

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

ESCRIBIR EN LA CLASE DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA: UN ABORDAJE DE LA FUNCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y CRÍTICA DE LA ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS

Alumna: Sabina Ximena Inetti Pino

Directora: Gabriela Hoz

Montevideo, noviembre de 2021

Agradecimientos

A mi madre Myriam y padre Miguel por apoyarme siempre en todos mis caminos.

A Guille, mi hermano, por ser mi luz desde su nacimiento. Gracias por tu fuerza y convicción.

A mi abuela Moña, aunque ya tienes tu estrella, siempre me acuerdo de tu frase “¡hay que estudiar para ser independiente!”.

A Gabriela, mi directora en la presente investigación, por tu paciencia y conducción. Gracias por compartir tu conocimiento y prospectiva.

A mis compañeras de la Especialización, por las alegres jornadas de trabajo presencial, virtual y por las redes, de las cuales sigo aprendiendo la bella Profesión Docente.

A mis alumnas/os por su compromiso. Gracias por alentarme en nuevos proyectos.

A Alejandra, mi directora en el liceo, por su respaldo en mis iniciativas.

A todas mis docentes en la Especialización. Profesionales de gran humildad y valor humano. Referentes sin comparación en la región y en el mundo. Gracias Universidad Nacional de la Plata por la excelencia académica.

Al Consejo de Formación en Educación y a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria por brindarme la posibilidad de realizar la Especialización.

ÍNDICE

Resumen	3
CAPÍTULO 1	4
Justificación	4
Recorte	5
Preguntas	5
Objetivo general	5
Objetivo específico	5
Marco Teórico	5
Enseñar contenidos de Ciencias Sociales en Secundaria	5
La lectura y la escritura como herramientas para aprender	7
Condiciones didácticas e intervenciones docentes	10
CAPÍTULO 2	12
Decisiones metodológicas	12
Diseño de la secuencia	12
Población y muestra	14
Contexto liceal	14
Muestra	14
CAPÍTULO 3	16
¿Qué es la agricultura familiar?	16
¿Qué es el agronegocio?	23
¿Qué son los modelos agrícolas?	28
CAPÍTULO 4	34
Análisis de las situaciones de escritura	34
La escritura de textos intermedios: toma de notas	34
La escritura de textos intermedios: explicaciones	39
La escritura de textos argumentativos: los posicionamientos	43
CAPÍTULO 5	52
Conclusiones	52
Referencias bibliográficas	55
Fuentes	57
Anexo documental	58
Esquema Secuencia didáctica	58

Resumen

El proceso de escritura se puede analizar como una herramienta epistemológica porque permite la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y la transformación del conocimiento propio. En la presente investigación los alumnos van a estudiar los contenidos específicos sobre los modelos agrícolas en América Latina a través procesos de escritura de toma de notas, explicaciones y argumentos. Ante lo cual se llega a varias conclusiones sobre el rol de la función epistémica de la escritura como un marco general para los aprendizajes para todas las asignaturas en la Educación Secundaria.

Palabras clave

Procesos de escritura, Función Epistémica, Escuela Secundaria, Enseñanza de Geografía

CAPÍTULO 1

Justificación

En la presente investigación se aborda el aprendizaje de los procesos de escritura reflexiva y para el aprendizaje como marco general en las asignaturas en la Educación Secundaria porque es un instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, la toma de conciencia y la autorregulación intelectual (Miras, 2000). Lo que implica considerar al proceso de escritura como una herramienta epistemológica frente a la idea de la escritura como producto acabado. Además, es necesario considerar los procesos de lectura, los contextos en que se producen los procesos de escritura y los distintos tipos de textos a los que dan lugar estos procesos (Miras, 2000, p.66).

Diversos autores (Lerner, 2001; Lerner, Larramendi y Cohen, 2012; Lerner, Larramendi y Benchimol, 2012; Torres y Larramendi, 2009) han planteado que es necesario preservar el sentido que la lectura y la escritura para que los alumnos lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. A su vez, exponen que la escritura permite la producción de explicaciones por parte de los alumnos y que se apropien de los contenidos porque implica la resolución de múltiples problemas en el espacio del contenido como en el espacio de la escritura propiamente dicha (Torres y Larramendi, 2009; Perelman, 2009). En el espacio del contenido es necesario “expresar los conocimientos, explicitar las relaciones, organizar el encadenamiento de las ideas, desplegarlas en el papel” (Torres y Larramendi, 2009: p. 17). Además cuanto mayor sean las definiciones entre las ideas y la puesta en relación entre dos ideas distintas se pueden establecer relaciones semánticas lógicas que permiten la explicación a través de un texto.

