

CUADERNILLO DE INGRESO
GEOGRAFÍA



2023

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 7

"BRIGADIER ESTANISLAO LÓPEZ"

Contenido

PRESENTACIÓN	Página 2
LA CREACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO SECUNDARIO DE VENADO TUERTO'	Página 3
INTRODUCIÉNDONOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	Página 7
LAS CLASES PRESENCIALES Y LOS APUNTES PERSONALES	Página 13
LOS EXÁMENES	Página 15
MATERIAL DE TRABAJO	Página 18

PRESENTACIÓN

Gracias por elegir esta institución, que desde ahora es de ustedes... Queremos darles una cordial bienvenida al *Instituto de Educación Superior N°7 “Brigadier Estanislao López”*. Están comenzando un camino lleno de buenas oportunidades para su crecimiento personal y profesional. Sabemos, que no es fácil: son muchas las ideas que circulan ante el nuevo desafío. En esta instancia surgen preguntas a las que no siempre se encuentran respuestas: ¿Cuál será mi vocación? ¿Existe la vocación? ¿Qué voy a estudiar?, ¿Qué es lo que me gusta?, ¿Tendré las capacidades necesarias? ¿Podré adaptarme a la vida del Instituto? ¿Podré estudiar y trabajar a la vez? ¿Cómo me organizo?

Estas y otras cuestiones representan problemas importantes, es un momento de la vida que exige tomar decisiones, plantear y replantear algunas metas, reconocernos a nosotros/as mismos/as y valorar posibilidades.

Este momento demanda asumir una fuerte actitud de responsabilidad personal, que permita mediante la creatividad y la responsabilidad la búsqueda de respuestas o de alternativas posibles. Es un trayecto a compartir, un viaje en el que la ayuda de otros/as se vuelve indispensable.

Deseamos que, desde el comienzo de este recorrido por la institución, a través de este curso propedéutico, se beneficien de las posibilidades de ser estudiantes de una institución de **educación pública, gratuita y laica**.

Los/as esperamos en el ingreso para comenzar a construir su carrera de Nivel Superior de manera conjunta y pudiendo recolectar aportes de todos y todas ustedes para que día a día se enriquezca nuestra profesión.

‘LA CREACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO SECUNDARIO DE VENADO TUERTO’

(fragmento del libro: García, A. (2019) *Historizando la formación docente. Entretiempos democráticos y dictatoriales en el Instituto de Educación Superior N° 7, ‘Brigadier General López’, (1964-1983)*. Iracema Ediciones, Rosario; Argentina).

La creación del Instituto de Profesorado se enmarca en el crecimiento en el ámbito educativo de la ciudad de Venado Tuerto de instituciones de enseñanza secundaria, -los colegios Nacional e Industrial en 1937, y 1949 respectivamente, y la incorporación de la escuela comercial nacional, en el año 1934, en el instituto confesional para mujeres “Santa Rosa” y confesional para varones "Sagrado corazón" en el año 1941 -y de su matrícula, 1500 estudiantes para inicios de los '60, para los que no había en la ciudad, -salvo la terminalidad normalista- instituciones formadoras educativas terciarias que acompañaran las demandas del creciente nivel secundario, para proseguir estudios con estas características.

En consecuencia y por iniciativa del entonces intendente de la ciudad Sr. Fernando López Sauqué, se constituyó en 1964 una Comisión Pro-creación del Instituto de Profesorado, conformada con hombres comprometidos con el hacer de la ciudad, de actuación en el Municipio, instituciones intermedias y Concejo. La misma gestionó ante el Ministro de Educación y Cultura de la provincia y por su intermedio, al Gobernador, la formación del mismo. Los fundamentos se expresaron -con fecha 6 de Julio de 1964- en un memorial al Sr. ministro de Educación y Cultura Dr. Ricardo Arribillaga. En este escrito subrayan la estratégica ubicación geográfica y situación económica de la ciudad de Venado Tuerto para ser el lugar de residencia de la Institución, y ofertar carreras, que la demanda creciente de profesores con título habilitante en distintas especialidades para el nivel medio requería. Y con ello paliar la imposibilidad de muchos jóvenes de proseguir sus estudios en otras ciudades por cuestiones económicas. Los fundamentos expuestos visibilizaban el problema que vivían las escuelas medias de Venado Tuerto y la región, en donde la mayor parte de los profesores que dictaban clase eran en el mejor de los casos, profesionales; médicos, abogados, odontólogos, pero también maestros y estudiantes de

terciarios. Acompañaron esa iniciativa, otras fuerzas de la ciudad como el Centro Comercial e Industrial.

Con esos fundamentos y los datos de una preinscripción de estudiantes, que revelaba la real demanda en la formación de profesionales de la docencia, se llevaron a cabo gestiones a nivel parlamentario, que derivaron en la aprobación de dicho proyecto por parte de la Cámara de Diputados y de Senadores, y en la ley, de la que emanó la creación del Instituto Superior de Profesorado Secundario, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia. El acto inaugural se llevó a cabo el 10 de marzo de 1965.

La creación del profesorado resultado del accionar de un entramado de relaciones políticas y comunitarias locales, en relación a las demandas de la comunidad venadense y regional, se encuadró dentro de un contexto de políticas educativas de la provincia y del Estado Nacional, llamadas por algunos teóricos como Pedagogías desarrollistas economicistas, tecnocráticas y modernizantes (Nassif,1984, p.56). Las mismas eran subsidiarias del desarrollismo, modelo económico que desde fines de los años '50, tuvo auge en América Latina, y que parte del supuesto que los países subdesarrollados (situación en la que se encontraba los Estados de la región), debían atravesar varias etapas para llegar al desarrollo económico y social, que habían alcanzado los países hegemónicos a través de la industrialización. En ese marco, desde organismos internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Unión Panamericana, la educación era valorada como motor del desarrollo, y del progreso económico, por su rol en la preparación de los recursos humanos necesarios para alcanzar dichos fines. A nivel local, concretamente, estuvo vinculada a la necesidad de formar docentes con títulos específicos, para cubrir la demanda que surgía de la creación de instituciones educativas de nivel secundario, que la pedagogía desarrollista impulsaba para que los sectores medios pudieran responder a la demanda de sujetos formados y especializados, en la cada vez más compleja división del trabajo que 'la segunda etapa de la sustitución de importaciones' requería.

Resulta importante destacar, en consonancia con lo que se venía desarrollando, que hacia 1958, en Santa Fe, no existía un Nivel Superior dependiente del Estado provincial, de allí que los 6 establecimientos y los 1467 alumnos que medían las estadísticas, correspondían a la jurisdicción nacional. Será recién a partir de 1962, que su creación toma un ritmo vertiginoso, al punto que para 1965 encontramos 20 institutos superiores dependientes del gobierno provincial santafesino, y

2036 alumnos cursando en ellos (Ossanna, y otros, 1997, p. 375). De esa política surgieron en entre otros, los institutos de Profesorado de Ciclo Básico en Humanidades y Ciencias, en Reconquista y Casilda, - 1962- y de la ciudad de Rafaela, en 1964.

Se puede concluir entonces, que, durante la primera mitad de la década de 1960, el Estado Provincial santafesino, puso en marcha un proyecto que tuvo como misión crear instituciones educativas dedicadas a la formación de profesores que venía demandando el nivel secundario, y promover así el ascenso social de las capas medias a la Universidad, para satisfacción de los requerimientos del sistema productivo. En el contexto de la pedagogía desarrollista, los Institutos terciarios y sus profesorados fueron el instrumento, para que la Universidad obtenga del nivel medio, los recursos humanos necesarios para la formación de profesionales que requería el sistema capitalista, y no un fin educativo en sí mismo. Con su concreción, también se dio expresión a los lineamientos federales que eran política de los gobiernos radicales desde la gobernación de Sylvestre Begnis, para superar el desarrollo centralista que la educación superior no universitaria tenía en la provincia. En ese contexto político y socioeconómico de oportunidad y creación por parte del Estado provincial de institutos terciarios -desde arriba- se formó asociado a las demandas concretas de la comunidad venadense y regional, una comisión que, en representación de las fuerzas vivas de la ciudad, generó -desde abajo- el pedido de fundación de un Instituto Terciario de profesorado Secundario que respondiera a las necesidades educativas de la localidad y región.

Al igual que la mayoría de los institutos que fueron creándose en la provincia (Ossanna, 1997, p. 405), compartió en este caso edificio, mobiliario y útiles de enseñanza con la Escuela Normal N° 6 y su Departamento de aplicación, dado la tarea de formación docente que vinculaba a ambas instituciones.

Con la apertura del Instituto, se crearon cinco carreras de profesorado de cuatro años y un Profesorado en Correlación, de dos años de duración, destinado a profesionales que quisieran ejercer la docencia. Las especialidades de los cinco profesorados fueron: Matemática, Física y Cosmografía; Castellano, Literatura y latín; Historia y Geografía; Ciencias de la Educación; e inglés. El profesorado en Correlación para profesionales universitarios que aspiraban a dedicarse a la docencia, blanqueaba la presencia de profesionales que ejercían la docencia en Escuelas de Comercio y Técnicas. La terminalidad representaba una formación rápida -duraba dos años- y económica para el presupuesto provincial, dado que se cursaba en las cátedras existentes en las

distintas carreras del profesorado.

En relación a cómo se cubrió la demanda de profesores, se debe decir que, al igual a lo ocurrido en el resto de la provincia (Puiggrós, 1997, p. 375), el personal docente procedió, de los claustros universitarios y en forma minoritaria de Escuelas Normales y Profesorados secundarios.

De tal manera, la puesta en marcha del profesorado cubrió en poco tiempo, las necesidades de la región y la ciudad, en su búsqueda de formación profesional dentro de su lugar de residencia, o cercano a ella, con una educación cuya garantía de eficiencia la daba un cuerpo de profesores de destacada actuación en los claustros universitarios.

INTRODUCIÉNDONOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Si pensamos detenidamente la situación de un/a estudiante que comienza una carrera en el Nivel Superior, vamos a encontrar similitudes y diferencias con lo ya conocido, pero al mismo tiempo distinto a lo que ya se vivió. Es decir:

Al llegar al instituto, han sido estudiantes de instituciones educativas durante varios años, algunos/as, quizás, han empezado y terminado otra carrera, otros inician su experiencia en el nivel superior.

Ya han sido estudiantes, pero no con profesores del nivel superior y no saben cómo serán las clases, cómo serán los trabajos, ni las exigencias.

Posiblemente se han mudado para estudiar a una nueva ciudad, o deberán viajar a ella todos los días, es un lugar que conocen, pero ahora es parte de la cotidianidad.

También han estudiado y rendido exámenes en la secundaria. Pero ahora tendrán que estudiar exámenes del nivel superior... ¿Serán muy diferentes? ¿Tendré que estudiar más? ¿Se prepararán distintos?

A pesar de estas similitudes quizás habrán escuchado a alguien decir que debió adaptarse al nivel superior. En realidad, se trata del desafío de insertarse a una realidad que ya está organizada, que cuenta con una historia, estructura y características específicas, la cuales será necesario aprender progresivamente.

Estudiar una carrera en el nivel superior implica un crecimiento de maduración personal. La clave está en adquirir una actitud fundada en la responsabilidad individual. Esta cualidad será la que permitirá llegar a la meta.

Para avanzar es necesario reflexionar y preguntarnos sobre algunas ideas que venimos nombrando: ¿Qué es estudiar? ¿Qué es el nivel superior?

¿Qué es estudiar? La actividad del estudio nos acompaña durante muchos pasajes en nuestra vida. El significado es muy extenso, existen muchas definiciones: “Estudiar: 1. Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender una cosa. 2. Cursar en las universidades o en otros centros docentes. [...] 4. Observar, examinar atentamente...” (Diccionario de la Real Academia).

Estudiar significa entonces comprometernos en la búsqueda de la comprensión de un tema, examinarlo en profundidad; en la instancia de estudiar una carrera, cada acto de estudiar se incluye en un proyecto más amplio, en el proyecto de formación personal y profesional que estamos desarrollando. Esto supone pensar que nuestra relación con el estudio es **también una actitud y un compromiso social**.

Estudiar es un trabajo.

No es algo que lleva poco tiempo, necesito concentración, re-lectura, comprensión, clarificar ideas; en cualquier materia que sea. No hay una más fácil que la otra, hay materias que nos resultan más fáciles, pero tiene que ver con los intereses personales.

El/la estudiante no tendrá que ser pasivo frente al aprendizaje sino activo, pensante. Nuestra cabeza no es una vasija para llenar con contenidos. Es sumamente importante reflexionar sobre el estudio, ya que no siempre el concepto es utilizado de la misma manera. Por otro lado, es necesario advertir que toda persona **necesita o necesitó aprender estrategias de aprendizaje o de estudio**. Se suele dar por supuesto que todo/a estudiante ingresante del nivel superior “sabe estudiar” o “sabe aprender”, aunque la experiencia ha demostrado que esto no es siempre así, porque, aunque el objetivo del estudio, por lo general, es el aprendizaje comprensivo, este no siempre se logra.

Las estrategias de aprendizaje son aquellas acciones orientadas a favorecer el aprendizaje significativo o comprensivo a partir de la lectura interactiva (texto-sujeto- contexto). En el nivel superior es requisito fundamental la autonomía del aprendizaje, entendiéndose a esta como un proceso de fundamental importancia para que esto devenga en un aprendizaje significativo y estratégico. Ruiz Iglesias (2003) define:

... la autonomía del aprendizaje como, la adquisición de conocimiento que se realiza por sí mismo en un proceso continuo, relacionador y cuestionador a través del cual se aplican estrategias para comprender de manera independiente cualquier fenómeno o información, autorregulándose para planificar acciones de aprendizaje y solucionar problemas con el conocimiento sobre la base de un desarrollo integral de la personalidad que facilite al individuo responder y enfrentarse acertadamente a las exigencias de la vida personal y social. (p. 3).

La autonomía del aprendizaje implica: “aprender a estudiar”, “aprender a leer”, “aprender a

pensar” y “aprender a ser”, procesos necesarios para transitar una carrera de Nivel Superior.

¿Qué es el nivel superior? En nuestro país la educación superior comprende las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.521. El artículo 3° de la mencionada norma plantea los fines y objetivos del Nivel:

Artículo 3° - La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Cuando ingresamos al nivel Superior hemos seleccionado una carrera, en ella realizamos un recorrido de aprendizaje a través de un Plan de Estudios. Este plan no es ‘un conjunto de materias para rendir’ sino que organiza los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se espera vayan adquiriendo los/as estudiantes.

El **Instituto de Educación Superior N°7** forma parte de la Educación superior no Universitaria, y la educación que brinda es gratuita, formando parte de la educación pública. Acceder a la educación pública, situación que es vivida como natural, en realidad significa el producto de una lucha sostenida de aquellos que creen en el derecho a la igualdad en cuanto a los accesos del conocimiento. Nuestra institución reconoce y alienta la pluralidad de ideologías, creencias, como una posibilidad de crecimiento y transformación institucional y social. Es una institución de Educación Superior abierta que asume un compromiso con los problemas de la sociedad. Además, posibilita continuar y ampliar los estudios en distintas Universidades.

Consideramos que trabajar con el pluralismo resulta muy enriquecedor y permite un gran compromiso con la sociedad, además de colaborar con la creación del sentido de pertenencia de una comunidad de estudio y trabajo.

Esquema de la Estructura de la Educación Superior en Argentina:



Una carrera en el nivel superior

Los folletos que seguramente se han analizado para elegir una carrera, presentan un listado de materias por cada año de la misma. Esas materias también pueden denominarse seminarios, talleres, prácticas que son diferentes modos de nombrar espacios de enseñanza y aprendizaje. Cada una de las asignaturas tiene uno/a docente encargado/a de desarrollarla.

A lo largo de la semana se cursan cada una de las materias, con una duración aproximada de cuatro horas. cátedras (cada hora cátedra representa 40 minutos).

A lo largo de la semana se cursan cada una de las materias, con una duración aproximada de cuatro horas. cátedras (cada hora cátedra representa 40 minutos).

