

EL ATENEO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA LAS FORMACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA.¹

Prof. Dra. M^a Victoria Fernández Caso Universidad de Buenos Aires. Argentina.

1.- INTRODUCCIÓN

En el mes de noviembre de 2013, se llevó a cabo el Seminario organizado desde la FAPESP-USP. En este Seminario, nos reunimos un grupo de colegas, docentes e investigadores en el campo de la didáctica de la geografía, de Brasil, Argentina, Chile y Colombia, miembros de la Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de la Geografía – REDLADGEO. La cita tenía por objetivo analizar resultados de investigación, interrogarnos sobre los problemas que compartimos en nuestro quehacer científico y articular líneas de indagación conjunta.

Pero también y fundamentalmente la idea que nos convocó de la mano de la Prof. Dra Sonia María Castellar, artífice y patrocinadora del encuentro, fue socializar estas discusiones con los estudiantes de grado y posgrado, tesistas y otros miembros del colectivo educativo, con el fin de que ese espacio no se limite al mero intercambio académico entre directores de proyectos de investigación financiados, sino que pueda convertirse en una experiencia enriquecedora, de ida y vuelta, con otros actores, especialmente estudiantes y docentes de geografía en ejercicio. Fue así que buena parte del trabajo de la semana, incluyó el dictado de clase (aulas, al decir de los colegas brasileños) en las fuimos desarrollando temas y problemas del quehacer didáctico, basadas en las propias experiencias de docencia e investigación.

De esta manera profundizamos los lazos que se van cimentando cada vez con más fuerza, por una parte, entre colegas de países hermanos, preocupados por los problemas que

¹ Experiencia desarrollada en el marco del Seminário de Estudo Comparado sobre as concepções de lugar, cidade, urbano e uso do solo, de professores e alunos do ensino fundamental da rede pública. FAPESP e Pró-Reitoria de Pesquisa da USP. Sao Paulo, 18 al 22 de Noviembre 2013

enfrenta la investigación en el campo de la enseñanza; y por otra, con nuestros estudiantes, tesisistas, becarios, quienes van haciendo un camino de relevo y de renovación, acompañados por quienes estamos ahora liderando las pesquisas, la formación docente y la transferencia de conocimientos en el campo de la didáctica de la geografía.

De más está decir que la intensa semana de trabajo compartida con estos colegas sumado a los intercambios con los estudiantes de grado y posgrado, tesisistas y demás colegas llegados de Brasil y de otras universidades latinoamericanas, ha sido una experiencia de enriquecimiento mutuo, en el que la diversidad, atributo constitutivo de nuestro quehacer, la camaradería y el placer del encuentro, han signado cada uno de los espacios académicos que se fueron generando a lo largo de una productiva semana de trabajo.

2.- ENSEÑAR PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS EN LAS CLASES DE GEOGRAFÍA

2.1 Fundamentación

Enseñar problemas socio territoriales de un mosaico geográfico en permanente transformación, nos invita a apelar a un modo de conocer desde los principios de complejidad, multiperspectividad, diversidad, cambio, incertidumbre, controversia y pluralismo. En este ateneo se propone revisar los procesos de configuración pedagógica de los contenidos de enseñanza, asignando prioridad a las cuestiones que ocupan un lugar central en la agenda social y política actual, una agenda compleja propia de estas sociedades modernas, democráticas y desiguales.

Desarrollar propuestas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales supone considerar los nuevos enfoques y aportes de las disciplinas científicas así como de los múltiples campos de la producción cultural. La escuela actual, y también las instituciones universitarias, tienen el desafío de una puesta al día permanente de sus contenidos para otorgar a los alumnos y las alumnas las mejores herramientas de análisis en la búsqueda de

respuestas a los problemas que se plantean las mujeres y los hombres en el mundo de hoy. Información actualizada y estrategias analíticas que habiliten para imaginar, anticipar y resolver situaciones y para proyectar mejores escenarios. Desde este seminario estaríamos contribuyendo en la definición de criterios para establecer qué conceptos resultan más fértiles y qué estrategias didácticas más adecuadas para enseñar en las clases de Geografía, problemas claves de las sociedades y los territorios contemporáneos desde una perspectiva crítica.

La propuesta de trabajo en modalidad “Ateneo Didáctico” que desarrollamos en ocasión del Seminario, se caracteriza por ser un espacio de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes. Se elige como dispositivo porque permite habilitar la reflexión crítica y colectiva. También, porque es un formato de trabajo que favorece la producción conjunta de propuestas de enseñanza, a través de la identificación de ejes temático-problemáticos relevantes y de conceptos claves para su abordaje, de la discusión sobre los criterios para seleccionar fuentes de información significativas y acordes para su tratamiento en el aula, y de la puesta en juego de distintas estrategias para elaborar las actividades de aprendizaje y para articularlas en torno de una evaluación formativa.

Como es sabido, el término ateneo comenzó circulando en ámbitos médicos, en los cuales se organizaban encuentros a los que asistían los distintos profesionales que formaban el plantel de esas instituciones con el objeto de analizar casos, investigando los datos relacionados con la historia clínica del paciente en su particular contexto socio-cultural y económico. De ahí surge la idea del ateneo como un espacio de recolección de información y de reflexión. Recurriendo a este esquema de trabajo, en algunos ámbitos educativos se hace cada vez más extendida esta práctica, que brinda la posibilidad de que en un contexto grupal de aprendizaje, los docentes e investigadores aborden y busquen alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, que atraviesan y desafían en forma constante su tarea, por ejemplo, problemas didácticos, institucionales y de aula, entre otros. Este intercambio entre pares, enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes, redundará en el incremento del saber implicado en las prácticas y permite arribar a algunas

propuestas de acción que se llevarán a cabo en las instituciones educativas (escuelas) y en los centros de investigación.

El análisis de las prácticas incluye tanto las que propone la coordinación del ateneo, como las que proponen espontáneamente los participantes, también el estudio de casos, las prácticas programadas en el ateneo junto a los pares, las producciones escritas resultantes de dichas prácticas (registros, memorias, guiones conjeturales, diarios, etc.) y el desempeño dentro del espacio de capacitación (o formación continua) como otra dimensión de la práctica docente. De esta manera, en el ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas, las necesidades y demandas de cada docente y de su contexto institucional, en el que se originan tales necesidades y demandas.