Investigaciones precedentes realizadas en el nivel secundario sobre las prácticas sociales de escritura se centran en su relación con las TIC (Caramés, 2014) y en las relaciones entre lectura y escritura para el aprendizaje de contenidos específicos en las asignaturas (Domínguez et al, 2014 y el grupo GICEOLEM¹). Lo que implica que los estudios sobre cómo los alumnos de 2do año de secundaria realizan prácticas de escritura de argumentaciones por sí mismos en la asignatura Geografía se constituye en un terreno fértil para esta indagación.

¹ Se pueden ver todas las producciones de este grupo sobre el nivel secundario en <https://sites.google.com/site/giceolem2010/publicaciones/secundario?authuser=0>

Recorte

¿Cómo los alumnos de 2do año de secundaria realizan prácticas de escritura de textos argumentativos por sí mismos en relación a los modelos agropecuarios antagónicos latinoamericanos?

Preguntas

¿Cómo son los textos argumentativos que escriben por sí mismos?, ¿Qué escriben en los argumentos?, ¿Qué intervenciones realiza el docente para acompañar el proceso de escritura de textos argumentativos?

Objetivo general

Analizar las prácticas sociales de escritura de textos argumentativos en el proceso de estudiar modelos agropecuarios antagónicos latinoamericanos.

Objetivo específico

Analizar las prácticas sociales de escritura de textos argumentativos de los alumnos por sí mismos.

Marco Teórico

Enseñar contenidos de Ciencias Sociales en Secundaria

Desde hace mucho tiempo, la enseñanza de las Ciencias Sociales en Secundaria ha sido analizada en diferentes reuniones de docentes del área y se han planteado estrategias para mejorar el rendimiento de los alumnos.

La segmentación en áreas y, aún más, en asignaturas ha llevado al trabajo individual y en solitario de nuestros docentes. Si sumamos a esto el hecho de trabajar en distintas instituciones, muchas veces distantes unas de otras, llegamos al resultado de que los alumnos reciben, cada cuarenta y cinco minutos, un desfile de profesores, cada uno con su estilo, intentando cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los liceos de nuestro país, el trabajo en proyectos ha sido escasamente aceptado. Ese

transitar entre diversas instituciones impide el arraigo de un cuerpo docente estable y la formación de lazos que vayan más allá de las horas de trabajo. Esto tiene como consecuencia la falta de relaciones afectivas que se generan entre los docentes en la propia institución y el trabajo en solitario que se realiza.

El trabajo del docente consiste en proponer al alumno que durante una situación de aprendizaje produzca una respuesta personal a una pregunta para construir su conocimiento. Ello va a permitir que el alumno construya sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta y los pueda modificar o aplicar como respuesta a las exigencias del medio no a un deseo del docente. Para ello, el alumno tiene que tener la necesidad de una construcción epistemológica intencional independiente a la voluntad del maestro para que la resolución del problema sea responsabilidad propia y hacerse cargo de obtener un resultado (Lerner, 1992: p.11).

Las propuestas didácticas basadas en proyectos permiten vislumbrar cambios en la autonomía de los alumnos en sus propios aprendizajes, como lectores, escritores y constructores de los conocimientos.

El intercambio sobre un tema luego de lecturas, explicaciones de acercamiento de las lecturas, enriquecido por el acercamiento a las diversas explicaciones, permite movilizar a los alumnos en la toma de posición con la construcción de preguntas parciales, porque se enfocan en un aspecto o factor del acontecimiento analizado, o preguntas globales provenientes desde el docente. Ambos tipos de preguntas pueden orientar el contenido del texto que elaboran finalmente y su coherencia (Aisenberg y Lerner, 2008).