Modalidades de cursado

Dependiendo del formato de cada unidad curricular o asignatura, esto es, materia, taller, seminario, seminario-taller, Espacio de Definición Institucional (EDI), Taller de práctica, etc., tiene su correspondiente modalidad de cursada que está reglamentada, desde 2016, a nivel provincial en el Anexo del Decreto N°4199/15 Reglamento Académico Marco (RAM) y a nivel institucional en el Reglamento Académico Institucional (RAI), este último en proceso de escritura.

Para poder cursar asignaturas y rendir exámenes de las unidades curriculares, cada año hay que inscribirse en las fechas estipuladas por el **Instituto de Educación Superior N°7**. Este procedimiento se denomina matriculación.

Además, tanto para cursar como para rendir unidades curriculares hay que tener en cuenta y respetar el régimen de correlatividades fijado en el plan de estudios de cada carrera. El régimen de correlatividades es un sistema, un orden lógico que siguen las asignaturas según sus contenidos y sus relaciones.

Esto significa que en el plan de estudios de la carrera se exige generalmente que se tengan determinadas unidades curriculares regularizadas o aprobadas para poder cursar o rendir otras. Por eso es muy importante que se conozca lo que establece el plan y se tenga en cuenta especialmente para ordenar y planificar qué conviene priorizar para cursar y rendir.

En la etapa de inicio de clases, los/as profesores/as deben presentar a sus estudiantes las Planificaciones de las asignaturas. En esos programas deben estar explicitados los objetivos propuestos, los contenidos, la metodología, los requisitos para obtener la promoción y/o la regularidad, las características y/o modalidad de los exámenes parciales y del examen final, la bibliografía de lectura obligatoria y de consulta. Esta información que brinda el/la docente es lo que permite posteriormente inscribirse para los exámenes o acreditar la nota final en la que se obtuvo la promoción y debe ser coherente con lo que establece el citado RAM en el capítulo 2.

Tipos y modalidad de exámenes

Exámenes Parciales: Son las evaluaciones que se aplican durante el cursado para evaluar los aprendizajes en ese proceso e incluyen los contenidos desarrollados en el Programa de las asignaturas. A lo largo del cursado de asignaturas correspondientes al mismo año, los/as estudiantes tienen derecho a solicitarle a los/as docentes que eviten la superposición de parciales.

Exámenes Finales: La aprobación final de materias se logra mediante exámenes finales en todos los casos, excepto cuando las asignaturas sean promocionadas por los/as estudiantes. Las características y/o modalidades de los exámenes finales deberán constar con anticipación en los Programas de cada materia.

Se rinden sobre el Programa vigente en el momento en que se obtuvo la regularidad de la asignatura, si la modalidad es libre se rinde con el programa vigente ese año. Los exámenes finales se administran en Turnos de Exámenes Generales en los siguientes períodos: Febrero-Marzo, Julio-Agosto y Noviembre-diciembre de cada año académico. Y las fechas donde ocurren esos exámenes están establecidas en el calendario escolar provincial.

Los tribunales examinadores o mesas de exámenes se integran por un Presidente y dos Vocales.

Los exámenes deben comenzar a la hora fijada, con un plazo de tolerancia máximo de treinta (45) minutos.

Los/as estudiantes deberán presentar antes de iniciarse el examen su Libreta, permiso y DNI. ante el Tribunal Examinador.

Sobre las Calificaciones

Los exámenes serán calificados de acuerdo a una escala numérica del 1 al 10.

Esta medición numérica implica las siguientes valoraciones conceptuales: 1 a 5 desaprobado y de 6 a 10 aprobado.

LAS CLASES PRESENCIALES Y LOS APUNTES PERSONALES

Las asistencias a clases no debe ser solo una cuestión reglamentaría, es un aspecto clave para el buen rendimiento académico, asistir a clases y poder aprovechar de ellas durante el año resulta un aspecto clave. Aunque también es posible inscribirse en las unidades curriculares con el formato materia como estudiante libre. En este último caso se recomienda mantener contacto con el/la docente, de esta manera podrán recibir orientaciones pertinentes.

De nada sirve ver en el asistir a clase una obligación o imposición, debe ser en realidad un compromiso.

Algunas cuestiones a tener en cuenta para optimizar el aprovechamiento de las clases:

- ✓ Llegar temprano al inicio de la clase (dentro de lo posible)
- ✓ Disposición y postura activa.
- ✓ Toma de apuntes.
- ✓ Evitar elementos de distracción.
- ✓ Ir a clases con el material necesario para poder trabajar.
- ✓ Lectura o repaso de apuntes semanales.
- ✓ Aprovechar la presencia del/la profesor/ra

Los apuntes personales de clase: una de las tareas que debe cumplir el estudiante del nivel superior es tomar apuntes. No es un trabajo muy fácil, ya que integra varias habilidades.

En primer lugar, la toma de apuntes ayuda a que desarrollemos la capacidad de concentración. Esto ayuda a aprender a escuchar y así comunicarnos con otros.

Aprender a tomar apuntes es un poco difícil al principio, pero es una actividad llena de ventajas. En principio para tomar correctamente apuntes es necesario sincronizar entre el acto de escuchar y de escribir de modo que sea posible hacer esto último sin perder el hilo de lo que el docente está explicando. Para lograrlo, es muy importante, como dijimos, concentrarse y extraer un resumen de lo más importante, si alterar el mensaje de lo que se está diciendo.

Dos habilidades son fundamentales. La primera es comprender el tema que se está explicando y la segunda es una habilidad de tipo práctica:

- ✓ Apuntes por palabras claves.
- ✓ Pequeñas frases completas.
- ✓ Esquemas.
- ✓ Grafico.
- ✓ Sistema mixto: texto, grafico, frases, etc.

La forma de realizar los apuntes está muy ligada a cada alumno, a la forma de exponer del profesor y al contenido de la materia.

Algunos consejos para facilitar la toma de apuntes:

- ✓ Tener hecha, antes de la clase, una lectura comprensiva de los contenidos que se van a tratar.
- ✓ No copiar todo lo que dice el profesor, sino las ideas más importantes.
- ✓ Usar abreviaturas.
- ✓ Ser ordenados
- ✓ Tener los apuntes al día.

LOS EXÁMENES

Muchos/as alumnos/as se sienten muy nerviosos en el momento del examen. Por lo general se produce un estado emocional de ansiedad. Esta no es una patología, sino un fenómeno sano y

normal, que se produce cuando una situación se percibe como difícil de superar o imposible de controlar. Por ese motivo se establece que una persona cuando se siente capacitada para enfrentar una tarea, confía en sus habilidades o conoce los problemas que se pueden presentar.

Sugerencias para controlar la ansiedad

- ✓ Lograr una adecuada preparación para el examen.
- ✓ Estudiar progresivamente.
- ✓ Descansar y alimentarse de forma saludable.
- ✓ Confiar en nosotros/as mismos/as.

Examen Parcial

En cada espacio, se establecen a través de la planificación

- ✓ Ser uno o dos, de carácter escrito, oral, de tipo práctico, etc.
- ✓ Se anuncia y se establece la fecha con anticipación.
- ✓ Supone un recorte y una preparación para el examen final
- ✓ Su calificación debe ser de 6(seis) o más para ser aprobado.
- ✓ Si el/la alumno/a está ausente el día del parcial, debe justificar su inasistencia.
- ✓ Se tiene derecho a recuperatorio/s en fecha/s a determinar por el/la profesor/a.
- ✓ En cada espacio, se establecen a través de la Planificación anual.

Trabajos Prácticos

- ✓ Su carácter es determinado por el/la Profesor/a en su Planificación Anual.
- ✓ Se anuncia y se establece la fecha de entrega con anterioridad.
- ✓ Si el/la Profesor/a realizó correcciones, debe ser presentado nuevamente en fecha a determinar.

Exámenes finales

- ✓ Se establecen con anterioridad las fechas en que se constituirán las mesas de exámenes, de acuerdo con el calendario escolar vigente.
- ✓ Los alumnos deberán inscribirse mediante un PERMISO DE EXAMEN, en la fecha dispuesta para tal fin para su carrera.
- ✓ En los períodos Noviembre-Diciembre, Febrero-Marzo y Julio-Agosto se establecen los llamados a mesa de examen para cada cátedra.
- ✓ La calificación mínima para aprobar es de 6(seis).

Algunas ideas sobre los exámenes

- ✓ Preparar a conciencia los parciales es fundamental para rendir la cátedra.
- ✓ Utilizar algún sistema de control acerca de lo que se estudió, especialmente sison las primeras asignaturas de la carrera: puede ser una consulta con el/la profesor/a, una consulta con un/a compañero/a avanzado, utilizar alguna grilla de preguntas, etc. Esto ayuda a identificar si se han tenido en cuenta los núcleos conceptuales de la materia.
- ✓ Asegurarse mediante consulta al/a la profesor/a en las últimas clases acerca de la bibliografía que se evaluará. A veces, las planificaciones sufren modificaciones producto de las condiciones particulares del dictado.
- ✓ Tener en cuenta que se evalúan aspectos como vocabulario específico, apropiación de los núcleos conceptuales, capacidad de reflexión, análisis crítico, etc.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GEOGRAFÍA.

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Secundaria en Geografía.

DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS: 4 (cuatro).

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA: 4288 Horas Cátedra - 2859 Horas Reloj.

CONDICIONES DE INGRESO: Estudios Secundarios Completos.

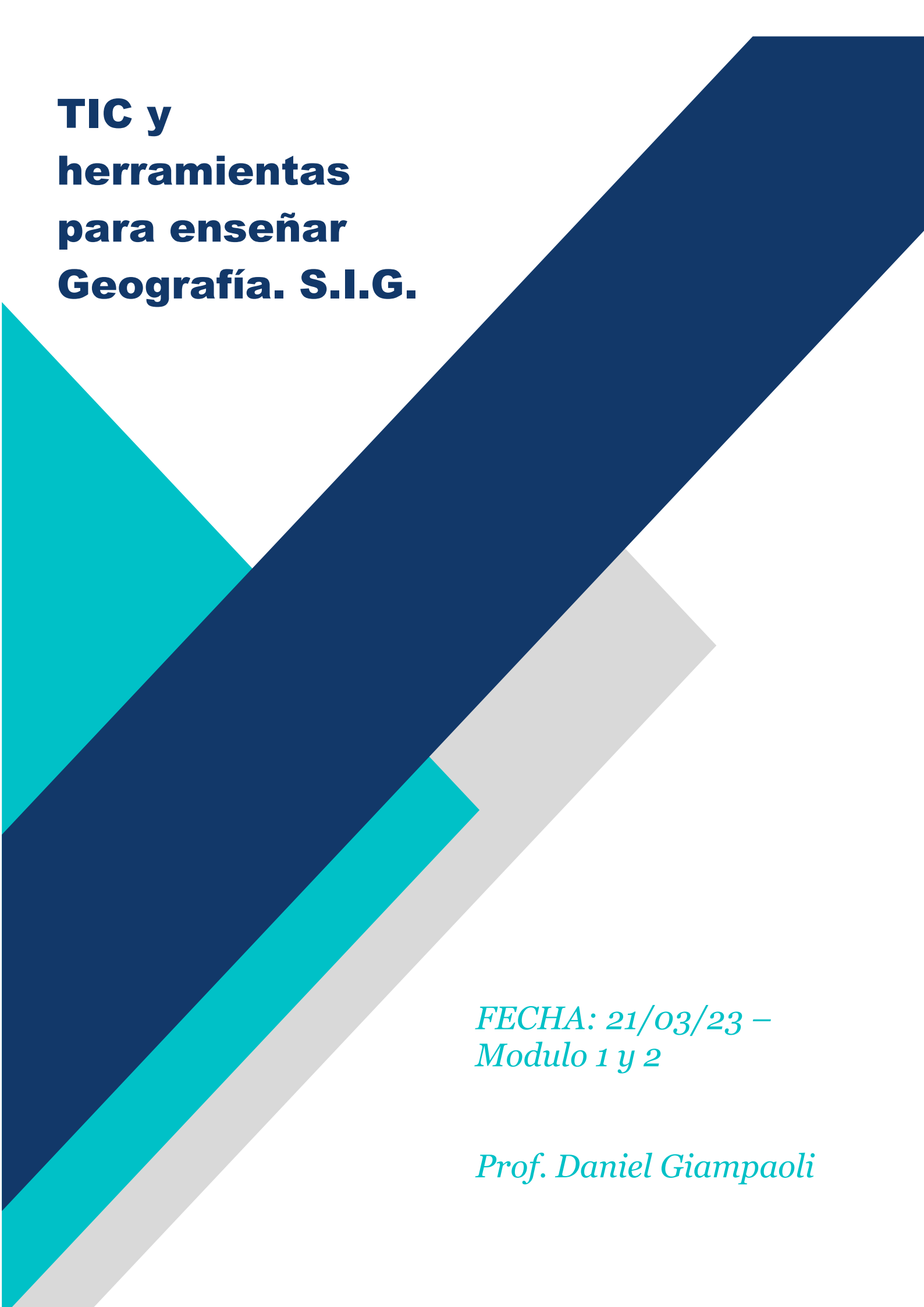
CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADO EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS

	Horas Cátedra	Horas Reloj	Porcentaje
Campo de la Formación General	1120	747	26
Campo de la Formación Específica	2528	1685	59
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	640	427	15
TOTAL HS CÁTEDRA	4288	2589	100%

MATERIAL DE **TRABAJO**

CRONOGRAMA 2023 - Profesorado de Educación Secundaria en Geografía

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<p>20/03</p> <p>18:30 a 20:00</p> <p>Bienvenida a cargo del equipo directivo y jefe de carrera.</p>	<p>21/03</p> <p>18:30 a 20:00</p> <p>TIC y herramientas para enseñar Geografía. S.I.G.</p> <p>Prof. Daniel Giampaoli</p>	<p>22/03</p> <p>18:30 a 20:00</p> <p>Didáctica de la Geografía</p> <p>Prof. David Loguzzo</p>	<p>23/03</p> <p>18:30 a 20:00</p> <p>Introducción a la Historia</p> <p>Prof. Alejandra García</p>	
<p>20:30 a 22:00</p> <p>Presentación de la carrera</p> <p>Prof. Andrés López</p>	<p>20:30 a 22:00</p> <p>TIC y herramientas para enseñar Geografía. S.I.G.</p> <p>Prof. Daniel Giampaoli</p>	<p>20:30 a 22:00</p> <p>Espacios Geográficos Continentales</p> <p>Prof. Mario Sotomayor</p>	<p>20:30 a 22:00</p> <p>Espacios Geográficos Continentales</p> <p>Prof. Mario Sotomayor</p>	
<p>27/03</p> <p>18:30 a 20:00</p> <p>Sujetos de la Educación Secundaria</p> <p>Prof. Aníbal Reina Alumno: Marcos Zeballos</p>	<p>28/03</p> <p>18:30 a 20:00</p> <p>Alfabetización Académica</p> <p>Plenario general (Salón de actos)</p>	<p>29/03</p> <p>18:30 a 20:00</p> <p>Geomorfología</p> <p>Prof. David Loguzzo</p>	<p>30/03</p> <p>18:30 a 20: 20</p> <p>Geografía Política</p> <p>Prof. Daniel Garza</p>	<p>31/03</p> <p>18:30 a 20: 20</p> <p>Geografía: campos de acción y ramas. Ciencias auxiliares</p> <p>Prof. Andrés López</p>
<p>20:30 a 22:00</p> <p>Introducción a la Geografía</p> <p>Prof. Daniel Guzmán</p>	<p>20:30 a 22:00</p> <p>Alfabetización Académica</p> <p>Prof. Verónica Caporaletti</p>	<p>20:30 a 22:00</p> <p>Prof. Viviana Gómez Prof. Luis Nicolau</p>	<p>20:30 a 22:00</p> <p>Economía y Ciencias Políticas</p> <p>Prof. Rolando Lucero y Leandro Ranalli</p>	<p>20:30 a 22:00</p> <p>Panel de egresados</p>



**TIC y
herramientas
para enseñar
Geografía. S.I.G.**

*FECHA: 21/03/23 –
Modulo 1 y 2*

Prof. Daniel Giampaoli



Ciclo lectivo 2023

PROPEDEÚTICO

Tema: **Sistemas de Información Geográfica (SIG)**

Se abordará la temática de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), herramientas especializadas en el manejo de un tipo particular de información: la información geográfica, también llamada geoespacial, entendida como aquella que presenta una localización real sobre la superficie de nuestro planeta. Consideramos de mucha importancia que nuestros estudiantes puedan conocer el uso de estas herramientas y generar un interés por la aplicación de las mismas en el transcurso de su carrera, como también aplicarlas con sus futuros estudiantes.