En síntesis, el trabajo en ateneo contempla diferentes combinaciones- actividades de:

- actualización disciplinar y didáctica
- reflexión y análisis de las prácticas
- escritura de textos sobre las prácticas
- análisis colaborativo de casos
- elaboración de propuestas de enseñanza

2.2 Objetivos del ateneo y contenidos abordados

Por lo motivos expuestos, el ateneo didáctico se propuso a los participantes como modalidad para compartir la experiencia de formación docente en Geografía que se viene desarrollando en la Universidad de Buenos Aires, en la Cátedra Problemas Territoriales II- Países capitalistas periféricos. En este sentido, la atención se centró en la construcción de criterios para la selección y organización de contenidos y para la elaboración de bancos de recursos para la enseñanza de la Geografía, en particular secuencias didácticas.

El fin ha sido, entonces, discutir conjuntamente diferentes formas de abordar y enseñar los problemas socio territoriales, a partir de una selección de dos problemáticas claves para los países latinoamericanos muy vinculadas, a saber: la dependencia alimentaria en una región

exportadora de alimentos y el debate en torno a la producción de alimentos genéticamente modificados (OGM). En suma, los objetivos de la propuesta del aula-taller en la cual se desarrolló el ateneo, fueron los siguientes:

- Revisar enfoques y contenidos acerca de la enseñanza de la geografía, teniendo en cuenta los desarrollos recientes del campo y las transformaciones de la sociedad contemporánea.
- Compartir estrategias e instrumentos para la definición, análisis y comprensión de una agenda de temas y problemas socio territoriales y discutir alternativas para su abordaje didáctico.
- Enriquecer las experiencias y saberes teórico-metodológicos de los participantes (estudiantes de posgrado y profesores de la red pública) para generar situaciones de enseñanza que favorezcan la comprensión y explicación de la organización del territorio a distintas escalas y sus principales problemáticas.

Para el logro de dichos objetivos, el trabajo se organizó alrededor de los siguientes núcleos temáticos, que fueron abordados en dos bloques de aproximadamente 3 horas reloj cada uno:

Bloque 1.- Problemáticas contemporáneas y enseñanza de la Geografía

- Los procesos de transformación de los temarios escolares: dimensiones implicadas. Geografías académicas, imaginarios culturales y valoración social del conocimiento geográfico.
- Los retos de la formación ciudadana: finalidades educativas y construcción de contenidos escolares; la dimensión política y ética en la enseñanza de problemas sociales; la diversidad y la pluralidad como contenidos de aprendizaje.

Bloque 2. Claves disciplinares y pedagógicas en el abordaje de problemas socio-territoriales. Selección temática:

- Economía, sociedad y territorio. Recursos naturales, procesos productivos y valorización diferencial de los espacios; acumulación por desposesión e impactos socio ambientales. Presentación de casos y de Secuencias Didácticas.

- Criterios y estrategias para la selección y organización de contenidos en torno de ejes temático-problemáticos. La contextualización, la problematización y la argumentación en la elaboración de secuencias didácticas.

3.- EL ENFOQUE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR

Para comenzar, entendemos como problemas socio territoriales, las transformaciones que en el nivel social, político, económico y cultural están teniendo lugar en los distintos ámbitos geográficos de la superficie terrestre. Desde esta noción, los contenidos de la geografía escolar deberían tender a formar un conjunto de representaciones del mundo que permitan a los estudiantes elaborar su propia opinión sobre estas transformaciones.

Por agenda de problemas socio-territoriales entendemos el conjunto de cuestiones, dilemas o temáticas de la realidad social que implican la búsqueda de soluciones y respuestas. Se trata de problemas en los que pueden reconocerse numerosos elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales) y que en la mayoría de los casos, dichos elementos se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas.

Definidas nuestras premisas básicas, diremos ahora que, como la aproximación didáctica y metodológica no es independiente de la definición de los contenidos a enseñar, la forma en que nos preocupa presentar los contenidos de enseñanza contempla convergentemente componentes de actualización disciplinar, de problematización de los temas y de tratamiento didáctico. Por lo tanto, procuramos focalizar simultáneamente, en el análisis en los principales problemas socio territoriales del capitalismo periférico y en el análisis de una variedad de estrategias de selección de contenidos escolares y de organización del trabajo en el aula que puedan resultar potentes para conseguir aprendizajes significativos y para favorecer experiencias creativas e innovadoras en la enseñanza de una agenda socio territorial contemporánea.

Nos planteamos así cuáles son los recortes conceptuales más significativos y de qué modo organizarlos y presentarlos para acercarnos a un discurso rico y complejo sobre el acontecer de estas sociedades, reflexionando sobre algunos de los temas de la agenda socio territorial en los subespacios de la periferia capitalista y las formas en que enseñarlos de manera situada y situacional, esto es en un determinado contexto y a unos determinados alumnos.

Desde esta perspectiva, el trabajo con problemas de alta relevancia política y social que le propondremos a nuestros alumnos, siempre requerirá de marcos teóricos específicos. Esto es, apelar a perspectivas científicamente válidas para no tornar banales los contenidos a transmitir, ni condicionar la agenda de enseñanza a las cuestiones impuestas por los medios de comunicación, resulta clave contar con herramientas conceptuales. De aquí se desprende una de las premisas epistemológicas en la que se asienta nuestra propuesta formativa: los problemas socio territoriales que se aborden en clase, siempre darán cuenta de una representación de la realidad que no es independiente de las posturas teóricas desde donde esos problemas son formulados.

En cuanto al enfoque didáctico, la enseñanza de problemas socio-territoriales que propugnamos se posiciona en un paradigma pedagógico que refiere a finalidades educativas, modelos didácticos y procesos de construcción de contenidos escolares, desde una posición que problematiza la tarea de enseñar:

1. La enseñanza de la geografía se constituye un problema socio-político. Esto refiere a la necesidad de que lo que se enseña y lo que se aprende se conecte con la realidad y a la responsabilidad ética y política del docente. Por ello, la dimensión socio política de la enseñanza incluye el contexto socio-cultural en el que se enseña y se aprende. Es el “para qué enseñar geografía”. Abarca los fines y metas más amplios que se desean alcanzar, teniendo en cuenta criterios de relevancia social, actualidad, transferibilidad a otras situaciones y significatividad para el sujeto que aprende. Incluye propósitos tales como: la formación de ciudadanos críticos, solidarios, responsables; la formación de una conciencia social, histórica y ambiental; el desarrollo de una apropiación crítica del conjunto de

información que ofrecen los medios de comunicación y de una visión crítica respecto del uso de las innovaciones tecnológicas; la generación de capacidades para diseñar alternativas de proyección social, tanto individual como colectiva.