Cada vez que planificamos nuestras clases nos planteamos distintas estrategias para incentivar a nuestros alumnos, pensando cómo relacionar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos que queremos enseñar, en el breve tiempo que compartimos con ellos (Siede, 2010). Ante lo cual, es necesario tener en cuenta los significados que otorgan los alumnos a los objetos del mundo social que responden a una lógica determinada constituyendo los marcos asimiladores de los objetos sociales de conocimiento (Aisenberg, 1994).

Como docentes siempre preocupados por nuestros alumnos, futuros ciudadanos de nuestra sociedad, con los derechos y deberes que eso implica, intentamos entrelazar los conocimientos programáticos con alguna problemática social de actualidad y que pueda afectarlos, aunque sea de manera indirecta. “El conocimiento de la realidad social y la construcción de dispositivos intelectuales que perdurarán más allá de la etapa escolar serán una herramienta para que los alumnos, sujetos políticos de esta sociedad, inscriban su propia experiencia en los procesos colectivos” (Siede, 2010: p. 43).

En nuestra propuesta se trabajará con dos modelos agrarios opuestos, el modelo agroecológico (campesinado, agricultura familiar) y el modelo de los agronegocios (monocultivo forestal o cultivo de palma), con el objetivo de que los alumnos elaboren una conclusión final grupal.

La lectura y la escritura como herramientas para aprender

Luego de que los alumnos terminan su etapa escolar e inician la secundaria, suele considerarse que ya son lectores y escritores competentes y que, por lo tanto, no es necesario seguir enseñando estas prácticas. Sin embargo, desde esa perspectiva se comete el error de considerar la escritura y la lectura como un hecho consumado y no como un proceso que se sigue aprendiendo durante toda nuestra vida, en la medida que se deben leer y escribir sobre distintos temas y con diversos propósitos. Cada vez que producimos un texto nos enfrentamos con nuevos problemas y encontramos nuevas soluciones, aprendemos algo nuevo acerca de la escritura (Lerner et al, 1997).

Desde la perspectiva a la que adherimos en este trabajo, la lectura y la escritura pueden ser, conjuntamente, objeto de enseñanza y herramienta para aprender Ciencias Sociales. La lectura y la escritura guiada de textos permiten comprender el tema que estamos abordando pero también provee a nuestros alumnos de prácticas propias del ámbito de estudio que podrán ejercer en nuevas situaciones.

Escrituras para aprender

La escritura permite la producción de explicaciones por parte de los alumnos y que se apropien de los contenidos porque implica la resolución de múltiples problemas tanto en el espacio del contenido como en el espacio de la escritura propiamente dicha (Torres y Larramendi, 2009).

En el espacio del contenido es necesario “expresar los conocimientos, es necesario expresar los conocimientos, explicitar las relaciones, organizar el encadenamiento de las ideas, desplegarlas en el papel” (Torres y Larramendi, 2009: p. 17). Además cuanto mayor sean las definiciones entre las ideas y la puesta en relación entre dos ideas distintas se pueden establecer relaciones semánticas lógicas que permiten la explicación a través de un texto.

En la producción de dicho texto se presentan relecturas, discusiones para que tenga coherencia, sustitución de palabras del lenguaje común por términos más apropiados, tomas

de conciencia sobre tiempos y modos verbales, etc. (Torres y Larramendi, 2009). La escritura constituye una “memoria sobre el papel” debido a que se vuelve a lo anterior para conectarlo con lo que sigue (Torres y Larramendi, 2009: p. 21).

La función epistémica de la escritura

La función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Se entiende que los procesos que el alumno realiza para componer un texto, facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre sí mismos y la realidad (Miras, 2000, p. 67).

Los distintos niveles compositivos como frases, párrafos, texto, etc. construyen un molde lógico que impone la organización sintáctica de la escritura. Además, en el lenguaje escrito el productor y el destinatario del texto se encuentran en contextos físicos distanciados en el espacio y en el tiempo. Lo que implica que el escritor explicita al máximo las características de su para evitar ambigüedades en el discurso y posibles confusiones. Otro tipo de distancia hace referencia al orden psicológico debido a que si no existe un contexto mental compartido (Miras, 2000). Entonces, el alumno tiene que explicitar al máximo su propio contexto mental, evitando supuestos, detallando las conexiones y relaciones que se establecen entre las ideas desea transmitir.