Modalidad del encuentro: Taller teórico práctico

El taller de SIG tendrá una primera parte donde se abordará un marco teórico sobre los SIG y herramientas digitales a utilizar.

Una segunda parte práctica, donde los estudiantes podrán realizar actividades de geolocalización utilizando el software QGIS y la plataforma online Google Earth.

El taller de SIG estará a cargo de los Profesores Andrés López y Daniel Giampaoli.

Sistemas de Información Geográfica (SIG)

Profesorado de Educación Secundaria en Geografía

Ciclo lectivo 2023



¿Qué es un SIG?

Los **Sistemas de Información Geográfica (SIG)** son herramientas especializadas en el manejo de un tipo particular de información: *la información geográfica*, también llamada *geoespacial*, entendida como:

*aquella que presenta una localización real
sobre la superficie de nuestro planeta.*

Definimos a SIG:

Existen diversas definiciones de SIG, algunas de ellas acentúan su **propósito**, otras su **función** y otras su **contenido**

PROPÓSITO

FUNCIÓN

CONTENIDO

Definimos a SIG:

El mapa del coronavirus

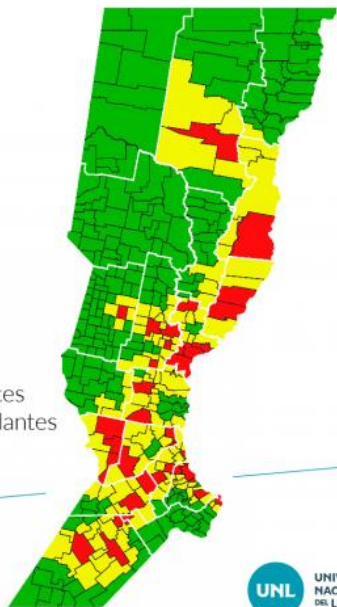
en la provincia de Santa Fe

Distribución de casos de COVID 19 y distritos colindantes*

Distritos

- Con casos positivos
- Sin casos positivos y colindantes
- Sin casos positivos y no colindantes

(*) AL 17/4/2020



+ info: apuntesgeograficosdelitoral.blogspot.com/

PROPÓSITO

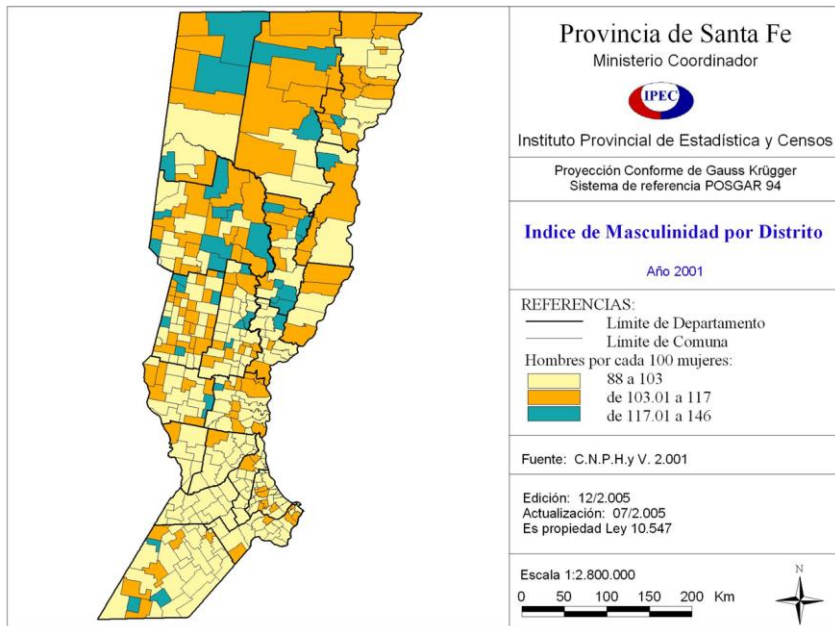
Los SIG como herramienta de apoyo en la toma de decisiones.

FHUC - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA



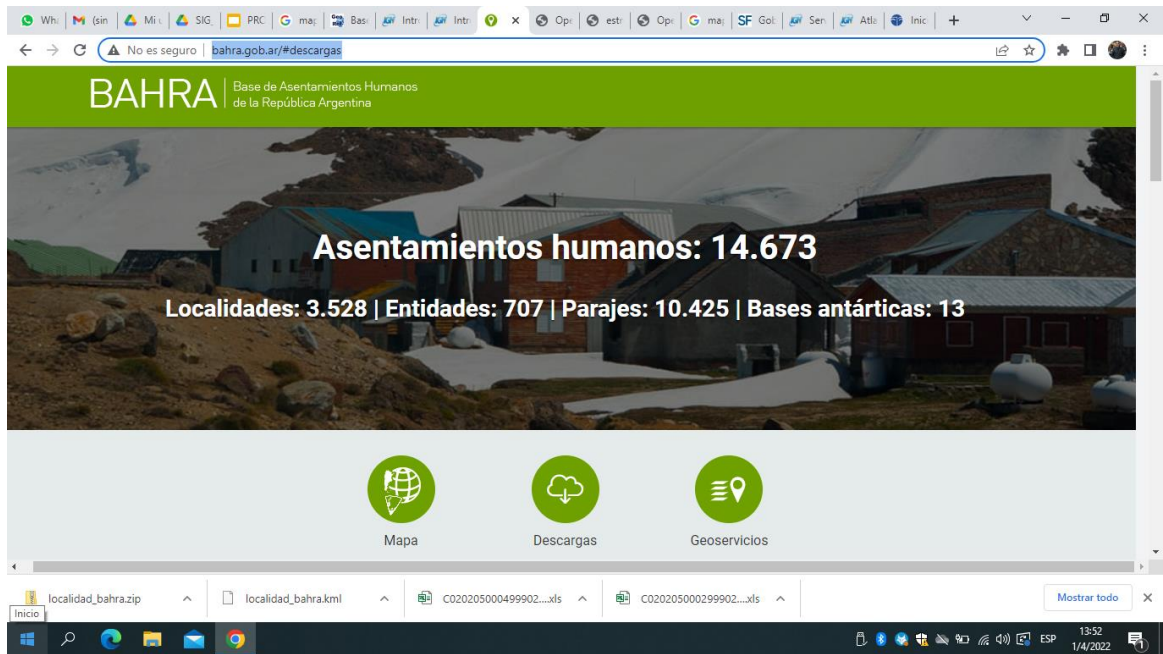
Definimos a SIG:



FUNCIÓN

Los SIG como conjunto de procedimientos capaces de generar representaciones del mundo real mediante cartografía y mapas temáticos

Definimos a SIG:



The screenshot shows a web browser window displaying the BAHRA website. The browser's address bar shows the URL bahra.gov.ar/#descargas. The website header features the BAHRA logo and the text "Base de Asentamientos Humanos de la República Argentina". The main content area displays a photograph of a settlement with the following statistics: "Asentamientos humanos: 14.673", "Localidades: 3.528 | Entidades: 707 | Parajes: 10.425 | Bases antárticas: 13". Below the statistics are three green circular icons labeled "Mapa", "Descargas", and "Geoservicios". The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date 1/4/2022 and time 13:52.

CONTENIDO

Los SIG como aplicaciones que nos permiten compilar, organizar y procesar información geoespacial mediante bases de datos.

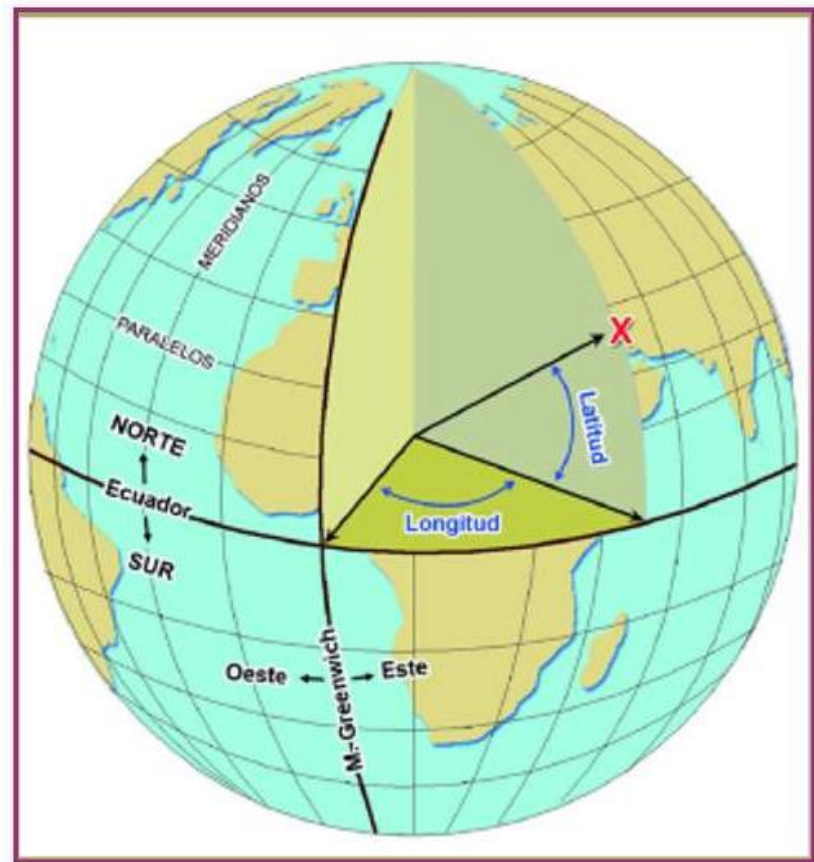
<http://www.bahra.gov.ar/#descargas>

SIG y las Coordenadas Geográficas

Los SIG permiten capturar, almacenar, visualizar y analizar datos que contienen una **localización precisa** o que se encuentran georreferenciados a partir de un sistema de coordenadas determinado.

El sistema universal utilizado para la localización de puntos sobre la superficie terrestre son las **coordenadas geográficas**.

Este sistema se basa en un conjunto de círculos imaginarios paralelos al **Ecuador**, llamados **paralelos** y una serie de anillos perpendiculares a los mismos que convergen en los **Polos**, denominados **meridianos**.



SIG y las Coordenadas Geográficas

La distancia existente entre un punto localizado en la superficie terrestre y el Ecuador se denomina

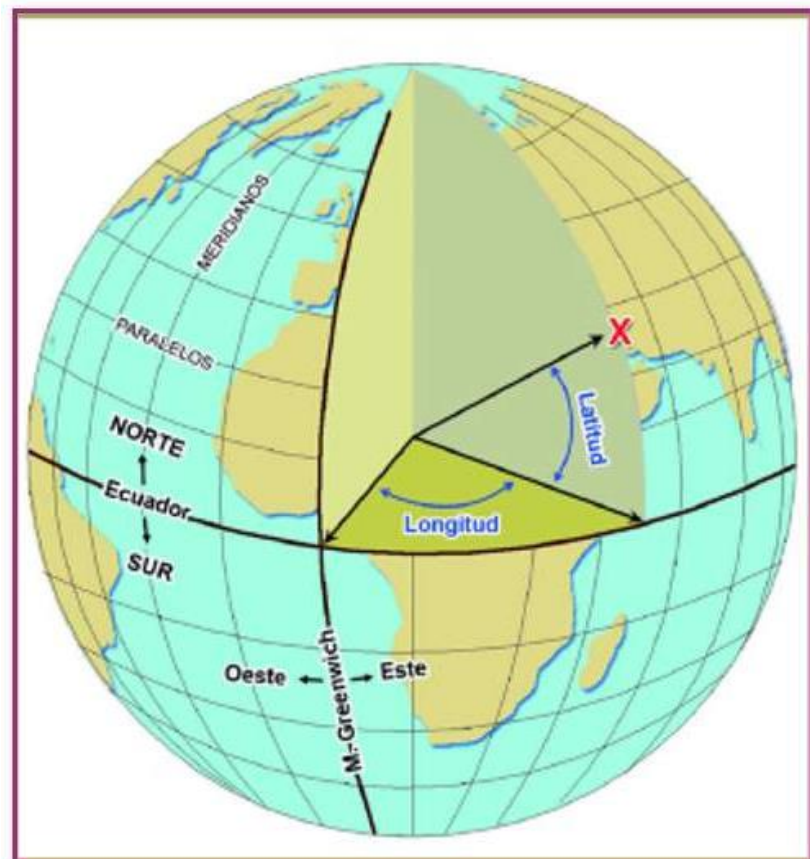
LATITUD

Al Ecuador le corresponde el 0° de Latitud. Este paralelo atraviesa la ciudad de Quito.

La distancia existente entre un punto localizado en la superficie terrestre y el meridiano de Greenwich se denomina

LONGITUD

A este meridiano que atraviesa la ciudad de Greenwich en Inglaterra le corresponde el 0° de Longitud.



Componentes de un SIG



Componentes de un SIG

HARDWARE

Es el componente físico donde opera el SIG. Actualmente los programas de SIG se pueden ejecutar en un amplio rango de equipos, desde servidores hasta computadoras personales.



Componentes de un SIG

SOFTWARE (Programas)

Provee la base funcional para el tratamiento de la información.



Componentes de un SIG

DATOS

Constituyen la base del sistema y garantizan el funcionamiento analítico del SIG.

El éxito de un proyecto no es posible si se tienen datos erróneos o si no se tiene asegurada la actualización periódica de los datos.



Componentes de un SIG

PROCEDIMIENTOS

Es la metodología aplicada en el SIG.



Componentes de un SIG

RECURSOS HUMANOS

Es el personal que opera, desarrolla y administra el sistema.

.



Componentes de un SIG

RECURSOS HUMANOS

Es el personal que opera, desarrolla y administra el sistema.

.



Didáctica de la Geografía

FECHA: 22/03/23
Módulo 1

Prof. David Loguzzo

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA I

Didáctica General y Didáctica Específica

Como **didáctica general** designamos el conjunto de normas en que se fundamenta, de manera global, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin considerar un ámbito o materia específico. Como tal, se encarga de postular los modelos descriptivos, explicativos e interpretativos aplicables a los procesos de enseñanza; de analizar y evaluar críticamente las corrientes y tendencias del pensamiento didáctico más relevante, y, finalmente, de definir los principios y normas generales de la enseñanza, enfocados hacia los objetivos educativos. Su orientación, en este sentido, es eminentemente teórica. La didáctica general se ocupa de dar respuestas a cuestiones sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos. El origen de la didáctica como disciplina y el estudio de su campo se remonta al siglo XVII, en el que se hace evidente la necesidad de enunciar bases aplicables a la educación acordes a la filosofía del este período, de grandes cambios políticos, religiosos, económicos, sociales y culturales. El surgimiento de la Didáctica como disciplina se establece con el pensador moravo Juan Amós Comenius a través de sus estudios y escritos. Puede considerarse su obra *Didáctica Magna* como la primera obra escrita, en donde se manifiesta explícitamente la filosofía general de la educación en el siglo XVII

Las **didácticas específicas** desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza. El mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas fue obra, particularmente, de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, y no provino exclusivamente de la didáctica general. Por esta razón, la didáctica general y las didácticas específicas, en especial tratándose de didácticas de las disciplinas, no siempre están alineadas, aunque tampoco es muy frecuente que se contradigan abiertamente. Sus relaciones son, en verdad, complicadas. **Según Alicia Camilloni**, la **didáctica** específica “se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social”. Podemos decir que nuestra planificación es, en cierto sentido, una toma de posición para cambiar la situación inicial del grupo, que no era la propicia.