2. La enseñanza de la geografía se constituye en un problema epistemológico; es la dimensión epistemológica de la enseñanza. Si de lo que se trata es que a través de los aprendizajes los alumnos comprendan los problemas de la realidad social, esto será posible en la medida que logren aprehender dicha realidad a través de ciertos universos teóricos y metodológicos que la disciplina está en condiciones de aportar. En el desarrollo de esta dimensión se plantea la necesidad de conocer diferentes enfoques y teorías que nos permitan tomar decisiones epistemológicas imprescindibles para enseñar de acuerdo con los objetivos propuestos. La dimensión que incluye el “qué enseñar” abarca procesos de selección y organización de contenidos de acuerdo al enfoque disciplinar adoptado, los ejes temáticos seleccionados, la actualización de la información y la bibliografía empleada, un equilibrio entre la profundidad y la extensión de los contenidos seleccionados. Contempla la incorporación de contenidos de carácter innovador y que denoten solidez conceptual: globalización, fragmentación, desterritorialización, etc. También la inclusión de principios propios del campo de las ciencias sociales como la multicausalidad, multiperspectividad, controversialidad y las nociones de proceso, cambio, continuidad, sujeto social y espacio social.

3. La enseñanza de la geografía constituye un problema de transposición didáctica. Se trata de la dimensión de la enseñanza, en la que se asume que las disciplinas enseñadas no son idénticas a las de los investigadores. En esta dimensión nos planteamos la necesidad de definir criterios y tomar decisiones para que la geografía que enseñemos sea una creación hecha a medida del sistema escolar, que responda a las finalidades educativas planteadas. Esta dimensión incluye el “a quien enseñar” y abarca competencias-capacidades que se desea desarrollar y que involucran aspectos de índole cognitivo, instrumental, comunicativo, interactivo, social y metacognitivo. Será necesario considerar las representaciones que poseen los alumnos acerca del mundo social, sus experiencias sociales, las referencias culturales, el contexto local y regional.

Estas tres dimensiones convergen en un modelo didáctico, que supone, por una parte, el despliegue de diversas modalidades de intervención docente, por ejemplo: la recuperación de las ideas previas de los alumnos, la presentación de recursos didácticos variados, las exploraciones temáticas, la orientación y seguimiento de las producciones individuales y grupales de los alumnos, los aportes de información pertinente, la facilitación de ejemplos y contraejemplos, las exposiciones dialogadas, la recuperación y síntesis de la información trabajada, los momentos de explicación, aclaraciones conceptuales, etc.

El modelo didáctico también implica la puesta en juego de variadas estrategias didácticas, por ejemplo: ejercicios de toma de decisiones; interpretación de narraciones; trabajo con fuentes de información periodística, literaria, documental, técnica, testimonial, oral, censal, cartográfica, normativa, audiovisual e informática; el planteo de problemas y la formulación de preguntas; la comparación de casos; la promoción de proyectos de investigación; las aproximaciones al abordaje interdisciplinario de algunas temáticas, etc.

En tercer lugar, el modelo didáctico supone la posibilidad de acceso a diversas fuentes de información: los alumnos se ponen en contacto con variedad de datos cuantitativos y cualitativos, evidencias, vestigios y testimonios cuya validez habrá que cotejar y someter a diversos criterios de confiabilidad. Por eso, un punto fundamental en el estudio de las ciencias sociales se refiere al proceso de construcción de los datos. Esto implica que los datos no constituyen la representación simple y directa de los hechos, sino que son contruidos por los diferentes sistemas de información para explicar temas o problemas de la realidad. La información que proveen las distintas fuentes se analiza, se pone en relación, se jerarquiza y se combina para construir las explicaciones de los problemas planteados.

Finalmente, el modelo didáctico involucra la posibilidad de establecer distintas modalidades de intercambio: entre pares; con el docente; con otros adultos significativos (por ejemplo, investigadores, agentes comunitarios, especialistas, funcionarios, informantes calificados, periodistas) para construir conocimiento social y para favorecer el desarrollo de instancias de ejercicio democrático.

En cuanto a los contenidos disciplinares, el enfoque socio-crítico que adoptamos, procura transmitir conocimientos y saberes acerca de un conjunto de problemas claves de los países capitalistas periféricos, vinculados con la desigualdad, la exclusión y los conflictos. Por ejemplo, la distribución inequitativa de la riqueza y poder, las tensiones socio-ambientales provocadas por la modernización selectiva y el crecimiento excluyente, la dependencia tecnológica y el control de la producción por parte de los grandes grupos agroalimentarios, la persistencia del hambre y/ o de dietas deficitarias en amplios sectores de la población, el tráfico ilegal de personas, la discriminación y la exclusión social del migrante en las sociedades receptoras, el intercambio desigual en el contexto del comercio mundial, la deuda externa y, en general, las causas y consecuencias del deterioro económico y social en los países periféricos, por mencionar las más relevantes.

Las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas. Por ejemplo, cuál es la opción para los países periféricos: ¿producir alimentos o cultivos de exportación?; ¿de qué forma lograr la convivencia en sociedades multiculturales?; ¿es posible la sustentabilidad ambiental del modelo extractivo-exportador minero en América latina?; ¿cómo reducir la brecha científico-tecnológica entre los países del norte y del sur?