Según Vygotski (1977) el pensamiento no está formado por unidades separadas y para transmitirse debe pasar primero a través de los significados y luego a través de las palabras. Es decir, Vygotski no se limita a la reflexión sobre la dinámica “condensación-expansión” que se produce en el pasaje del lenguaje interiorizado al lenguaje escrito y sus consecuencias como la necesidad de explicitación máxima, mayor nivel de reflexión y conciencia por parte del alumno. Entonces, “la comunicación reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que rara vez tiene en mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse en forma total; la diferenciación sintáctica es máxima.” (Vygotski, 1977, p. 184). Además, en el grado de control, implicación y responsabilidad en la construcción del discurso se produce un monólogo y la responsabilidad recae en el alumno que debe sostener y regular su actividad lo que facilita el análisis crítico de las ideas y el aprendizaje (Vygotski, 1977, p. 69).

Los procesos de composición escrita se presentan como problemas autodefinidos en donde el alumno, teniendo en cuenta determinados parámetros, debe definir cómo resolver la tarea con sus posibles vías de resolución. Según Flower y Hayes (1981) en la

composición escrita se presentan tres grandes tipos de actividades que conforman el proceso de producción textual como planificar, textualizar y revisar de manera recursiva. Esto define el proceso de escribir y sus dos componentes relacionados, la memoria a largo plazo y el contexto de producción. La memoria a largo plazo incluye al conjunto de conocimientos que el alumno tiene sobre el tema del texto, los diferentes tipos de texto que puede producir y su representación de los destinatarios. La construcción del problema determina el propósito de la producción del texto, su planificación y se concreta mientras genera y busca ideas en la memoria a largo plazo, las organiza y formula los objetivos del texto. Con la generación de nuevas ideas ya se hace visible la función epistémica de la escritura.

Bereiter y Scardamalia (1985b) plantean que el modelo de “transformar el conocimiento” es un proceso específico que hace posible que la escritura cumpla una función epistémica porque mientras el alumno establece un espacio-problema relacionado con el contenido, el qué decir, y otro espacio-problema retórico para expresar con qué intención y cómo decirlo, estas operaciones modifican su conocimiento. Lo que implica un proceso dialéctico de traducción de los problemas del espacio retórico al espacio del contenido y a la inversa. En estos espacios se producen respectivamente las operaciones que modifican el conocimiento del escritor y las que modifican el texto y los propios objetivos del escritor. Dichas modificaciones son posibles gracias al proceso dialéctico que tiene lugar entre ambos espacios a lo largo de la composición.

El modelo “transformar el conocimiento” contempla el modelo “decir el conocimiento” como un subproceso que se encadena con el proceso de solución de problemas. Esto se debe a que el modelo de “decir el conocimiento” explica cómo es posible producir textos coherentes sin un plan previo, partiendo de una representación inicial de la tarea que aborda tanto el tema sobre el que se ha de escribir y el tipo de género asociado (Miras, 2000, p. 72). Sobre esta base el alumno construye identificadores, a nivel conceptual y/o discursivo, para buscar en la memoria algún elemento relacionado con la tarea asignada y que le permite construir un texto. Según Miras (2000):

“Una vez encontrado este elemento, el escritor produce una primera “porción” de texto, que utiliza para generar nuevos identificadores de tópico y de género y reiniciar de este modo la búsqueda en memoria de un nuevo contenido. Este proceso se produce una y otra vez, hasta que el escritor ya no es capaz de encontrar más ideas, o simplemente decide dar por finalizado el texto” (p.72).

También es importante tener en cuenta cómo el proceso interrogativo del docente construye un puente entre lo que han escrito los alumnos y los contenidos hacia los que se

apunta y cómo se hacen visibles los aprendizajes en la producción personal del texto (Lerner et al, 2011, p. 534).

Dentro del proceso de escritura es necesaria la producción de textos intermedios, como la escritura de la toma de notas y de explicaciones, para llegar a la escritura de textos argumentativos. En dicho proceso se aprecia la construcción de una espiral de conocimiento (Wells, 2004) en donde con cada reflexión y revisión de las actividades de lectura y escritura la comprensión del tema se va consolidando.

Entonces, escribir reflexivamente presupone un cierto nivel de dominio de las habilidades para sostener el proceso de composición mismo. Lo que explica por qué la escritura muchas veces es un obstáculo en el proceso de pensamiento. Además, la posibilidad de escribir reflexivamente se relaciona con el nivel de conocimientos que el alumno tiene sobre el contenido o tema del texto (Miras, 2000, p. 75).