Sin embargo, la Didáctica General y las Didácticas Específicas coinciden en reclamar la necesidad de un profesional reflexivo, capaz de convertir su disciplina en objeto real de aprendizaje; y en subrayar las relaciones de cada materia con otros tipos de conocimientos propios del ámbito escolar, como el pedagógico, el curricular, los alumnos y su entorno.

La Geografía en la escuela

Hacia 1900, en Argentina, la sindicalización y organización de los inmigrantes despertaron la preocupación de las elites y sectores intelectuales que percibían en este proceso una amenaza a su mantenimiento del poder político. Este proceso estaba poniendo en juego los valores y las formas de socialización por ellas establecidas. Frente a esta situación, una de las reacciones políticas fue el desarrollo de acciones de afirmación nacional desde las escuelas destinadas a asimilar tanto al inmigrante como al indígena a los valores de las elites gobernantes. En este contexto, Svampa (1994) distingue dos vertientes que fundamentaron los programas educativos de la época. La primera perspectiva se construye sobre la base del pensamiento positivista y cientificista. Continuada de la línea de reflexión que fundamentó el proyecto de formación nacional estatal consustanciado entre 1860 y 1880, la preocupación de los intelectuales y políticos que se inscriben en esta visión sigue desarrollándose en torno a cuestiones como el progreso y la necesidad europeizar al país a partir de la inmigración masiva. La asimilación o extinción de los nativos – tanto criollos como indígenas – considerados étnicamente inferiores continúa presentándose como una prioridad política. La figura del inmigrante, desde esta visión, todavía posee connotaciones positivas. La segunda vertiente encuentra sus fuentes en el espiritualismo filosófico (Weibrode, K., College, B., 1991) y elabora un pensamiento esencialista de la Nación. En esta nueva “invención de la nación” la figura del inmigrante, hasta entonces representante de la “civilización”, “aliado económico” de los sectores dirigentes, es reemplazada por una imagen donde este resulta una amenaza a la disolución de los valores nacionales. En este marco se revalorizan el interior, las tradiciones, la figura del nativo, del gaucho y, más aún, las raíces hispánicas.

Por un lado, la influencia espiritualista, lleva a perseguir la preservación de la diversidad cultural y geográfica pasadas como componente que contribuiría a la construcción, en términos de Benedict Anderson, de la comunidad imaginada argentina del 1900. Por otro, la vertiente positivista, orienta en la búsqueda de otorgar un contenido científico de corte naturalista a todo aquel conocimiento, particularmente al considerado bajo el rótulo disciplinario de geografía, que contribuiría a la socialización de los inmigrantes y nativos en los valores nacionales.

Este proyecto científico-cultural tiene también dos pilares. Uno de ellos de carácter académico orientado a la que sean científicos nacionales y no extranjeros los que realicen los estudios que den cuenta de la diversidad cultural y geográfica de la Argentina. Esto quiere decir que se distancia de las propuestas civilizatorias que suponían situar a la Argentina desde el punto de vista científico en los marcos epistemológicos europeos a partir la comulgación con cierto cosmopolitismo. El otro pilar se asentaba sobre la enseñanza y suponía la transmisión de los conocimientos producidos a nivel académico en el ámbito escolar bajo los objetivos de disciplinamiento y control social que desde el gobierno nacional se le había atribuido al proceso de socialización de los sujetos en los centros educativos

La Geografía escolar ha estado siempre presente en el sistema educativo argentino cumpliendo con la finalidad de lograr la adhesión de un pueblo a un territorio, compartir una misma visión del mundo y valorar las bondades naturales recibidas casi de manera divina. Esta forma de concebir la Geografía escolar estuvo acompañada de una determinada manera de enseñarla: el lugar primordial de la Geografía física y la subordinación de la Geografía humana y económica, el mapa como recurso didáctico central para cumplir con el objetivo de la localización y el estudio memorístico y descriptivo de los diversos temas. A partir de la década de los años '90 y hasta la actualidad, en todas las jurisdicciones del país se llevaron adelante reformas educativas que impulsaron cambios no sólo en la estructura educativa sino también en los contenidos de las materias escolares. Desde entonces, la enseñanza de la Geografía ha transitado renovaciones curriculares, se elaboraron nuevos libros de textos y materiales educativos y se implementaron cursos y seminarios para la actualización de los docentes. En la actualidad, la realidad de las aulas da cuenta que la enseñanza de la asignatura es compleja y heterogénea, se observan profesores que están innovando, que lograron motivar e interesar a sus estudiantes por el aprendizaje de la Geografía, mientras que otros aún mantienen prácticas tradicionales. Los caminos para renovar la enseñanza de la Geografía escolar son variados, cada docente y de acuerdo a sus propios contextos tomará las decisiones didácticas más adecuadas y coherentes con su proyecto educativo, decidiendo aquello que vale la pena enseñar y que permita a sus estudiantes comprender, contextualizar y explicar los procesos territoriales complejos, contradictorios y cambiantes e invitar a pensar nuevas formas superadoras de las injusticias y las desigualdades que presenta la realidad actual.

La educación geográfica, sin importar el nivel en que se esté formando debe dar las siguientes competencias geográficas, entendidas como las capacidades de una persona para desempeñarse acertadamente en relación con el espacio, las cuales están acorde con los desafíos del siglo XXI:

- El ser en la **dimensión personal**, que implica la conciencia de la propia contribución personal a la protección ambiental, considerando que saber acerca de la importancia y la finitud de los recursos naturales y de la fragilidad de los ecosistemas, propiciará la participación activa en las decisiones que sobre ellos se tomen.
- El ser en la **dimensión social**, que implica la capacidad y buena voluntad de trabajar con otros ciudadanos con distintas identidades culturales en diferentes escenarios públicos para crear un terreno común. En este sentido, el individuo tolera y busca puntos en común con las demás personas, sin importar credos, género, etnias, entre otros aspectos social espacialmente diferenciadores.
- El ser y saber hacer en la **dimensión espacial**, que se refiere a la necesidad de los individuos de verse como miembros de múltiples y superpuestas culturas a escala local, regional y global. La importancia del desarrollo de habilidades espaciales en los individuos en las diferentes escalas radica en que, para su acertado desempeño en sociedad, el ser "siendo" en un territorio propicia la

protección del mismo y el deseo de participar en las decisiones públicas o privadas que implican la gestión y administración de esa categoría espacial; esto es, siendo y haciendo en la identificación con el territorio.

- El saber hacer se relaciona con el ubicar y ubicarse o, en otras palabras, el **saber decidir en el espacio**. Esta habilidad individual o colectiva, que se puede considerar de orden técnico o práctico, está determinada por los estatutos y las jerarquías sociales, lo cual se manifiesta concretamente por medio de la preferencia hacia tal o cual sector, puesto que, según Claval, la escala de los valores está pegada al suelo. Por tanto, se espera que la investigación que la geografía haga acerca del espacio aporte la explicación y comprensión de los valores individuales y colectivos, para que la educación geográfica los corrija, mejore o cambie, según sean las necesidades. Bajo esta postura, se podría entender ocupaciones a veces contradictorias, por ejemplo, ubicaciones en zonas de amenaza natural o humana, e incorporar las soluciones pertinentes en procesos de educación formal e informal hoy en día bajo la responsabilidad de las ciencias sociales o naturales.

Para reflexionar:

- ¿Qué función tenía la Geografía en sus inicios en el sistema escolar? ¿Y actualmente?
- ¿Qué temas y/o herramientas vistos en tu transitar por la vida escolar han sido los que han despertado un mayor interés en la materia? ¿Cuáles te han generado todo lo contrario?

Espacios Geográficos Continenciales

*FECHA: 22 y 23/03/23
Módulo 2*

Prof. Mario Sotomayor

ACTIVIDAD PARA EL PROPEDÉUTICO 2023

ESTABLECIMIENTO: IES N° 7.

PROFESORADO EN GEOGRAFÍA.

PROFESOR: Mario Sotomayor.

ASIGNATURAS: Geografía de América, Geografía Ambiental II, Geografía de los Espacios Mundiales I y Geografía de los Espacios Mundiales II.

HORARIOS: Miércoles 22/3 y Jueves 23/3 en 2° módulo.



El mundo en guerra más allá de Rusia - Ucrania: los 16 conflictos abiertos ante el olvido internacional

Todo el mundo está conmovido por las operaciones militares en Ucrania, pero no es la única guerra en desarrollo. Lejos del interés de los medios, una veintena de enfrentamientos bélicos desangran a distintos territorios en África y Asia. Los números de muertes anuales se cuentan por miles.

El horror de la guerra no descansa. El drama bélico se vuelve costumbre para quienes sobreviven bajo dantescos escenarios, collages infames en los que el hambre le da la mano a la muerte de día y de noche. No hace falta que se vaya el sol para que llegue la oscuridad: en una veintena de lugares del planeta esperan que alguna vez se pueda amanecer en paz. Mientras, les toca morir dos veces: matan los misiles, pero también mata el olvido.

Es la guerra, la maldita guerra. Es África, es Asia. Es ahora también Europa. Se llama Ucrania y se llama Etiopía. Es la larga noche de Yemen. Es el día que nunca llega en Sudán del Sur.

Según datos recogidos por Escola de Cultura de Pau de Catalunya, en este momento hay 17 conflictos graves abiertos en el mundo.

Ucrania

La invasión rusa de Ucrania ha supuesto el último capítulo de una historia de tensión y violencia que se remonta a finales de 2013. El Gobierno de Vladimir Putin emprendió el pasado 24 de febrero una serie de ataques que han provocado la indignación internacional. De momento, no hay caminos claros en torno a una posible salida negociada.

Camerún (Ambazonia/North West y South West)

Escola de Cultura de Pau subraya que "las dos regiones anglófonas del oeste de Camerún continúan afectadas por el grave clima de violencia como consecuencia de las acciones de los actores armados secesionistas, así como del excesivo uso de la fuerza y las operaciones de contrainsurgencia llevadas a cabo por las Fuerzas Armadas y las milicias locales". La violencia estalló en 2017. Según datos del International Crisis Group, ya ha habido más de 6.000 muertos.

Etiopía (Tigray)

En 2020, la región etíope de Tigray se vio afectada por una escalada de la tensión con el Gobierno federal que derivó en una confrontación bélica de graves consecuencias. El 4 de noviembre de ese año, el primer ministro etíope, Abiy Ahmed, ordenó el inicio de una operación militar contra las autoridades de esa región fronteriza con Eritrea. Tras la ofensiva se desencadenaron duros enfrentamientos y una escalada del conflicto, provocando el desplazamiento de miles de civiles. La ONU alertó que se estaba desarrollando una crisis humanitaria a gran escala.

En noviembre pasado, el presidente de EEUU, Joe Biden, afirmó que Etiopía no cumple con los requisitos de elegibilidad de la Ley de Crecimiento y Oportunidades para África (AGOA) "por graves violaciones de los derechos humanos reconocidos internacionalmente". "Estamos ante un conflicto al que se suma un deterioro de la economía y perturbaciones climáticas que están agravando la situación humanitaria de más de 26 millones de personas", subraya Pilar Orduña, responsable humanitaria de Oxfam Intermón.

Malí

Este país africano es escenario de múltiples violencias. En su informe sobre los conflictos que atraviesan el mundo, Escola de Cultura de Pau destaca que el sufrimiento en gran parte del territorio maliense se debe a las acciones armadas perpetradas por grupos de corte yihadista, a lo que se suman enfrentamientos entre milicias de las comunidades fulani,

dogon y bambara y choques armados entre las dos coaliciones de grupos yihadistas en la región, así como las respuestas no menos agresivas de las fuerzas de seguridad. El horror se ha cobrado desde 2012 al menos 25.000 vidas. Según ACNUR, 2,5 millones de personas se vieron desplazadas de sus lugares de residencia a causa de esta dramática situación.

Mozambique (Norte)

La provincia de Cabo Delgado, en el norte de Mozambique, padece desde finales de 2017 un conflicto armado protagonizado por el autodenominado Ahlu Sunnah Wa-Jama (ASWJ). La organización armada de carácter yihadista hizo su primera aparición en octubre de ese año con el ataque a tres puestos policiales en el distrito de Mocimboa de Praia. Desde ese momento, Cabo Delgado ha sido el epicentro de un aumento en la actividad violenta en el país. Médicos Sin Fronteras alertó recientemente de que "la crisis humanitaria persiste y cientos de miles de personas desplazadas sobreviven en condiciones precarias".

Región Lago Chad (Boko Haram)

La secta islamista Boko Haram reclama el establecimiento de un Estado islámico en Nigeria y considera a las instituciones públicas nigerianas como corruptas y decadentes. El informe de Escola de Cultura de Pau alerta sobre la "persistencia de las actividades de Boko Haram, a pesar de las operaciones contrainsurgentes, provocando nuevos desplazamientos de población y agravando la crisis humanitaria existente", marcada por "violaciones generalizadas de los derechos humanos, entre ellas masacres de civiles, la mutilación y el secuestro de menores y la violencia sexual contra ellos".

Región Sahel Occidental

La región occidental del Sahel (norte de Malí, norte de Burkina Faso y noroeste de Níger) se ve afectada por una situación de inestabilidad creciente que tiene un origen multicausal. Se combina la existencia de redes de criminalidad transfronteriza en el Sahel y la marginación y subdesarrollo de las comunidades nómadas tuareg en la región, entre otros factores. A todo esto se une la expansión de las actividades de los grupos armados de Malí a la región fronteriza con Níger y Burkina Faso.

"La situación se ha deteriorado drásticamente", destaca Orduña. En esa misma línea, el documento de la Escola de Cultura de Pau alerta de la "situación de inestabilidad derivada de la presencia y expansión de la insurgencia yihadista de origen argelino AQMI, su fragmentación y configuración en otros grupos armados de corte similar, algunos alineados a Al-Qaeda y otros a ISIS, que en la actualidad operan y se han expandido por la región".

Desde su independencia en 1960, la situación en la República Centroafricana (RCA) se ha caracterizado por una continua inestabilidad política, que ha desembocado en diversos golpes de Estado y dictaduras militares. Existe una confrontación entre élites políticas de etnias del norte y el sur que compiten por el poder y minorías que se han visto excluidas de

él. "Los conflictos de la región han contribuido a acumular restos de armamento y combatientes que han convertido al país en santuario regional", destaca Escola de Cultura de Pau.

República Democrática del Congo (este)

El actual conflicto tiene sus orígenes en el golpe de Estado que llevó a cabo Laurent Desiré Kabila en 1996 contra Mobutu Sese Seko, que culminó con la cesión del poder por parte de éste en 1997. Posteriormente, en 1998, Burundi, Rwanda y Uganda, junto a diversos grupos armados, intentaron derrocar a Kabila, que recibió el apoyo de Angola, Chad, Namibia, Sudán y Zimbabwe, en una guerra que causó alrededor de cinco millones de víctimas mortales.

El control y el expolio de los recursos naturales han contribuido a la perpetuación del conflicto y a la presencia de Fuerzas Armadas extranjeras. La firma de un alto el fuego en 1999, y de diversos acuerdos de paz entre 2002 y 2003, comportó la retirada de las tropas extranjeras y la configuración de un Gobierno de transición y posteriormente, en 2006, un Gobierno electo. Sin embargo, este proceso no supuso el fin de la violencia en el este del país.

RDC (este-ADF)

Las Fuerzas Democráticas Aliadas-Ejército Nacional de Liberación de Uganda (ADF-NALU) es un grupo rebelde islamista dirigido por combatientes ugandeses y congolese que opera en el noroeste del macizo de Rwenzori (Kivu Norte, entre RDC y Uganda). En sus orígenes contaba con entre 1.200 y 1.500 milicianos reclutados principalmente en ambos países y en Tanzania, Kenia y Burundi. Es el único grupo en el área considerado una organización islamista, y está incluido en la lista de grupos terroristas de EEUU.