Los temas a tratar en las clases de geografía giran en torno a preguntas como las mencionadas, por lo que una opción didáctica que nos resulta potente es articular los contenidos alrededor de ejes temático-problemáticos. De esta manera se favorece el engrazado lógico y epistemológico de temas que comparten preocupaciones, conceptos y métodos de la disciplina, de manera que al conectarlos alrededor de un área temática, se intenta englobarlos significativamente. A modo de ejemplo, algunos ejes relevantes para articular contenidos referidos a problemas socio territoriales de la periferia capitalista serían:

- Representaciones, significados y discursos sobre el desarrollo.
- Procesos productivos y valorización diferencial de los espacios rurales y urbanos.
- Desigualdad, pobreza y exclusión social
- Globalización, conflictos geopolíticos y nuevo multilateralismo
- Procesos de homogeneización y diferenciación cultural

-Problemas ambientales, riesgos y desastres

En cuanto a la metodología de trabajo en clase, la presentación de los temas en forma problematizada favorecerá el despliegue de diversas estrategias centrales en el estudio de problemas en ciencias sociales entre ellas: la contextualización de la información; la comprensión, explicación e interpretación de la información; el abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económica, política, ambiental, etcétera); la identificación de los distintos actores y sus intencionalidades; el despliegue de la multicausalidad y de la multiperspectividad; la articulación de escalas de análisis.

Por otra parte, el trabajo con diversos materiales curriculares, con secuencias didácticas y con un abanico de recursos para la enseñanza en distintos formatos y soportes (incluyendo películas y documentales, páginas Web, etc.) colaborará en el ensayo de estrategias vinculadas con: la selección, organización y secuenciación de contenidos de enseñanza y, en consecuencia, se constituye en una oportunidad para ensayar distintos recortes temáticos que permitan un abordaje didáctico que contemple criterios de relevancia social, validez científica y significatividad pedagógica.

La introducción de aspectos dilemáticos y controvertidos asociados a las problemáticas en estudio se piensa, desde nuestra perspectiva, como estrategia privilegiada para el ejercicio del debate informado y la toma de posición frente a las cuestiones de orden científico, ético y político implicadas en esos problemas y como oportunidad para ensayar en el aula nuevas formas de construcción de ciudadanía.

3.- LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO RURAL EN EL CAPITALISMO PERIFÉRICO. TEMAS Y PROBLEMAS PARA SU ENSEÑANZA

Las claves pedagógicas y disciplinares presentadas en el apartado anterior, se ponen en juego en el tema específico que hemos elegido para abordar el trabajo en el ateneo. En efecto, el estudio de la organización de los espacios rurales involucra numerosos conceptos

y temas en cuya selección apelaremos a los criterios arriba expuestos. En este apartado explicitaremos pues de qué hablamos cuando nos referimos a problemas socioterritoriales de los espacios rurales, en qué conceptos y principios explicativos nos apoyamos para definirlos, para seleccionar los contenidos escolares de la enseñanza, y también cómo es posible abordarlos en forma problematizada en clase.

En primer lugar, hemos decidido seleccionar aquellos contenidos que, desde una perspectiva social, resultan indispensables para una aproximación crítica a los problemas más relevantes de los espacios rurales contemporáneos: precariedad de las condiciones de trabajo y calidad de vida, agotamiento de recursos y deterioro ambiental, crisis alimentaria, comercio desigual, etc. Para ello, centraremos la mirada en una de las funciones básicas del mundo rural: la producción de alimentos, tomando como ejemplo los procesos de reestructuración tecnológico-productiva que se vienen operando en las últimas décadas y que han transformado notablemente los espacios agrarios a escala global.

Comenzaremos por decir que los espacios rurales son diversos y desiguales, y que es difícil esquematizar una situación muy compleja. Siguiendo a distintos autores, podemos decir que hay algunos rasgos distintivos que nos permiten definir las características de las estructuras agrarias de los países periféricos; estos rasgos son:

- a) Importancia de las exportaciones de productos agrícolas y de materias primas en el conjunto de sus economías
- b) La fuerte impronta de los procesos colonizadores en su estructura de propiedad y tenencia de la tierra (desigual reparto de la tierra: consolidación de dos modelos que integran agricultura tradicional y agricultura moderna) cuyo resultado ha sido la consolidación de un modelo dual de agricultura comercial latifundista, orientada a la exportación y de agricultura tradicional que incluye diversas formas de agricultura comunal o campesina minifundista
- c) Intentos –casi todos fracasados- de reforma agraria, para favorecer el acceso a la tierra de campesinos, mediante políticas que se orientaron a redistribuir tierras excesivamente concentradas en manos de grandes propietarios.

En función de estas premisas generales, diversos autores coinciden en que las características que mejor definen la situación de los territorios rurales en los países capitalistas periféricos son la vulnerabilidad y la inseguridad alimentaria (Romero y Farinos, 2004). Sobre estas dos cuestiones avanzaremos entonces, y veremos cómo estas características se manifiestan en los espacios rurales de la periferia capitalista.

Para empezar, debemos decir que los usos característicos del espacio rural (agricultura, ganadería, minería, producción forestal, pesca), reconocen una serie de cambios cualitativos y cuantitativos referidos al qué, cómo, cuánto y para quién se produce, que ha permitido intensificar de manera espectacular las prácticas agrarias y ha aumentado notablemente la presión sobre los recursos naturales, principalmente el suelo, el agua, los bosques y los recursos mineros. En el caso de los sistemas agrarios, el origen de los cambios se encuentra en tres novedades:

1.- Desarrollo y difusión de nuevas tecnologías como la biotecnología, la automatización, y en general las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han permitido el desarrollo de nuevas producciones que desplazan o relegan a otros productos y productores. Se reducen las ventajas comparativas basadas en la dotación de recursos naturales y/o mano de obra barata a favor de las ventajas competitivas dinámicas.

2.- La difusión de nuevos patrones de consumo, que en el caso de los alimentos, privilegian calidad, seguridad, servicio y salud, y nuevos hábitos de compra y tiempos y espacios de consumo.

3.- Lo que ha vehiculado e impulsado estos cambios es la globalización de los mercados y la expansión y consolidación, en los centros urbanos de cadenas de supermercados e hipermercados en el comercio minorista de alimentos.

Otro fenómeno destacable en el mundo rural, también asociado a los procesos de globalización, es el progresivo desvanecimiento de las fronteras entre lo urbano y lo rural,

es decir que la urbanización del mundo agrario también tiene lugar en los países periféricos, y está transformando los estilos de vida, las formas de pensar, de actuar y de imaginar de los que se dedican a las actividades rurales. Si bien la industrialización/urbanización del campo es un proceso que data del siglo XIX, es evidente que se aceleró espectacularmente en el siglo XX y XXI, de la mano de la cada vez más intensa presencia e importancia de las corporaciones transnacionales en la industria agropecuaria. De ahí que los especialistas hablan de una nueva ruralidad, ruralidad globalizada, nuevos significados del proceso de agriculturización, espacio agroindustrial, agroalimentario, nuevas formas productivas o nuevo modelo territorial, etc.

