencia, Bolsonaro dijo que acabaría con lo que tildó como “industria de multas ambientales” y dijo que el país tenía demasiadas áreas de conservación. El gobierno también quiere empezar a permitir la minería en territorios indígenas.

Entre enero y septiembre de 2019, los ataques e invasiones a tierras indígenas en Brasil subieron más de un 40% en relación al año anterior, según datos del Consejo Indigenista Misionero.

Los ataques son atribuidos a acaparadores de tierras y personas involucradas en la minería y en la tala de madera ilegal.

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51377234>