Somalia

El conflicto armado y la ausencia de autoridad central efectiva en el país tienen sus orígenes en 1988, cuando una coalición de grupos opositores se rebeló contra el poder dictatorial de Siad Barre y tres años después consiguieron derrocarlo. Esta situación dio paso a una nueva lucha dentro de esta coalición para ocupar el vacío de poder, que ha provocado la destrucción del país y la muerte de más de 300.000 personas desde 1991, a pesar de la fracasada intervención internacional de principios de los noventa.

Los diversos procesos de paz para intentar instaurar una autoridad central han tropezado con numerosas dificultades, entre las que destacan los agravios entre los diferentes clanes y subclanes que configuran la estructura social somalí, la injerencia de Etiopía, Eritrea y EEUU y el poder de los diversos señores de la guerra. Al-Shabaab siguió siendo la principal amenaza para la seguridad y la estabilidad.

Sudán (Darfur)

El conflicto de Darfur surge en 2003 en torno a demandas de mayor descentralización y desarrollo de la región por parte de diversos grupos insurgentes, principalmente SLA y JEM. El Gobierno respondió al levantamiento utilizando a las Fuerzas Armadas y las milicias árabes janjaweed. La magnitud de la violencia cometida por todas las partes contendientes contra la población civil ha llevado a considerar la posibilidad de la existencia de un genocidio en la región, donde ya han muerto 300.000 personas desde el inicio de las hostilidades, según Naciones Unidas.

A esta dimensión se suma la tensión intercomunitaria por el control de los recursos (tierra, agua, ganado, minas), en algunos casos instigada por el propio Gobierno. La región de Darfur continuó siendo el epicentro de la violencia armada en Sudán.

Sudán del Sur

El acuerdo de paz alcanzado en 2005 que puso fin al conflicto sudanés reconocía el derecho de autodeterminación del sur a través de un referéndum. No obstante, el cese de la guerra con el norte y la posterior consecución de la independencia para Sudán del Sur en 2011 no lograron llevar la estabilidad a la zona meridional. "Las disputas por el control de territorio, ganado y poder político se acrecentaron entre las múltiples comunidades que pueblan Sudán del Sur, aumentando el número, la gravedad y la intensidad de los enfrentamientos entre ellas", destaca Escola de Cultura de Pau.

Afganistán

El país ha vivido en conflicto armado prácticamente de forma ininterrumpida desde la invasión de las tropas soviéticas en 1979, cuando se inició la guerra entre las fuerzas soviéticas y afganas por una parte, y las guerrillas anticomunistas islamistas (muyahidín) por otro. Los talibanes tomaron el control del país en agosto de 2021 ante la mirada impávida de la comunidad internacional. El Frente de Resistencia Nacional liderado por Ahmad Masud encarna hoy el principal grupo armado contra el poder talibán.

Myanmar

Desde 1948 decenas de grupos armados insurgentes de origen étnico se han enfrentado al Gobierno de Myanmar reclamando un reconocimiento a sus particularidades étnicas y culturales y demandando reformas en la estructuración territorial del Estado o la independencia. Las operaciones militares han sido constantes en estas décadas, y han estado especialmente dirigidas contra la población civil, con el objetivo de acabar con las bases de los grupos armados, provocando el desplazamiento de centenares de miles de personas.

"El número de desplazados internos en Myanmar desde la toma del poder por parte de los militares en 2021 ha superado el medio millón de personas, alcanzando unas 503.000", señala un informe de ACNUR publicado el pasado 1 de marzo.

Irak

El territorio iraquí es otro escenario de violencia cronificada. En diciembre de 2021 concluyó la misión de EEUU en ese territorio, marcada, al igual que Afganistán, por otro fracaso: lejos de vivir en paz, Irak sigue inmerso en un panorama preocupante. Escola de Cultura mantiene a este país en el listado de lugares que sufren conflictos violentos graves.

Siria

"Los sirios han sido sometidos a violaciones de los derechos humanos a escala masiva y sistemática", lamentaba este viernes 11 de marzo el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres. Sus palabras coincidían con un nuevo aniversario de la guerra que sufre este país desde 2011 y que ha tenido como protagonistas al Gobierno de Bashar al-Assad y a grupos armados de distinta inspiración.

Según datos de ACNUR, hay 5,6 millones de refugiados y 6,7 millones de desplazados internos. La guerra se traduce además en otro número de espanto: el 80% vive en situación de pobreza. "La situación humanitaria es devastadora. Hay más de 13 millones de personas que necesitan ayuda humanitaria", remarca Orduña desde Oxfam Intermón.

Yemen

Yemen también es escenario de una grave crisis humanitaria provocada por la guerra. Desde marzo de 2015, una coalición liderada por Arabia Saudí y Emiratos Árabes Unidos bombardea las zonas del país controladas por los rebeldes hutíes. El último informe de la organización yemení independiente Mwatana for Human Rights señala que a lo largo de 2021 se produjeron 839 incidentes de daños a civiles y objetos de carácter civil en los que murieron y resultaron heridos más de 782 civiles. "Más del 80% del país necesita ayuda humanitaria urgente", apunta Pilar Orduña. La muerte se niega a dar tregua en este otro punto crítico del planeta.

*Del diario español Público, especial para Página/12.

ACTIVIDADES:

- 1) Leer el artículo periodístico
- 2) Buscar los conceptos desconocidos

- 3) Mencionar agrupando los diferentes espacios geográficos según su categoría por ejemplo: países, continentes, etc
- 4) ¿Conocías la existencia de estos conflictos en el mundo actualmente?
 - a- Nombra el conflicto
 - b- ¿Cómo te informaste del mismo?
 - c- ¿Qué tipo de medio de comunicación utilizas generalmente?
- 5) ¿Cuáles son las causas de los conflictos en el mundo?
- 6) ¿Cuáles son las consecuencias que generan estos conflictos?
- 7) En el mapa planisferio, localizar los conflictos diferenciando las distintas causas
- 8) Puesta en común, lectura de respuestas, reflexiones finales

Introducción a la Historia

FECHA: 23/03/23
Módulo 1

Prof. Mario Sotomayor

Introducción a la disciplina histórica

Los contenidos de este propedéutico se corresponden con los espacios curriculares del 1º año de la carrera de Educación Primaria:

Historia Latinoamericana y Argentina (1º cuatrimestre)

Los mismos son dictados por Alejandra García, Licenciada en Historia (UNR) y Profesora de Historia (UNR), Jefa del Departamento de Investigación del IES.

Presentación de la asignatura:

Preguntas de un obrero que lee, Bertolt Brecht. (Dramaturgo y escritor alemán contemporáneo, (1898-1956)

¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas?
En los libros se mencionan los nombres de los reyes.
¿Acaso los reyes acarrearón las piedras?
Y Babilonia, tantas veces destruida,
¿Quién la construyó otras tantas?
¿En qué casas de Lima, la resplandeciente de oro, vivían los albañiles?
¿Adónde fueron sus constructores la noche que terminaron la Muralla China?
Roma la magna está llena de arcos de triunfo.
¿Quién los construyó?
¿A quiénes vencieron los Césares?
Bizancio, tan loada,
¿Acaso sólo tenía palacios para sus habitantes?
Hasta en la legendaria Atlántica, la noche que fue devorada
por el mar,
los que se ahogaban clamaban llamando a sus esclavos.
El joven Alejandro conquistó la India.
¿Él sólo?
César venció a los galos;
¿no lo acompañaba siquiera un cocinero?
Felipe de España lloró cuando se hundió su flota,
¿Nadie más lloraría?
Federico Segundo venció en la Guerra de Siete Años,
¿Quién más venció?
Cada página una victoria
¿Quién guisó el banquete del triunfo?
Cada década un gran personaje.
¿Quién pagaba los gastos?
A tantas historias, tantas preguntas.

1) Leer la poesía con detenimiento, y referir sobre los temas narran sus versos

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

2) Terminada la primera consigna, volver a leer la poesía y extraer de ella, las respuestas a las siguientes preguntas:

- a) Indicar ¿Qué **sectores sociales** aparecen en la misma? **Enumerar** algunos de sus integrantes.
- b) Establecer si se puede delimitar en los párrafos, **tiempo y espacio**? Dar un ejemplo concreto, si lo hubiera.
- c) Señalar alguna frase que haga alusión a **los distintos planos de la realidad**, esto es: la dimensión política, económica, social, cultural, religiosa, de mentalidades o artística, Y si en la poesía, **alguna de estas dimensiones**, tuviera más importancia que la otra o se implicarán mutuamente.
- e) ¿Puedes marcar a quien **sindica** el autor hegemonizando **la escritura de la historia**?
- f) ¿Puedes mencionar según el autor, quienes verdaderamente hicieron **la historia**?

3) Terminada la tarea, vuelve a leer la respuesta realizada en la pregunta número 1) y reflexiona, sobre las diferencias y similitudes, con las demás respuestas.

Anexo, para seguir trabajando en las clases:

La indagación por el pasado está guiada habitualmente por la pregunta acerca de la propia identidad: quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos. En cualquier comunidad compleja, con intereses diversos y proyectos diferentes, coexisten distintas versiones del pasado, pero entre tantas voces, la del Estado es la más fuerte. En el mundo inaugurado por la Revolución francesa, desaparecidas las legitimidades tradicionales de las viejas monarquías, los estados se identificaron con naciones. Ellas preexistían a los estados, los fundamentaban y legitimaban. Para estos estados, construir un relato de su nacionalidad aceptable para la sociedad fue y sigue siendo una tarea esencial.

La historia y la historiografía no son iguales. La primera se compone de los hechos ocurridos en el pasado. La segunda es la escritura de la historia. Entre los siglos XVIII y XIX nace el concepto moderno de historiografía, como aquel conocimiento que resulta de investigar las acciones pasadas de los hombres y hacer las reflexiones sobre ese conocimiento.

La historia es una disciplina que produce conocimientos con procedimientos bajo criterios de control, que solo los historiadores profesionales están en condiciones de evaluar. Realizar en aquellos tiempos esa declaración de principios, implicaba iniciar los primeros pasos en la conformación de la historia como un campo de conocimiento autónomo. Hasta ese momento, la encargada de interpretar el sentido de los hechos históricos era la filosofía, a la que se llamaba “filosofía de la historia”. A ello se opuso la “Escuela histórica alemana” a través de sus autores más relevantes Leopoldo Von

Ranke y Wilhelm von Humboldt. Ellos postulaban que solo a partir de la investigación empírica, esto es el estudio de los hechos apoyados en una crítica minuciosa de las fuentes, se obtendría el verdadero conocimiento histórico y no en especulaciones de carácter filosófico. La tarea del historiador sería indagar críticamente los testimonios del pasado e interpretar los mismos.

Aunque la historia como disciplina está dedicada por entero a indagar sobre eventos particulares que no se repiten, pues como lo expresa el historiador francés Marc Bloch “El pasado es algo que nadie puede cambiar”, los días que vivimos devienen del pasado. El pasado nos ofrece una perspectiva para entender el presente y el futuro, pues siempre habrá fuerzas que presentes hoy se agiten mañana, como lo hicieron ayer. Entender que hay aspectos comunes en los procesos conmemorativos a pesar que estos se den en otro tiempo y espacio, nos permitirá comprender, que la historiografía es más que una simple colección de nombres y fechas, y que podemos encontrar en ella, regularidades.

A los años 40 del siglo XX se les debe uno de los momentos más importantes de afirmación de la historia como disciplina especializada, emancipada del positivismo. Un texto fundamental será Apología por la historia de Marc Bloch, en donde entre otras cosas postula a la historia como la “ciencia de los hombres en el tiempo”. Como podemos leer, no emplea la palabra pasado, pues según su criterio lo que define un trabajo como histórico, es el método y no el estudio de acontecimientos pretéritos en el tiempo. Fernand Braudel, representante de la segunda generación de la Escuela de Annales, hará del concepto de tiempo como duración (un continuum entre el pasado y el presente) un elemento central del concepto de historia.

Finalmente, y cerrando esta primera aproximación a la asignatura, para el historiador francés Fernand Braudel el objeto de estudio de la historia son “los hombres en el tiempo”, pues entiende que toda historia es social -estudia a los hombres en plural-.

- 1) Buscar el significado del concepto; pretérito, y confrontarlo con el concepto Brodeliano de duración.
- 2) Analizar la viñeta adjunta según lo trabajado en el párrafo anterior.



Sujetos de la Educación Secundaria

FECHA: 27/03/23
Módulo 1

Prof. Anibal Reina
Alumno: Marcos Zeballos



11.9.11

LA VUELTA AL BARRIO DE UN DOCENTE



Néstor Rebecchi fue convocado, en 2004, para el cargo de director de la Escuela de Educación Media N° 2, a partir de su trayectoria en la escuela de la Villa 31 de Retiro. Así volvió a La Boca, el barrio de su infancia, a concretar un proyecto basado en una propuesta pedagógica alternativa: las llamadas escuelas de reingreso, cuyo objetivo es incluir a jóvenes marginados del sistema. El colegio está ubicado en el edificio de una fábrica recuperada, donde también funciona una cooperativa gráfica.

(Por Ana Abramowski) “Yo nunca me fui del barrio, siempre estoy llegando”, frasea Rebecchi haciendo suyas unas palabras de Aníbal Troilo. La ocasión también rima con otro conocido tango, Volver, pero no con la parte de la “frente marchita” sino con aquella que dice: “siempre se vuelve al primer amor”.

Néstor Rebecchi nació hace 51 años en el porteño barrio de La Boca, a cinco cuadras de la Escuela de Educación Media N° 2, que dirige desde el año 2004: “En el discurso de inauguración dije que había dos cuestiones que afectivamente me conmocionaban. Una era el hecho de que la escuela estuviera en La Boca, que es mi barrio. Y la otra es que funcionara en una empresa gráfica recuperada, porque mi vieja era obrera gráfica. Ese día vino gente de la Federación Gráfica y había muchos que conocían a mi mamá. Esas cosas van más allá de las coincidencias”, dice el director. Y luego agrega un par de detalles que evidencian su emoción: “Cuando se abrió esta escuela salíamos a recorrer el barrio para hacer campaña buscando que los pibes se anotaran y vinieran. Era algo muy emotivo, porque me encontraba con gente que me conocía de cuando era chico. En esta escuela hay alumnos que son hijos de compañeros míos de la primaria. Esto es volver a las fuentes”.

¿Por dónde habrá estado Rebecchi? No demasiado lejos, ni haciendo cosas muy distintas a las que realiza todos los días en la escuela de La Boca. Su trayectoria, más que de idas y vueltas, está hecha de constancia, convicciones y metas claras. Vale la pena conocerla.

El estudiante

“Mi vieja era una laburante. Para darme de comer limpió pisos y terminó como obrera gráfica. Pensaba que me daba lo mejor mandándome a una escuela privada barrial y fui al San Juan Evangelista. Lo que se pagaba en ese momento era casi una cooperadora. Vivíamos en lo que hoy se conoce como el Barrio Chino de La Boca, y muchos pibes salíamos de los conventillos, uniformados para ir a la escuela secundaria”, recuerda Rebecchi.

“En el año 1977 terminé la secundaria como abanderado y entré al servicio militar. En esa época yo jugaba al fútbol como profesional en un equipo de primera B, Talleres de Remedios de Escalada, y al mismo tiempo trabajaba. En 1982 dejé el fútbol y retomé los estudios”, comenta. “Siempre tuve en mente seguir una carrera terciaria o universitaria. Me gustaba historia porque en la escuela media tuve muy buenos profesores de esa materia, que me marcaron”.

Las marcas del colegio secundario lo llevaron a estudiar el Profesorado de Historia en el Consudec (Consejo Superior de Enseñanza Católica), donde obtuvo el título en 1987.