"Aún si bajarse del caballo, aún en medio del rebaño, el productor agropecuario abre la alforja y saca su laptop, una indispensable computadora portátil. Allí registra la situación del ganado, consulta vía satélite las condiciones climáticas y se entera de los precios de la carne en los mercados nacional y mundial. Luego saca el teléfono celular y determina con el interlocutor el cierre de operaciones de compra -venta de soja. La visión futurista del empresario rural describe con exactitud la presencia de la informática en el agrobussiness" En: "A informática invade a porteira", Caderno Campo & Lavoura del periódico Zero Hora. Citado por Ianni, Octavio, 1999.

Retomando la idea de que el proceso de difusión de las innovaciones científico-tecnológicas ha permitido el desarrollo de nuevas variedades agrícolas, de mejores prácticas y técnicas de cultivo y de manejo ganadero, ampliación e intensificación de las superficies cultivadas, etc., hoy podemos afirmar que en las últimas décadas la producción de alimentos ha crecido en forma exponencial. Pero estos avances no se han difundido de la misma forma en todas las regiones del globo, ni han alcanzado a todos los cultivos y a todos los animales por igual. En el caso de los países más pobres, los rendimientos de los cultivos son muy bajos y sigue siendo deficiente la nutrición de millones de personas.

Además, ¿qué tipo de productos privilegia el sector más moderno? Cuando una sociedad pasa de una dieta basada en cereales a una más rica basada en derivados animales (carnes blancas, rojas, leche, huevos), aumenta la necesidad de seguir produciendo granos. No ya para el consumo humano directo, sino para alimento del ganado. Lo mismo ocurre con la producción de peces en estanques y piletas (piscicultura), importante fuente de proteínas de los países asiáticos, pues los alimentos para los peces también incluyen cereales y harinas proteicas. Por ello, en las últimas décadas gran parte de la expansión agrícola se dedica a los cultivos forrajeros (destinados a la alimentación del ganado) y a la producción de materias primas para las industrias de alimentos balanceados.

Este proceso de difusión desigual de la modernización agrícola acarrea la siguiente paradoja: se trata de regiones exportadoras de alimentos y materias primas que a su vez no logran alcanzar la seguridad alimentaria de su población. De ahí que la modernización que solo alcanza algunos productos y productores, genera una serie de tensiones ambientales y territoriales provocadas por un proceso de modernización selectiva y de crecimiento excluyente, en un modelo productivo que los autores ya definen como extractivista.

Estamos ahora en condiciones de ir perfilando una agenda de problemas territoriales en torno a dichas tensiones socio- ambientales:

*Agricultura sin agricultores; sector tradicional sin acceso a la propiedad y tenencia de la tierra: marginalización y proletarización del campesinado; éxodo rural y desaparición de pequeños y medianos productores y de la agricultura familiar; conflictos y disputas por el control de la tierra.

*Pérdida de biodiversidad, degradación de suelos y pérdida de fertilidad, contaminación por agrotóxicos (glifosato); efectos sobre la salud humana (de los productores que manipulan o están directamente expuestos a los agrotóxicos y de los consumidores).

Junto con estas tensiones que aparecen problemas asociados a la inseguridad alimentaria de buena parte de la población de los países periféricos exportadores de alimentos:

*Dependencia tecnológica y control de la producción por parte de los grandes grupos agroalimentarios

*Desabastecimiento de la producción de alimentos para el mercado urbano y necesidad de importación

*Persistencia del hambre y/o dietas deficitarias en amplios sectores de la población

Como señalamos antes, los dilemas y las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas. Por ejemplo, ¿cuál es la opción para los países periféricos, producir alimentos o cultivos de exportación?

Hemos dicho que el trabajo escolar con problemas de alta relevancia política y social requiere de marcos teóricos específicos. Por ello, apelamos aquí a marcos conceptuales como los que aporta Harvey (2004) y algunas ideas explicativas para comprender el modelo extractivista en la periferia capitalista de autores como Svampa y Antonelli (2009), Teubal y Giarraca (2010); Reboratti (2007); Rima (2011).

Se entiende por acumulación por desposesión (Harvey, 2004) al conjunto de procesos de privatización, en sentido general, de los bienes comunes que tienen las sociedades. En los espacios rurales de la periferia la acumulación por desposesión implica distintas modalidades en relación con:

- 1) La mercantilización de la naturaleza
- 2) La apropiación y la privatización de las tierras fiscales
- 3) La degradación del hábitat rural

La mercantilización de la naturaleza adquiere su mayor expresión en los ambientes tropicales y ecuatoriales. Como es sabido, el caso más representativo es el avance mediante la violencia de los empresarios ganaderos y sojeros sobre el Amazonas.

Por su parte, la apropiación y la privatización de las tierras fiscales que se encuentran ocupadas por campesinos, son apropiadas por inversores extrarregionales mediante distintos métodos, desposeyendo a los campesinos de sus medios de vida. Un caso representativo de esta forma de desposesión es el proceso de apropiación de las tierras del chaco santiagueño en el que se combina la violencia física ejercida por los inversores sobre los campesinos y un sistema jurídico-político que avala la expulsión. Otro ejemplo es el de la pérdida de los derechos de propiedad comunal de la tierra en México. Como señala Harvey, “La constitución de 1917 protegía los derechos legales de los indígenas y los consagraba en el sistema de ejidos (propiedad y uso colectivo de la tierra). En 1991, el gobierno mexicano aprobó una ley de reforma que permitía y alentaba la privatización del ejido”, lo que implicó la expulsión de cientos de miles de campesinos indígenas.