Recién recibido de profesor, Rebecchi trabajaba en una fábrica por la mañana, tenía un cargo de adjunto en el Consudec –en la cátedra Argentina Contemporánea– por la tarde, y cursaba Sociología en la Universidad de Buenos Aires (UBA) por la noche. Los vaivenes de la vida y las obligaciones familiares –ya había nacido su segunda hija– lo forzaron a abandonar la facultad. “Siempre digo que voy a terminar sociología cuando sea grande”, bromea, dejando en evidencia la pasión que siente por esa disciplina, y agrega que también hizo una licenciatura en Enseñanza de la Historia.

Al repasar aquella época, Rebecchi destaca que en su barrio, muy pocos estudiaban una carrera terciaria o universitaria: “Mi entorno no era precisamente propicio para la continuación de los estudios. Uno hacía lo que podía”.

En otro tramo de la charla, repasa las trayectorias educativas de sus padres: “Sé que mi vieja terminó sexto grado (al menos, hay fotos que lo demuestran), pero mi viejo no creo que haya pisado una escuela primaria, tengo esa sensación, aunque no lo puedo verificar. Mi viejo era barrendero, mejor dicho basurero, porque era el que levantaba la basura de los tachos. Trabajaba en esos camiones naranjas de la Municipalidad. Considero que ellos me educaron desde la sabiduría que les daba su ignorancia. Desde ahí trataron de darme lo mejor. Y yo traté de aprovecharlo”.

“Gracias al estudio, yo me pude superar”, enfatiza Rebecchi, y recuerda indignado una declaración del contralmirante Arturo Rial, uno de los protagonistas de la Revolución Libertadora, que decía que esa revolución se había hecho para que el hijo del barrendero muriera barrendero. El director se asume como una prueba viviente del fracaso de aquella sentencia: “Para infelicidad de los que hicieron la Revolución Libertadora, el hijo del barrendero por lo menos es profesor y licenciado”.

El profesor

En 1992, Néstor Rebecchi comenzó a trabajar en la escuela Padre Carlos Mugica, ubicada en la villa 31 de Retiro: "Era profesor de Historia y Geografía y de una materia que se llamaba Estudios Sociales Argentinos. Yo había hecho una serie de trabajos de campo con las organizaciones barriales, los centros comunitarios y el centro de salud".

En sus clases, el profesor Rebecchi empleaba una metodología que daba muy buenos resultados: "En quinto año trabajábamos del siguiente modo: los primeros meses hablábamos de la epistemología de las ciencias sociales; los pibes en la villa leían desde Gregorio Klimovsky hasta Mario Bunge. Después dábamos conocimientos básicos de sociología y, finalmente, elegíamos un tema e iniciábamos una investigación entre todos. Y todas las investigaciones se terminaban con un video. Con algunas producciones hasta hemos ganado concursos. Era una gran alegría. Pero la satisfacción también tenía que ver con que los pibes de primer año me preguntaban: '¿Cuando estemos con usted, vamos a hacer un video?'. Ya estaban pensando a cinco años. Esto mostraba que la metodología se había instalado en la escuela y daba buenos resultados, pero además superaba el prejuicio de que los pibes no pueden, de que no están para esto".

El director

En 2004 se crearon las llamadas "escuelas de reingreso" en la Ciudad de Buenos Aires. Surgieron a partir de un relevamiento que detectó que, en 2003, había 16.000 jóvenes entre 16 y 18 años que estaban fuera del sistema educativo. "Estas escuelas apuntan a canalizar el interés de estos chicos", explica Rebecchi.

"Son bachilleratos de cuatro años, y para ingresar hay que tener entre 16 y 18 años. Los chicos avanzan por materias y no por año; es como un régimen universitario. Un alumno puede estar cursando al mismo tiempo materias de 1º, 2º, y 3º. La idea es que los chicos armen trayectos individuales que se puedan sostener, para que se garantice la continuidad de la escolaridad".

Rebecchi fue convocado para el cargo de director de la Escuela de Educación Media N° 2, a partir del reconocimiento de su trayectoria en la escuela de la villa 31: "Cuando me llamaron, dudé. Yo estaba muy contento siendo profesor allá. Disfrutaba de poder estimular a los pibes y de lograr que ellos tuvieran ganas de hacer cosas. Me gustaba, y los pibes me retroalimentaban".

"Además –confiesa–, no sabía si lo iba a poder hacer bien. Temía, de alguna manera, no estar a la altura de las circunstancias. Si vine fue porque todos los compañeros de Retiro me dijeron que viniera, que me lo merecía, que la cosa iba a funcionar".

Las "circunstancias" consistían en darle vida a un proyecto de escuela con una propuesta pedagógica alternativa, pero también en establecer puentes con una franja de jóvenes ubicada en los márgenes del sistema, a los que había que seducir para que quisieran volver a estudiar.

"Acá nos encontramos con algo distinto –dice Rebecchi–. Nosotros veníamos trabajando con los pobres de siempre, los históricos, la gente de la villa 31, y cuando

vinimos acá en 2004 nos encontramos con los nuevos pobres, los que habían surgido como consecuencia de la política neoliberal de los años 90. Y fue un gran golpe, porque pensábamos que los catorce años de gimnasia en las escuelas creadas en Capital Federal durante los 90 para canalizar a las poblaciones marginadas nos habían dado todos los conocimientos. Pero no fue así. Nos encontramos con una nueva realidad”.

Una comunidad educativa

La Escuela de Educación Media N° 2 está organizada en dos turnos: mañana y tarde. “En la cursada hay una alternancia que caracteriza a estos colegios y a estas comunidades –explica Rebecchi–. Habrá una media de concurrencia diaria de 160 chicos y chicas por turno”.

El director deja de lado las cifras y elige un vocabulario que le resulta mucho más ameno y significativo para describir el establecimiento que conduce: “En esta escuela la comunidad educativa se hizo efectiva, y eso es real. Muchas veces, las comunidades educativas se convierten en comunidades escindidas y antagónicas. Pero yo veo que aquí está unida por lazos solidarios, de afecto. Cuando se habla de amor en educación parecería que hay que hacer muchas aclaraciones para no caer en un romanticismo. Siempre digo que el que hablaba de amor en educación no era Alberto Migré sino Paulo Freire. Freire decía que la educación es un acto de amor revolucionario. Y también Peter McLaren decía que el amor es un hecho político. Una cosa es organizar una sociedad a partir de lazos solidarios y comunitarios, y otra cosa es armar una sociedad individualista”.

Asumiendo los riesgos de transitar por zonas sospechadas en el discurso pedagógico, Rebecchi insiste: “Voy a decir algo que puede llegar a resultar ambiguo, pero yo creo que las escuelas necesitan humanizarse. Muchas escuelas cayeron en una rutina casi burocrática de lo que es la educación. Humanizarse es tenderle una mano al otro, escucharlo; es permitirse sentir. La escuela se convirtió en una trituradora de sentimientos: si llorás te sancionan; y si te reís, también. Tenés que tener cara de piedra. Cuando nos permitimos exteriorizar sentimientos que son propios de la condición humana, nos encontramos en una escuela humana. Y creo que los pibes disfrutaban eso. No voy a caer en esa vieja dicotomía ‘contención’ o ‘enseñanza’, yo creo que es ‘contención’ y ‘enseñanza’; y en una escuela humana se puede dar mucho mejor la transmisión y producción del conocimiento que en una escuela que a los chicos les resulte distante, autoritaria, disciplinadora”.

Con respecto a ese punto, Rebecchi recuerda una anécdota: “Hace tres años, empecé primer año una chica que era terrible. Al poco tiempo de ingresar en la escuela, fue estableciendo vínculos acá adentro y cambió completamente. A tal punto cambió su actitud que fue elegida mejor compañera de su curso; no se lleva materias y está dentro de los mejores promedios. Hace unos días iba caminando con ella y le dije: ‘Cómo te humanizó esta escuela’. Y su respuesta fue: ‘A eso vine’”.

Se nota que Rebecchi tiene recopiladas muchas frases metafóricas que provienen de sus más de veinte años de experiencia docente. Y queda claro que sabe utilizarlas en

los momentos indicados: "Creo que la escuela educa mucho más que para el mundo del trabajo: educa para la vida, busca indagar sobre los sentidos de la vida. Cada vez que veo que hay un pibe que está en situación de riesgo, le digo que está caminando por la cornisa; y que si se cae se va a hacer bolsa. Entonces tiene que empezar a caminar por la vereda, que también tiene su disfrute, su goce. Cuando caminás por la vereda, si te caés, te ponés un poco de merthiolate y seguís caminando. Y no le estás hablando de trabajo, tratás de indagar con el alumno algunos sentidos de la vida que le permitan construirse un para qué".

En la misma línea, agrega: "Cuando los chicos ingresan a la escuela y les doy la bienvenida, siempre les digo que acá tienen una sola obligación durante cuatro años, que es hacerse un proyecto de vida. Pensar, trabajar, crear, trabajar en función de un proyecto de vida. Y la escuela los va a acompañar. Siempre me remonto a Nietzsche, que decía que el que tiene un para qué soporta cualquier cómo. Es importante que estas poblaciones vulneradas puedan inventarse un para qué. Y para poder acompañar a los jóvenes como docente, tenés que estar dispuesto a la escucha; a aceptar las culturas juveniles; a socializar y a no disciplinar; a elaborar respuestas éticas más que morales; a entender que no sos omnipotente, que la escuela no es otra cosa que un espacio de resignificación cultural, y que la autoridad no va a surgir por imposición sino a partir de un reconocimiento que proviene del vínculo".

Luego de su potente enumeración, el director concluye: "Todas estas características hacen a una cultura institucional inclusora. Yo creo que es necesaria y posible, porque es la que se vive acá y es la que alguna vez construimos en la escuela de Retiro. Esto me habilita a decir que es posible".

Estrategias de inclusión

Cuando se creó la escuela, se organizaron talleres optativos en contraturno. "En su momento los criticaron –recuerda Rebecchi–; algunas personas preguntaban si queríamos hacer de la escuela, un centro cultural. Yo contestaba que por qué no, sin perder lo que es propio de la escuela. Si hablamos de la institución escolar como transmisora y productora de cultura, qué mejor contexto que el de un centro cultural. Hoy esos mismos talleres son elogiados".

"Nosotros apostamos a abrir el juego por el lado de la expresión y los medios", explica el director, y detalla: "Tenemos taller de música, de muralismo, radio, video, fotografía, periodismo. Son canales de expresión muy importantes. Tenemos muchos chicos y chicas que a través de las producciones, dicen un montón de cosas que no pueden verbalizar y que logran manifestar a través del arte".

Los talleres son una estrategia de inclusión y, al mismo tiempo, de vinculación con las organizaciones sociales y barriales. Como se señaló, la escuela funciona en una fábrica recuperada, cuyos trabajadores están organizados en la Cooperativa Gráfica Parque Patricios. Allí también funciona una radio comunitaria, la Radio Gráfica FM 89.3. A partir del taller de periodismo, la escuela edita la revista Utopía Juvenil, y la cooperativa imprime los ejemplares. Y en la radio funciona otro taller: "Los chicos hacen micros radiales. Es más, hay tres operadores que son de la escuela. Hicieron el

taller de radio, aprendieron algunas cosas, y hoy son operadores radiales en Radio Gráfica”.

Sobre Avenida Regimiento de los Patricios, en la misma cuadra de la escuela, funciona un centro odontológico. “También formamos operadores de salud. Los chicos salen por el barrio a hacer campañas. Hace poco llevaron una dentadura gigante al pleno centro de La Boca y los pibes les explicaban a las personas que pasaban, cómo tenían que cepillarse los dientes. Ellos son estigmatizados como vagos, adictos, ladrones y estas experiencias no solo dan vuelta esa imagen sino que muestran que estos pibes le devuelven al barrio un montón de cosas. Esto descoloca a mucha gente. Haber formado promotores de salud y que los chicos recorran los conventillos con los agentes sanitarios, me parece bárbaro”.

Evaluaciones positivas

“Hoy siento mucho placer siendo director, con todo lo que implica: los avances y los retrocesos”, dice Rebecchi, ya sin los temores iniciales y habiéndose probado a sí mismo que, efectivamente, está a la altura de las circunstancias. Esto no quiere decir que la tarea sea sencilla: “Las evaluaciones son positivas, pero la diaria desgasta mucho. Trabajar en estas escuelas necesita que uno venga con todas las pilas y una batería de repuesto”.

Cuando se le pregunta por las primeras camadas de egresados, Rebecchi comenta orgulloso: “Hay chicas y chicos que están yendo a la facultad, otros siguen carreras terciarias, otros se incorporaron al mundo del trabajo. Nuestro objetivo es incluir, y esta escuela realmente incluye y eso nos llena de satisfacción”.

“Estoy conforme y contento con lo que hago. Disfruto mucho del contacto con los chicos y de estar en esta escuela, viendo que hemos formado un equipo docente con alto compromiso. Somos una comunidad educativa integrada”, repite.

Todo parece indicar que Néstor Rebecchi ha vuelto al barrio para quedarse. Tiene todas las pilas. Y, por las dudas, una batería de repuesto.

Foto: Luis Tenewicki

Fuente: ***El Monitor de la Educación N° 28***

en 6:00

Compartir



Inicio



[Ver versión web](#)

Datos personales

Héctor Corti

Ramos Mejía, Buenos Aires, Argentina

Periodista

[Ver todo mi perfil](#)

Páginas

▼ ▼

Con la tecnología de [Blogger](#).

Introducción a la Geografía

FECHA: 27/03/23
Módulo 2

Prof. Daniel Guzman

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 7
INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO
CURSILLO DE INGRESO

Nuestro instituto: “un territorio al que los estudiantes tienen que ingresar, tienen que vivir y tienen que ocupar”

Profesor: Daniel Guzmán

Destinatarios: estudiantes ingresantes a primer año del profesorado en geografía

ACTIVIDAD N° 1

-Observa el mapa y posteriormente lee el texto de Eduardo Galeano



Planisferio proyección Mercator

Mapamundi

La línea del ecuador no atraviesa por la mitad el mapamundi que aprendimos en la escuela. Hace más de medio siglo, el investigador alemán Arno Peters advirtió esto que todos habían mirado, pero nadie había visto: el rey de la geografía estaba desnudo. El mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al norte y un tercio al sur. Europa es, en el mapa, más extensa que América latina, aunque en realidad América latina duplica la superficie de Europa. La India parece más pequeña que Escandinavia, aunque es tres veces mayor. Estados Unidos y Canadá ocupan, en el mapa, más espacio que África, y en la realidad apenas llegan a las dos terceras partes del territorio africano. El mapa miente. La geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra.

-El texto de Galeano les ofrece una mirada sobre los mapas y la cartografía. Esta introducción los incentivará a que recuerden las vivencias que tuvieron en las clases de geografía en la escuela secundaria. Les pedimos elaboren una lista que contenga como mínimo tres recuerdos de los siguientes ítems:

**¿Cómo vivían las clases de geografía, según los diferentes profesores que tuvieron a lo largo de los años del colegio secundario?*

**¿De qué manera trabajaban?*

**¿Qué elementos o recursos utilizaban en sus clases?*

**¿Cómo veían los mapas o qué nociones tenían sobre ellos en ese momento?*

-Una vez que elaboraron las listas, les pedimos que redacten una primera versión de un texto que contengan todas las ideas que anotaron. Pero no se preocupen, los vamos a ayudar con las siguientes orientaciones o tips.

**Planificación: repasen las ideas que van a ir en el texto. Piensen en una organización o estructura para esas ideas.*

-Tienen que pensar qué objetivos persiguen al escribir.

-¿A quién va dirigido? Hagan de cuenta que son profesores de primer año del profesorado en geografía y les quieren contar sus experiencias de la escuela secundaria a los ingresantes.

**Primera versión del texto, para tener en cuenta:*

-Recuerden de seleccionar las palabras más adecuadas.

-¿Qué ideas van primero y las que pueden aparecer luego?

-El armado lógico de las oraciones.

-La puntuación ¿Cuándo utilizar el punto; el punto y aparte; el punto y coma?

-Controlar la ortografía: con el mismo corrector del procesador de textos o si escriben en papel, con la búsqueda en internet. ¿Cuándo utilizar mayúsculas?

-La manera de presentar debe ser clara para el lector.

-Releer mientras se escribe.

Hasta aquí llegamos con la primera parte de la actividad. En la próxima seguiremos con otras versiones del texto que están construyendo.

ACTIVIDAD N° 2

*Realizarán la **revisión** de la primera versión del texto. Comenzarán por releer todo lo elaborado, de nuevo y tomarán decisiones por si tienen que hacer posibles cambios. A continuación, les facilitamos algunas preguntas que los orientarán en la tarea de revisión.*

**¿Tiene errores ortográficos o de puntuación?*

**¿Están bien construidas las oraciones?*

**¿Faltan datos o qué mas se podría haber dicho?*

**¿Qué título es más conveniente?*

**¿Se incluye lo más relevante?*

**¿Hay redundancias?*

**¿Las oraciones son comprensibles?*

Una vez que analizaron el texto, pueden empezar con la reescritura. Cuántas más veces se relea y analice, van a ir mejorando el mismo.

ACTIVIDAD N° 3

-*Observa de nuevo el planisferio proyección Mercator y relee el texto de Galeano.*

-*¿Desde qué campo del saber proviene el autor? ¿Qué otros datos son importantes para saber del mismo?*

-*¿Cuál es la crítica que le hace a la cartografía?*

-*Realiza una búsqueda en internet sobre Arno Peters. ¿Cuál es su aporte para descubrir los problemas que genera la cartografía tradicional? Enumera las evidencias que propone Peters.*

-*Observa la siguiente imagen de la historieta de Mafalda:*



¿Qué relación pueden encontrar entre el texto de Galeano y la imagen de Mafalda?

RECURSOS

-Bibliografía:

Eraso, C.; Velloso, L. (2013) "La explicación: una introducción a la lectura y producción de textos explicativos" en Mateo, S.; Vitale, A. (coord.) "Lectura crítica y escritura eficaz en la Universidad" Buenos Aires, Eudeba.

Galeano, E. (1998) "Patatas arriba, la escuela del mundo al revés". Editorial Siglo XXI. Madrid

García Ríos, D. (2018) “Recursos didácticos en el aula de geografía”. Buenos Aires. Editorial Cartograma.

Lauretti, V. Peñalosa, D. Cuzmicich, C. (2021) Módulos “Capacitación en prácticas de lectura y escritura”. Venado Tuerto. IES N° 7.

-Imágenes:

*Planisferio proyección Mercator.

*Planisferio proyección Peters.

*Imagen de Mafalda. Autor: Quino

Alfabetización Académica

*FECHA: 28/03/23
Módulo 1 y 2*

Prof. Veronica Caporaletti

Proyecto institucional de mejora de las prácticas de lectura y escritura

Curso introductorio a la vida académica- ciclo lectivo 2023

Módulo general: Alfabetización académica

Leer, escribir y hablar en el Nivel superior es esencialmente diferente a hacerlo en la vida cotidiana o en otros niveles educativos, porque implica aprender a hacerlo SOBRE un conocimiento altamente especializado y complejo.

Día: martes 28 de marzo

Horario: 18.30 a 20.10

Lugar: Salón de actos

Profesores a cargo del módulo: Verónica Caporaletti- Adriana Cucatto- Carolina Cuzmicich- María Laura Di Martino- Libertad Domínguez- María Silvana Fantasía- María Eugenia Ferraris- Valeria Lauretti- Gabriela Páez- Sandra Paredes- Daniela Peñaloza- Nancy Sola- María Florencia Sosa- Eliana Reyes

Acerca de la alfabetización académica, y de por qué es importante comenzar este recorrido preguntándonos acerca de ella

que permitirán diferenciar los contenidos de las Ciencias Sociales de los de la Historia, pero es preciso no olvidar que dicha diferenciación se encuentra indisolublemente unida a la enseñanza y comprensión de los problemas históricos *per se* que tienen entidad propia y que no pueden reducirse a los problemas sociales.

2. Los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas

Si consideramos las diferencias que podemos encontrar entre los programas escolares de distintas materias al comparar distintos países o incluso épocas, nos sorprenderá concluir que en el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, esas diferencias pueden ser enormes. De hecho, llegan a adquirir un alcance mucho mayor que en otras disciplinas. Veamos un ejemplo con dos textos sobre las relaciones entre América y España (tomado de Carretero y Limón, 1994):

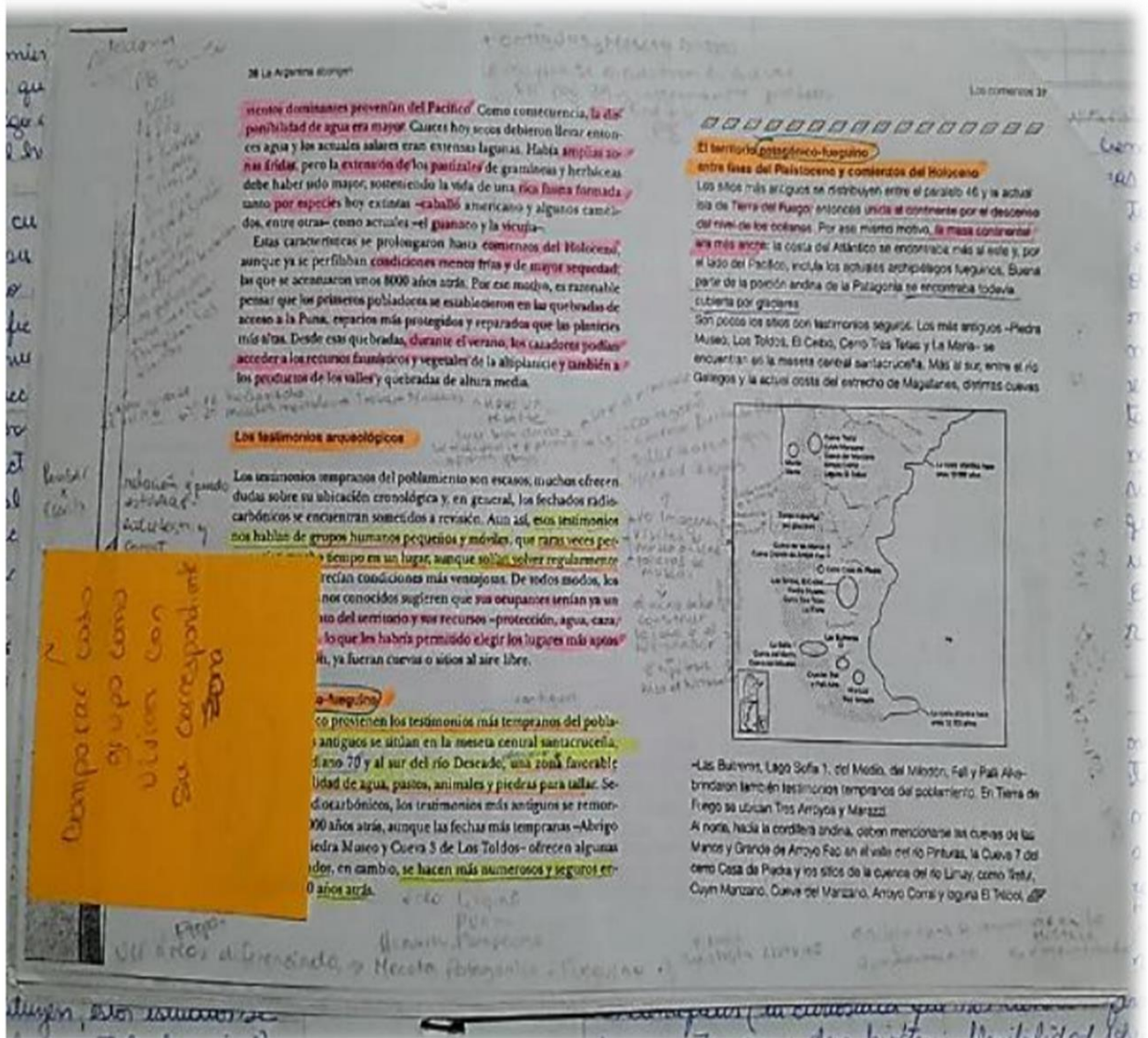
entendiendo la conquista
 «A mediados del siglo [XVI] había terminado la labor de conquista. La labor colonizadora supuso trasplantar a América la propia civilización de los españoles: su lengua, su raza, su cultura y su religión. Los indios fueron tratados como súbditos de la Corona con ejemplares leyes protectoras, aunque los abusos no pudieron ser evitados. En la economía, tuvieron un papel fundamental las remesas de metales preciosos.» (Manero y otros, 1981, *Ciencias Sociales 7.º EGB*, Madrid/Anaya, p. 115).

No dice lo que realmente
Justicia lo que Maern
Pare que los indios eran tratados como los europeos.
Pertenece a un manual de Madrid
11
Difer. ideológicas.
No fue conquista sino conquista.

«Cuando a raíz del descubrimiento se produjo el encuentro entre indígenas y europeos, estos últimos clasificaban al aborigen como un bárbaro, como un ser inferior y un posible esclavo, justificando así su sometimiento. Más aún, los europeos consideraban que la tierra, los derechos sobre sus frutos, el oro y la plata, habían sido entregados a los hombres para su uso; pero los indios "abusaban de lo que Dios les había dado" puesto que todo eso lo utilizaban con fines "idólatras". Para algunos españoles este último argumento justificaba los derechos de la corona española sobre América y la guerra a los aborígenes americanos. Con la noción de bárbaro y de idolatría legitimaban el derecho de la conquista.» (AAVV. (1992). *Un mundo jamás imaginado. 1492-1992*. Santa Fe de Bogotá: Santillana/Ministerio de Educación Nacional de Colombia, p. 87).

Posiblemente, el autor no necesite muchos comentarios. En un trabajo al respecto (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1994) hemos comparado los contenidos de cuatro textos mexicanos y dos españoles, correspondientes a 6.º curso de primaria, sobre la llegada de Colón a América y la actuación posterior de los españoles. Las diferencias son muy notables y afectan tanto al contenido como a la iconografía. En definitiva, nos encontramos ante versiones muy diferentes de los mismos hechos debido a trasfondos ideológicos distintos. Pero en algunos

Pueden coexistir diferentes versiones de los mismos hechos debido a los dif. ideológicas



Elegimos comenzar la descripción de este módulo con las imágenes que pueden observar más arriba.

Ambas son representativas de una forma de lectura, escritura y oralidad particular: la que realizamos con y sobre los textos (escritos y orales) llamados “de estudio”.

¿Qué elementos significativos aparecen en ellas? ¿Se animan a nombrarlos?

Ahora bien, estas imágenes también representan un momento de un proceso que comenzamos hoy y que se extiende a lo largo de nuestra vida. No son una “meta”, sino un hito: detrás de ellas encontramos años de desarrollo progresivo de estrategias vinculadas con la comprensión, la producción, la socialización...

Consideramos muy importante empezar a transitar la vida en el nivel superior problematizando las formas en que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura académica. Es por eso que en este módulo dialogaremos acerca de sus propias ideas al respecto, y también haremos un breve acercamiento a algunos puntos que desarrollaremos en profundidad a lo largo del año.

Algunas precisiones en torno a la Alfabetización académica

A grandes rasgos, podríamos decir que la alfabetización académica se refiere a los procesos por los cuales aprendemos a comunicarnos en un ámbito de producción del conocimiento disciplinar. Esto implica numerosas operaciones que se ponen en juego JUNTO con el aprendizaje de la disciplina (y que en gran medida, permiten justamente que aprendamos dicha área del conocimiento): “Para poder transitar la Universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, identificar errores [...] , usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias [...], y, de manera crucial, habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico- académico [...]” (Navarro, Aparicio, 2018)

¿Qué haremos en este módulo?

La propuesta se encuentra organizada en dos momentos. En el primero de ellos, realizaremos una serie de actividades de lectura reflexiva, en grupos de hasta cuatro estudiantes. A su término, dialogaremos acerca de las respuestas y de las conclusiones a las que arribaron.

En un segundo momento de la jornada, les propondremos una actividad de escritura individual, de formato narrativo.

¿Qué materiales necesitamos?

Fundamentalmente, la predisposición para preguntarse, problematizar los sentidos y compartir un diálogo entre pares.

También les recomendamos tener a mano biromes o lápices.

Geomorfología

FECHA: 29/03/23
Módulo 1

Prof. David Loguzzo

GEOMORFOLOGÍA

La geomorfología es la rama de la geología y de la geografía que estudia las formas de la superficie terrestre y los procesos que las generan. El término geomorfología proviene del griego: γῆ, ge, es decir, geos (Tierra), μορφή o morfeé (forma) y λόγος, logos (estudio, conocimiento). La geomorfología está muy relacionada tanto con la geografía física como con la geografía humana (en lo que se refiere a los riesgos naturales y la relación del hombre con el medio).

Los relieves actuales son el resultado de la acción de procesos de muy larga duración, que se desarrollan a lo largo de millones de años. Estos procesos se clasifican en dos grandes grupos de acuerdo al lugar donde se producen, de esta manera tenemos los procesos internos (que se desarrollan en el interior de la corteza terrestre) y los procesos externos (que tienen lugar sobre la superficie terrestre)

El **relieve** es la forma que presenta la superficie terrestre, tanto en las tierras emergidas como en las tierras sumergidas, es decir en los fondos oceánicos. Existe una gran variedad de formas de relieve que se resumen en tres tipos principales: las montañas, las mesetas y las llanuras.

Formación del relieve

Procesos internos

La capa superficial del planeta, llamada litosfera, está dividida en porciones rígidas de tamaño variable que se denominan placas tectónicas. Las placas se apoyan sobre una capa llamada astenósfera, compuesta de roca fundida, el magma, que se mueve en corrientes ascendentes y descendentes, provocando el desplazamiento de las placas. En las zonas de encuentro de las placas se producen distintos fenómenos geológicos, como la formación de cordilleras y volcanes y la ocurrencia de terremotos.

Algunas de las placas de la litosfera están formadas por corteza oceánica, y otras, por corteza oceánica y continental. Las que forman el continente americano son: la norteamericana, la de Cocos, la del Caribe y la Sudamericana. Los sectores de la litosfera por donde asciende el magma se denominan zonas de expansión y de placas divergentes. Allí, los materiales empujan las placas y las separan. Se genera, entonces un espacio que es rellenado con magma y así aumenta o se crea el fondo oceánico. En las zonas de expansión no suelen ocurrir sismos de gran intensidad. Esto sucede en el borde de las placas norteamericana y Euroasiática, que se separan a una velocidad de 2,5 cm por año. También son placas divergentes la Sudamericana y la Africana, en la zona de separación de ambas placas el magma asciende, se enfría y acumula, formando montañas submarinas: las dorsales oceánicas.

El movimiento de expansión de las placas se compensa con otro en el sentido contrario. Es el caso de las zonas donde las placas entran en contacto, se superponen y una se hunde bajo la otra: son las zonas de subducción o hundimiento. Una de las principales consecuencias es que la parte elevada de la corteza forma (a lo largo de millones de años) grandes cadenas montañosas, a este

proceso de formación de montañas se lo denomina orogénesis. Así surgieron las cordilleras que forman la zona montañosa del oeste americano. América Central y las islas del Caribe también se formaron por el encuentro de placas. Además, el enfrentamiento de las placas explica la inestabilidad sísmica de la zona y los fenómenos volcánicos. Otro tipo de encuentro de placas es el que ocurre entre la placa Pacífica y la Norteamericana. En este caso, las placas se desplazan paralelamente entre sí, pero en sentidos opuestos. Una consecuencia de esto es la formación de la falla de San Andrés, en California, área de numerosos terremotos.