En el caso de la degradación del hábitat rural debido a la implementación de modelos de agricultura intensiva en capital, los recursos naturales involucrados son sometidos a una sobreexplotación para lograr el incremento de la producción destinada al mercado mundial. La relación entre precios internacionales y sobreexplotación de la tierra resulta perversa, pues un incremento del precio lleva al aumento de la sobreexplotación para obtener mayores ingresos. Pero una caída del precio también aumenta la intensidad de la explotación para compensar, con mayores volúmenes, la disminución del precio. Este problema se perpetúa en la implementación de soluciones para recuperar el suelo, como la técnica de la siembra directa, pues exige fuertes inversiones que sólo pueden hacerlas las empresas más grandes. El núcleo sojero latinoamericano, conformado por la Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Bolivia, es el mejor ejemplo de esta cuestión.

También los recursos mineros pensados como bienes comunes que el Estado posee en nombre del pueblo que representa son integrados en la acumulación por desposesión. Desde la década de 1980, los gobiernos latinoamericanos dictaron una serie de leyes para transferir esos bienes comunes a las empresas mineras multinacionales. Las condiciones de

la privatización incluyen escasos o nulos controles gubernamentales sobre la degradación del ambiente y la garantía de enormes ganancias empresariales. El caso de Perú es representativo de este modelo. No obstante, cabe aclarar que en los últimos años algunos gobiernos latinoamericanos reformaron ciertas leyes para apropiarse de una parte de la renta minera. Es decir, no se cuestiona el modelo de acumulación y la forma de inserción en los mercados globales sino que se busca participar en éste. Los casos representativos de esta variante son Venezuela, Bolivia, Brasil, Ecuador y, en menor medida, Chile. Por su parte, Eduardo Gudynas (2009) define al modelo actual de desarrollo de América Latina basado en la acumulación por desposesión como neoextractivista, porque considera que está basado en la explotación de la naturaleza (Rima, 2011)

Un aspecto importante de esta acumulación por desposesión está relacionado el modelo extractivo vinculado a los recursos naturales e impulsado por grandes empresas transnacionales que dominan sectores clave de la producción y las tecnologías de punta, en el marco de políticas neoliberales. Es importante aclarar que, en general, se piensa que la tecnología de punta es forzosamente buena, impulsora del progreso y del bienestar del país y de la comunidad en general. Pero esto no es necesariamente cierto. La semilla transgénica, base de sustentación del modelo sojero, fue inventada no para paliar el hambre en el mundo, sino para acrecentar la rentabilidad de las empresas que la promueven junto con el paquete tecnológico que la acompaña.

Si bien el modelo extractivo remite originalmente a la extracción de minerales, también tiene que ver con la extracción de petróleo y con cierto tipo de agricultura: agronegocio. Se trata así de actividades altamente rentables por sus costos internos relativamente bajos y por la tendencia alcista en los precios internacionales de los *commodities*. Son procesos productivos que implican una multiplicidad de costos o deseconomías externas, generadas por las empresas involucradas.

Todas las actividades extractivas (minera, petrolera, forestal, agronegocio) tienen múltiples aspectos en común, pero si hay algo que resulta especialmente importante destacar, son las disputas por los territorios y los recursos naturales, intrínsecas al modelo extractivo, y que

Teubal y Giarraca (2010) explican partiendo de la premisa que la competencia por los recursos naturales de este tipo de actividades conduce finalmente a la sustitución de una por la otra.

Si planteamos la disyuntiva: Producción de alimentos con sistemas agrícolas regionales (agricultura de alimentos) vs. Actividades extractivas (minería, agronegocio), tenemos que:

- Entre agricultura de alimentos y minería a cielo abierto la competencia es por el agua;
- Entre el agronegocio, cuyo paradigma es la soja, y la agricultura de alimentos, la competencia se da, principalmente, por el recurso tierra.

Una vez puestos en foco estos conceptos y principios explicativos, y teniendo en cuenta el amplio abanico de problemáticas expuestas, estamos en condiciones de seleccionar al menos dos ejes problemáticos relevantes para su enseñanza, sobre el tema “La producción de alimentos en países periféricos” y organizar contenidos y actividades de aprendizaje en torno de ellos. Aquí elegimos abordar dos temas-problema críticos asociados a los cambios tecno-productivos en los espacios rurales de los países latinoamericanos, por su alta relevancia socio política:

1. América latina: Dependencia alimentaria de una región exportadora de alimentos
- 2- El fenómeno de la cosecha robada y el debate en torno a la producción de alimentos genéticamente modificados (OGM)

En relación con el primer eje *Dependencia alimentaria de una región exportadora de alimentos*, y teniendo en cuenta que las características distintivas del espacio rural latinoamericano se refieren a la diversidad y al mosaico de situaciones socio-productivas y el hecho de tratarse de una región exportadora neta de alimentos, un problema central de la región es que los niveles de consumo de alimentos y el grado de autosuficiencia alimentaria se ve seriamente comprometido por la fuerte dependencia de las importaciones de estos bienes para atender el mercado interno (por ej. en países del Caribe, Centroamérica y en Perú).

Estas cuestiones nos obligan a interrogarnos por el problema de la inseguridad alimentaria, en los países exportadores de alimentos, pero antes ¿Qué supone no tener seguridad alimentaria? Vandana Shiva (2003) describe las condiciones para saber si una nación, una comunidad o un hogar está o no en riesgo de padecer hambre:

- disponer de alimentos durante todo el año, de manera sistemática y que éstos sean aceptables desde el punto de vista cultural o religioso
- tener poder de compra suficiente para obtener alimentos y acceso físico a los mismos
- que los alimentos consumidos garanticen los mínimos nutricionales para una vida saludable
- tener acceso a agua potable

Lo que nos lleva al segundo eje seleccionado: *El fenómeno de la cosecha robada y el debate en torno a la producción de alimentos genéticamente modificados (OGM)*. Como ya dijimos, la creciente demanda de alimentos ha impulsado radicales avances en biotecnología y en la manipulación genética de los cultivos. Aunque la mayoría de estos adelantos persiga la protección de las plantas frente a las plagas y la optimización de la producción, se desconocen sus efectos a largo plazo. La modernización de la agricultura estarían generando el pasaje de la producción de alimentos nutritivos y diversos, a la producción de semillas, herbicidas y pesticidas modificados genéticamente. De esta forma los monocultivos sustituyen a los cultivos diversos.