Procesos externos

Sobre el relieve formado por los procesos internos actúan los agentes externos: la temperatura, el agua, el viento y la acción de los seres vivos. Todos estos agentes modifican los relieves a través de diversos procesos: la meteorización, la erosión y la sedimentación. Estos procesos implican la fragmentación, el desgaste de las rocas y el transporte de las partículas de menor tamaño hacia zonas planas o deprimidas. La meteorización física o mecánica se refiere a la ruptura de una roca en fragmentos cada vez más pequeños. En general, se produce en zonas áridas donde la diferencia de temperatura entre el día y la noche es muy grande. Las rocas se expanden durante el día y se comprimen durante la noche, cuando baja la temperatura. También es frecuente que suceda en áreas de gran altitud, en las que el agua penetra en los poros de las rocas y se congela durante la noche, provocando su fragmentación. La acción de las raíces de las plantas también es un agente de meteorización física ya que actúa del mismo modo que el agua, sin embargo, a veces es posible encontrarla como meteorización biológica, ya que el agente que realiza la fragmentación de la roca es un ser vivo. La meteorización química supone la transformación de los compuestos químicos de una roca. Se produce solo en la superficie que está expuesta al ambiente. La disolución por acción del agua, como ocurre con la sal común, y la oxidación por la exposición de un mineral a la atmósfera, como los suelos abundantes en hierro que se vuelven rojizos en la superficie, son ejemplos de meteorización química. La erosión consiste en el desgaste de las rocas, el transporte de los materiales y fragmentos y el depósito de estos en zonas bajas, formando sedimentos (sedimentación). Por ejemplo, el surgimiento de la Cordillera de los Andes hundió el antiguo relieve de las provincias de Santa Fe y Buenos Aires. Ese relieve hundido fue rellenado por la acción de los vientos, los ríos y el mar, que depositaron los sedimentos acarreados desde las zonas altas, transformándolo en una llanura.

Preguntas de reflexión grupal

- 1- ¿Cuáles son los dos tipos de proceso que intervienen en la formación del relieve? Definir cada una de ellas.
- 2- ¿Qué son las placas tectónicas? ¿con qué tipo de proceso de formación de relieve se relaciona?
- 3- ¿Qué sucede cuando dos placas tectónicas se alejan entre sí? ¿y cuando se aproximan?
- 4) Explicar el accionar de los agentes erosivos

Geografía Política

FECHA: 30/03/23
Módulo 1

Prof. Daniel Garza

El Índice de Desarrollo Humano 2020 desvela cómo los países más acomodados lo son a costa del planeta

Los más prósperos no lo son tanto si se considera cuánto perjudican al medio ambiente, además de las habituales mediciones sobre condiciones de vida, salud y educación de las personas, según un cálculo experimental del PNUD que hoy se presenta

ALEJANDRA AGUDO

Paracuellos de Jarama - [14 DIC 2020 - 20:10 ART](#)

Noruega es el país más desarrollado del mundo, según el [último Índice de Desarrollo Humano \(IDH\)](#) de la ONU que mide la prosperidad en función de las condiciones de vida de la población, así como el acceso a la educación y la salud. Pero si en la ecuación se incluye la presión que ejerce sobre el planeta —sus emisiones de CO₂ y la huella que deja su consumo— cae 15 posiciones en la lista. Islandia cae 26 escalones, Australia 72 y Estados Unidos 45. El batacazo se lo llevan Singapur (-92) y Luxemburgo (-131). En resumen, sus habitantes viven acomodadamente a costa del medio ambiente. En la parte baja de la tabla, sin embargo, los países más pobres apenas obtienen una calificación de desarrollo distinta si se tiene en cuenta su impacto sobre el medio ambiente. Casi no tienen, aunque son los que más sufren catástrofes climáticas.

“Como muestra este informe, ningún país del mundo ha logrado un desarrollo humano muy alto sin ejercer una gran presión sobre el planeta. Pero podríamos ser la primera generación en corregirlo”, explicó Achim Steiner, administrador del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en un encuentro con periodistas previo a la presentación este martes del nuevo Índice de Desarrollo Humano 2020.

En el 30 aniversario de este documento que calcula la prosperidad de los países, el PNUD propone redefinir el desarrollo. No es la primera vez. Su creación en 1990, supuso una disrupción: el IDH buscaba medir el progreso más allá del ingreso, el PIB e indicadores meramente económicos. Desde entonces, ha ajustado el cálculo a la desigualdad de sus sociedades y también a la brecha de género. Ambos parámetros ocasionan ligeros cambios en las posiciones de la lista base (condiciones de vida, educación y salud). La inclusión de indicadores relacionados con el impacto de los países sobre el medio ambiente ocasiona, sin embargo, importantes variaciones en la parte alta de la tabla.

“Ahora mismo hay un espacio vacío entre alcanzar el desarrollo humano alto y una baja presión en el planeta”, anotó Pedro Conceição, director de la oficina del PNUD responsable de este estudio, en la cita virtual con la prensa. Ningún país logra altísima prosperidad sin impactar en demasía al medio ambiente, pero hay buenos ejemplos. Uno de los que destacan los autores es Costa Rica, que ocupa la posición 62 de 189 en el IDH, pero que asciende 37 posiciones si se tiene en cuenta su nivel de emisiones y la huella ecológica de su consumo. “Ya ha aprovechado la energía hidroeléctrica y ha descarbonizado en gran medida la producción de electricidad”, anotan. España, por su parte, sube 11 puestos desde la casilla 25.

La crisis de la covid-19 brinda una oportunidad para conseguir que crecimiento económico no sea sinónimo de destrucción medioambiental e incremento de la desigualdad, según el administrador del PNUD

El objetivo de esta nueva medición, aseguró Steiner, no es “señalar con el dedo” a los países, sino que tomen “decisiones inteligentes” para llenar ese espacio sin dueño de un desarrollo humano elevado compatible con los

límites planetarios y más equitativo. En su opinión, la crisis de la covid-19 brinda una oportunidad para conseguir que crecimiento económico no sea sinónimo de destrucción medioambiental e incremento de la desigualdad. Para ello, la reactivación de la actividad, paralizada por los confinamientos y la limitación de la movilidad para frenar la pandemia, debe contemplar medidas muy distintas de lo que se venía haciendo antes de 2020. “Lo de siempre no funciona”, insistió en esta idea que ha remarcado en cada presentación, intervención o entrevista durante el año.

Así, el administrador del PNUD apuntó que “los combustibles fósiles están altamente subsidiados”. Concretamente con cinco billones de dólares, o lo que es lo mismo, el 6,5% del PIB global, según un estudio del Fondo Monetario Internacional, citado en el informe del IDH. Unas ayudas que, por contra, no está recibiendo la gente vulnerable. “Hemos sugerido a los países que [aprueben un ingreso mínimo temporal](#) para los más pobres, los más golpeados por esta crisis. Si cierras las economías para contener al virus, no puedes condenar a la gente a quedarse sin ingresos y, básicamente, a la inanición. Tenemos una [emergencia de hambre](#) y la pobreza está en aumento. Estos son solo síntomas de corto plazo de una senda de desarrollo que nos ha dado progreso material, pero que nos ha acercado cada vez más al precipicio, no solo en términos climáticos, sino también sociales; solo hay que ver las protestas que suceden por todo el planeta. [El riesgo es que volvamos a donde estábamos](#) al comienzo de 2020”, analizó Steiner.

“En el desarrollo no se trata de elegir entre personas o árboles; sino que tenemos que repensar de qué modo progresamos”, remarcó Steiner. Hay que hacerlo, agregó Conceição, porque “la actividad humana están cambiando los procesos naturales en un nivel planetario”. La presión es tal que “no solo nos ponemos en riesgo a nosotros mismos como especie, sino a toda la vida en la Tierra”, advirtió el experto.

En esta era geológica que algunos científicos han convenido en llamar del Antropoceno, pues pone el foco en el impacto humano en el planeta, se puede conseguir tomar el control para variar el rumbo actual hacia la destrucción. “Los humanos ejercen más poder sobre el planeta que nunca. Es hora de usar ese poder para redefinir a qué llamamos progreso, uno en el que nuestras huellas de carbono y consumo ya no estén ocultas”, anotó Steiner.

El informe enumera alguno de esos mecanismos posibles para el cambio. “Primero, a través de las normas sociales (como lo es el uso de bolsas de plástico, por ejemplo). Lo segundo son los incentivos: sabemos que actualmente los precios determinan nuestras elecciones, pero no incorporan los daños al planeta. Lo tercero, hay que dejar de considerar la preservación del medio ambiente como algo que limita lo que podemos hacer; sin embargo, tenemos que ver en la naturaleza una oportunidad de continuar el desarrollo con menos presión sobre el planeta”, resumió Conceição.

La clasificación del IDH tradicional comparada con la nueva ajustada a la presión sobre el planeta se puede consultar en la [página 241 del análisis](#) que el PNUD ha redactado para sostener una idea: el bienestar de las personas es indivisible de la habitabilidad de la Tierra. Por eso, el desarrollo humano no puede ser definido como hasta ahora nunca más, ignorando al medio ambiente. De momento, el organismo de la ONU ha puesto sobre la mesa esta propuesta “experimental”, según sus términos, de medición del progreso. El objetivo: que los dirigentes tomen decisiones para mejorar la vida humana y preservar lo que la hace posible.

Economía y Ciencias Políticas

*FECHA: 30/03/23
Módulo 2*

*Prof. Leandro Ranalli –
Rolando Lucero*

¿Argentina en los BRICS?

Antes que el reclamo oficial para que Argentina sea incorporada en los Brics, el Gobierno debería priorizar la lucha contra la inflación y la pobreza estimulando los mecanismos para crear trabajo y atraer inversiones, dejando de lado consideraciones geopolíticas que, momentáneamente, nos exceden



Por [Diego Guelar](#)



En 2001, un ingenioso economista -**Jim O’Neill**, del Banco de Inversión Goldman Sachs- publicó un trabajo donde sugería la conveniencia de que un pequeño grupo de países en vía de desarrollo, que tienen gran significación, se agruparan para constituirse en los grandes interlocutores del **G-7** (los grandes países occidentales) bajo la sigla **BRIC (Brasil, Rusia, India y China)**.

Y así fue. En el 2009, sin ningún prejuicio por provenir la idea del riñón de Wall Street, esos países se reunieron en la Ciudad de Ekaterimburgo, Rusia, en la **1era Cumbre Presidencial de los BRIC**. En el 2011, incorporaron

a **Sudáfrica**, para que el continente africano también estuviera representado y adoptaron el nombre de **BRICS**.

La propuesta fue un éxito. Solo cinco países, en un universo de 190, representan el 30% de la superficie total del planeta, el 43% de la población mundial, el **29% del PBI global** y el 22% de las exportaciones totales.

Si bien es cierto que no son un grupo monolítico -tienen contradicciones y diferencias entre sí- lograron impactar a la opinión pública y llamar su atención respecto del “Orden Mundial” y la falta de representación de los “Países en Desarrollo”. Además, mostraban cómo, sin ser el “riñón de Occidente” y con sistemas políticos e ideológicos diversos, habían alcanzado un nivel de desarrollo y estabilidad notables.

Desde el primer día, **Argentina** sintió que debía y merecía pertenecer al grupo y “**coqueteó**” con la idea de su incorporación.

Dos datos modificaron en los últimos meses este panorama: 1) la invasión rusa a Ucrania 2) la pretensión de Irán de ser aceptado en los BRICS en paralelo con Argentina.

Se modificó, también, la esencia del Grupo, al profundizarse el conflicto entre China y Estados Unidos. El “marco de cooperación internacional” emergente de la crisis del 2008-2009 -caracterizado por la estrecha cooperación de los Bancos Centrales de los países del G-7 y de los BRICS, se alteró profundamente con la pandemia y el perfil de la administración norteamericana encarnada en **Donald Trump** con continuidad de una definición polémica pero contundente: la definición de China como enemigo principal.

Los BRICS son, y seguirán siendo, actores muy importantes del escenario internacional, pero hoy no están dadas las condiciones para un eventual ingreso de Argentina al grupo, pese a la creciente vinculación que tenemos con varios de sus socios.

La mayoría de los argentinos somos contestes en condenar la invasión rusa a **Ucrania**, cuestionar el régimen Iraní (imputado por la Justicia argentina de haber impulsado los atentados terroristas en 1992 y 1994) y objetar las dictaduras en nuestro propio continente (**Venezuela, Nicaragua y Cuba**).

En el contexto actual, el Gobierno, en una etapa local e internacional tan compleja como la que estamos viviendo, debería priorizar la lucha contra la **inflación** y la **pobreza** estimulando los mecanismos para crear trabajo y atraer inversiones, dejando de lado consideraciones geopolíticas que, momentáneamente, nos exceden.

Menos aún, pretender embarcar a la Argentina en semejante debate, sin poner a consideración del Congreso tal decisión (sin lugar a duda, estamos hablando de un Tratado Internacional). Debemos agradecer el apoyo que nos brindaron China e India para nuestro ingreso al Grupo, que muestra la vigencia de nuestra contribución a la comunidad internacional.

Ya habrá tiempo -y un clima económico y político más apropiado- para que Argentina dialogue con nuestro socio estratégico más importante -Brasil- sobre este y otros temas cruciales, cuando coincidan las dos futuras administraciones en cada uno de nuestros países. Más allá de la eventual diversidad política e ideológica, con seguridad, retomaremos el eje de la integración regional y la apertura al mundo que tanto necesitamos para lograr el desarrollo que nos merecemos.

Esperemos también alcanzar una sólida unidad nacional, fuente de toda credibilidad interna y externa.

Geografía: campos de acción y ramas. Ciencias Auxiliares

*FECHA: 31/03/23
Módulo 1*

Prof. Andrés López

LA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA. RAMAS DE LA GEOGRAFÍA Y CIENCIAS AUXILIARES

La geografía es la ciencia que se encarga del estudio de los fenómenos que ocurren en la superficie terrestre en su totalidad. Esta ciencia analiza tanto la división del territorio como las sociedades y culturas que la habitan, además de accidentes geográficos, ríos, montañas, paisajes, climas, etc.

Es tan amplia la cantidad de aspectos que engloba esta ciencia que ha sido necesaria su división en distintos grupos, en función de su contenido que, a su vez, se subdividen en otras subdisciplinas.

Las divisiones de la geografía

La división de algo siempre resulta limitante, fraccionaria y reduccionista. Dividir es separar, desagrupar, desvincular, incomunicar, generar una ruptura. El término menos aconsejable para tratar los componentes y contenidos de una disciplina es el de "divisiones". Es preferible hablar de "ramas" e, incluso, de "subramas" y nunca de "divisiones" y "subdivisiones". Las ramas de un árbol son irrigadas por la misma savia que proviene de su tronco y éste se halla ligado al sustrato territorial. Inversamente, dividir, sería cortar las ramas de un árbol para que tengan vida propia, como ha ocurrido con la geología, la astronomía o la cartografía, que antiguamente pertenecieron a la geografía, pero se independizaron de ésta para constituirse en ciencias auxiliares o afines.

Cuando se hace referencia a la geomorfología, a la climatología, a la biogeografía, a la geografía económica, a la geografía urbana o a cualquier campo o subcampo de la geografía, no conviene hablar de "divisiones", sino de ramas y subramas, componentes o constitutivos de la misma, de lo contrario, se atenta contra el principio de unidad, interpretándose que la diversidad genera ruptura en la unidad, cuando el proceso es exactamente inverso, es decir, la diversidad afirma la unidad.

La modalidad de analizar los hechos individualmente o por grupos obedece, simplemente, a razones pedagógicas, didácticas y a objetivos de investigación (muy

atendibles en geografía sistemática o general), pero en ningún caso se pretende producir escisión en los componentes que se hallan cohesionados en la realidad geográfica. La siguiente figura ayudará a comprender la organización de la geografía en ramas y subramas (dentro de los círculos) y la presencia de otras disciplinas con las que la geografía se relaciona (afines o auxiliares) que se ubican fuera de dichos círculos.

La geografía regional, la geografía ambiental y la geotecnología no conforman necesariamente ramas de la geografía, pues sus enfoques pueden incluir o integrar a varias de ellas o a todas. Ciencias auxiliares como la cartografía, la informática, la geodesia, la matemática y la estadística se vinculan, corrientemente, con todas las ramas y subramas de la geografía.