Es en este marco que se plantea el problema de la inseguridad alimentaria, o lo que Vandana Shiva denomina “totalitarismo alimentario”. Esto es, un puñado de empresas controla toda la cadena alimentaria y destruye alternativas para que las personas no tengan acceso a alimentos diversos y seguros producidos ecológicamente. Implica la destrucción de los mercados locales para establecer monopolios sobre las semillas y los sistemas de alimentos. Y la autora enfatiza en la idea de cosecha robada para describir este fenómeno, porque las semillas son el primer eslabón de la cadena alimentaria y por ello son el máximo símbolo de la seguridad alimentaria.

4.- LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

Veamos ahora cómo es posible trabajar estos temas en la escuela. Para ello, presentamos en el ateneo dos secuencias didácticas que los abordan. La consigna de trabajo para los participantes fueron las siguientes:

- Reunidos en grupos analizar una de las dos secuencias didácticas
- Identificar los contenidos trabajados en cada secuencia y las capacidades que se pretenden desarrollar.
- Proponer una actividad complementaria que también ponga en foco distintas instancias de ejercicio democrático: cuestionar argumentos, evaluar opciones, construir consensos, tramitar productivamente los disensos, imaginar y ponderar escenarios alternativos

Para realizar esta actividad, repasamos previamente algunas premisas del encuadre pedagógico-didáctico, referido a lo que denominamos Secuencias Didácticas (ver Rima, 2011). He aquí las principales ideas en relación con la elaboración de secuencias didácticas en ciencias sociales.

Las secuencias didácticas son trayectos de desarrollo de un contenido o tema-problema, compuesto por diferentes actividades en las que de manera gradualmente ordenada, se despliegan los aspectos o dimensiones del objeto de estudio que se consideran más significativas. A través de las actividades de las secuencias se abordan y se vinculan el o los contenidos seleccionados, es decir sus conceptos y procedimientos de tal forma que la complejidad de los mismos se aborde en forma creciente. Los recursos o las fuentes de información a utilizar en el despliegue de las actividades, serán seleccionados con criterios de gradualidad en la complejidad.

Desde el punto de vista didáctico una secuencia de enseñanza que se proponga la explicación y comprensión de problemas sociales, presenta los siguientes momentos:

- Problematización
- Elaboración de hipótesis o respuestas provisionarias

- Análisis de causas y consecuencias a través de variada información (diversidad de fuentes, pluralidad de perspectivas).
- Elaboración de conclusiones

En atención a ese esquema, las secuencias se estructuran a partir de un marco conceptual general, en el que encuentra sentido el recorte didáctico propuesto. Los conceptos estructurantes, de mayor nivel de abstracción (espacio geográfico, territorio, actores o grupos sociales, historicidad de los fenómenos geográficos, capitalismo, estado, etc.) constituyen el andamiaje teórico sobre el que se desarrolla la propuesta concreta de enseñanza. Los principios explicativos (multicausalidad, multiperspectividad, contextualización) guían el desarrollo de la secuencia de actividades.

En general, son dos las modalidades bajo las que se pueden organizar las de secuencias didácticas. La primera se refiere a propuestas de enseñanza orientadas a la profundización del problema que se quiere enseñar, por ejemplo, en un estudio de caso compuesto por varios niveles analíticos que amplían la comprensión del problema. La otra, es el abordaje de un tema a partir del despliegue de distintas dimensiones constitutivas del problema, independientemente de un caso en particular.

Una secuencia requiere del desarrollo de distintas formas de conocer y construir el conocimiento. De la multiplicidad de procedimientos que se despliegan con mayor frecuencia en la enseñanza de la Geografía, y de las Ciencias Sociales en general, suelen seleccionarse aquellos que resultan más acordes con el propósito general. Entre los saberes que se procuran construir en la enseñanza de la geografía, se destaca:

- 1) La lectura e interpretación de fuentes escritas.
- 2) La producción, lectura y análisis de información estadística.
- 3) La elaboración y comprobación de hipótesis
- 4) La producción y análisis de cartografía
- 5) La organización de la información en formato de cuadros y esquemas conceptuales.
- 6) La formalización de fenómenos por medio de la definición propia de conceptos.

- 7) La conceptualización de los fenómenos a través de procesos deductivos.
- 8) El establecimiento del grado de veracidad de las afirmaciones y su justificación
- 9) La confrontación de distintas posiciones.
- 10) La elaboración de conclusiones propias en las que argumenten posiciones.

Una vez acordados estos criterios, referidos al trabajo con secuencias didácticas, se propuso a los participantes del ateneo establecer los elementos implicados en una propuesta didáctica que tenga como objetivo llevar adelante, con sus estudiantes, debates informados sobre problemas socio territoriales de la agenda contemporánea. Los acuerdos alcanzados en el ateneo en relación con el desarrollo de capacidades para ello, fueron los siguientes:

- Delimitar por qué se trata de un problema, para quiénes lo es, desde cuándo se presenta como tal, si siempre lo fue, con qué otros problemas se relaciona, cómo se resuelve eventualmente y a través de qué recursos.
- La identificación de los actores involucrados, sus intereses y puntos de vista.
- Las perspectivas y enfoques que aportan elementos para la toma de posición.
- La selección de fuentes validez, confiables y diversas para poner a disposición de los alumnos. Dicha selección ha de considerar la apertura, historicidad, complejidad y pluralidad que requiere el tratamiento de problemas de agenda social y política.

Finalmente, a manera de cierre de la actividad del ateneo, se recapituló la experiencia formativa y se extrajeron algunas conclusiones referidas a los objetivos de enseñanza implicados en una propuesta didáctica orientada a la formación ciudadana en geografía, ciencias sociales:

- Formular hipótesis, analizar y explicar diversas situaciones, procesos y fenómenos problemáticos de la vida en sociedad.
- Promover un trabajo pedagógico que ponga en foco distintas instancias de ejercicio democrático: cuestionar argumentos, evaluar opciones, construir consensos, tramitar productivamente los disensos, imaginar y ponderar escenarios alternativos.

- Ejercitar en clase el debate informado y la toma de posición frente a las cuestiones de orden social, científico, ético y político implicadas en el problema y ensayar en el aula nuevas formas de construcción de ciudadanía.

5.- UNAS PALABRAS FINALES

La propuesta de ateneo didáctico presentada en el marco del Seminario FAPESP e Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidad de Sao Paulo, fue una oportunidad inestimable, ofrecida por la Dra. Prof. Sonia María Castellar, para socializar un enfoque y una metodología de trabajo que llevamos adelante en la Cátedra Problemas Territoriales II, del Departamento de Geografía de la Universidad de Buenos Aires.

Desde las coordenadas analíticas de la geografía socio-crítica y en sintonía epistemológica con los postulados de la pedagogía crítica, nos propusimos analizar con los participantes un conjunto de problemas relativos a la enseñanza y discutir alternativas de intervención didáctica, a partir del diálogo con las prácticas reales y favoreciendo la reconstrucción del pensamiento pedagógico del profesor, mediante el intercambio de experiencias, el contraste de ideas y el discernimiento sobre distintas opciones éticas y políticas.

Para esto, además de los momentos de exposición dialogada por parte de quien suscribe estas líneas, se analizaron secuencias didácticas pensadas para su aplicación en el aula. Con la idea de que dicho análisis sea terreno de experimentación y reflexión crítica sobre problemas en torno a la enseñanza de contenidos de Geografía, se procuró instalar un ámbito de producción, en el que se manifestaron las necesidades e intereses de los docentes participantes y de los alumnos hacia quienes se dirigen las propuestas de enseñanza.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que generalmente los profesores no disponen en las escuelas de espacios cotidianos suficientes para indagar sobre los problemas de la práctica, el ateneo se constituyó en una oportunidad de encuentro entre pares, de intercambio de experiencias y expresión de inquietudes y dificultades genuinas surgidas en el ejercicio de la profesión en relación con la enseñanza de la geografía escolar.

Solo nos resta augurar larga vida a iniciativas que involucren experiencias como las relatadas aquí y agradecer a quienes las promueven y alientan, a quienes se suman a ellas, y a todos los docentes de geografía que día a día trabajan con compromiso ético y político en la formación ciudadana de las futuras generaciones.

6.- BIBLIOGRAFÍA

HARVEY, D. (2004) *El nuevo imperialismo*. Socialist Register, pag. 99 a 129

FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2005) “La organización del espacio rural. Diversidad, desigualdad y conflictos.” En: *Guías para enseñanzas medias* Barcelona: Wolters Kluwer España.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2007) “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”. En: Fernandez Caso, M. V. y R. Gurevich (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos

GRAS, Carla y HERNÁNDEZ, Valeria (ed.) (2009) *La Argentina rural. De la agricultura familiar a los agronegocios*. Buenos Aires: Biblos.

GUDYNAS, Eduardo (2009) “Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual” En: *Extractivismo, política y sociedad*, varios autores. Pp. 187-225, CAAP (Centro Andino de Acción Popular) y CLAES (Centro Latinoamericano de Ecología Social), Quito.

REBORATTI, Carlos (2007) El espacio rural en América latina: procesos, actores, territorios” En: Fernández Caso, M.V. Gurevich, R. (comp). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.

RIMA, Juan Carlos (2011) *Secuencias Didácticas en Ciencias Sociales. Geografía*. Buenos Aires: Biblos

ROMERO, J. y FARINÓS, J. (2004) “Agriculturas y espacios rurales en los países pobres” En Romero, Juan (coord) *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel

SHIVA, Vandana (2003) *Cosecha robada. El secuestro del suministro mundial de alimentos*. Barcelona: Paidós.

SVAMPA, Maristella y ANTONELLI, Mirta (ed) (2009) *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Biblos: Buenos Aires

TEUBAL, Miguel y GIARRACCA, Norma (2010) Disputas por los territorios y recursos naturales: el modelo extractivo. Revista Alasru Nueva Epoca, Nro 5 Análisis Latinoamericano del medio rural.

7.- ANEXO: DESCRIPCIÓN DE UNA DE LAS SECUENCIAS ANALIZADAS

Secuencia Didáctica: La desigual distribución de alimentos

Esta secuencia propone hacer eje en una polémica muy vigente: hasta qué punto el cultivo de organismos genéticamente modificados puede contribuir a alimentar el planeta. La presentación de variada información acerca de la producción y comercialización de OGM permitirá a los alumnos profundizar en este debate tan controvertido. A la vez contarán con nuevas herramientas conceptuales e información crítica para aproximarse, con argumentos consistentes, a la toma de posición frente a uno de los problemas sociales más conflictivos en el mundo actual.

Actividad «La situación de los sistemas alimentarios en los países periféricos»

Propone la lectura de un texto de Vandana Shiva en el que aborda el problema del avance de la agricultura especulativa capitalista y del uso de biotecnología de factura occidental en perjuicio de la agricultura tradicional, la conservación de la biodiversidad y la producción de alimentos básicos en los países en desarrollo. Después de la lectura, los alumnos deberán responder a algunas preguntas con el fin de identificar el conflicto planteado y acercarse a una polémica de suma actualidad: la producción de organismos genéticamente modificados (OGM) y la seguridad alimentaria.

Actividad «Los OGM ¿alimentarán el planeta?»

Ofrece una serie de fuentes con información acerca de las posturas a favor y en contra de los OGM. Los alumnos podrán identificar las posturas de los distintos actores implicados y

de esta manera contarán con nuevas herramientas conceptuales para aproximarse críticamente al problema.

Actividad «Estrategias alternativas a los OGM»

Presenta dos historias de campesinos que han desarrollado distintas estrategias para hacer frente al problema del abastecimiento de alimentos y la seguridad alimentaria, en un poaís periférico y en uno central. La idea es que los alumnos las comparen y que, con una segunda lectura del último párrafo del texto con el que se inicia la Secuencia, puedan redactar un texto propio en el que se propongan estrategias para garantizar el derecho a la nutrición y a la seguridad alimentaria.

Con esta secuencia, se persiguen como expectativas de logro, los siguientes aprendizajes:

- Caracterizar las nuevas tecnologías aplicadas a la producción de alimentos y, en particular, ponderar el papel de la biotecnología.
- Identificar las principales tendencias y problemáticas del espacio agropecuario: modernización selectiva, desigual difusión de las nuevas tecnologías, problemas en el acceso a la propiedad y tenencia de la tierra, acceso al crédito, caída de precios, reconociendo causas y consecuencias.
- Comprender y explicar las causas y consecuencias de la malnutrición en el mundo y ensayar alternativas de solución.