Condiciones didácticas e intervenciones docentes

La enseñanza, objeto de la didáctica, es un fenómeno social complejo que involucra diversos aspectos para que en su interacción se constituya un único proceso en donde intervienen varios factores que debemos considerar: humanos, sociales, culturales. (Aisenberg, 2018). Estos factores son tan dinámicos que nos obligan a plantear distintas estrategias y modificaciones a nuestras planificaciones de acuerdo a los resultados que vamos obteniendo. Nada puede asegurarnos el éxito debido a la multiplicidad de aspectos que entran en juego.

En nuestra propuesta intentaremos analizar el impacto de dos modelos agropecuarios disímiles, con sus beneficios y perjuicios y el impacto que puede tener en distintos aspectos de la vida social y económica de las propias familias de los alumnos.

En nuestro trabajo, el docente compartirá con los alumnos el propósito de la tarea. Con esto se busca darle un sentido a la actividad, donde se utiliza la lectura y la escritura como herramientas para concretarla. Los alumnos se enfocarán en un trabajo que tiene un objetivo concreto y no escribirán ni leerán por el solo hecho de hacerlo.

La lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales (Chartier 1994, Rockwell, 1995) que están ligadas a la tradición de un grupo social, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con el mundo letrado y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario (Guidali, 2021, p.5).

El lugar del docente y de la intervención

La lectura de textos de ciencias sociales implica una comprensión que requiere de una suma de conocimientos previos. Los textos expositivos parten del supuesto de que hay una información conocida que, muchas veces, es necesario recuperar en nuestros alumnos. Cuando comenzamos un tema nuevo, en primer lugar promovemos un diálogo e inducimos a los alumnos a que expongan sus ideas y saberes sobre el mismo. Podemos valorar así de qué base podemos partir y qué conceptos debemos reforzar para poder seguir avanzando. Según Aisenberg (2018):

Los textos de sociales, en general, son complejos para los alumnos porque para comprenderlos hace falta mucho conocimiento que los chicos no tienen. Por eso necesitan mucho acompañamiento, mucho apoyo. Un tipo de intervención docente que consideramos relevante es la que llamamos “rellenado”, que consiste en brindar a los alumnos las explicaciones e informaciones que ellos necesitan para reconstruir las problemáticas históricas desarrolladas en los textos. Para eso hay que conocer las interpretaciones que los chicos hacen de los textos, qué comprenden y cómo (p. 27).

Es necesario sostener una lectura guiada donde el docente pueda intervenir cada vez que sea necesario para la mediación en la comprensión del texto. Aportar información de distintas fuentes sobre un mismo tema, posibilitará un espectro más amplio y fomentará una lectura crítica y selectiva, buscando formar lectores competentes.

El lugar del alumno y su posición ante el contenido

Los alumnos como participantes de prácticas sociales se apropian de las representaciones sociales de sus grupos de pertenencia que dan sentido a las situaciones de la vida social y de la información que reciben en el aula (Castorina, 2008). Dichas creencias sociales y conocimientos cotidianos de los alumnos tienen su propia lógica, es decir tienen un modo de racionalidad diferente a los saberes conceptuales que implican un sistema de argumentos cuidadosamente contruidos en el aula (Castorina, 2008). Ante lo cual, la forma de racionalidad que se aplique en un determinado campo de análisis depende de cómo se configuren los dispositivos didácticos.

Entonces la adquisición de conocimientos sociales por parte de los alumnos no sigue una forma lineal debido a la coexistencia de conocimientos en su problematización en un contexto específico para adquirir una perspectiva crítica y su distanciamiento para avanzar en el conocimiento social (Castorina, 2008).

La propuesta planteada considera la formación de los sujetos como lectores y escritores

atendiendo al proceso complejo que ello implica. El contenido abordado permite relacionar los contenidos con su propio entorno, generando una instancia de aprendizaje donde los alumnos son constructores de su propio conocimiento. Para ello, la argumentación es un proceso orientado y modelado a partir de la interacción con un otro en donde el discurso se produce con el fin de definir y justificar una postura propia como también para examinar nuestras afirmaciones en relación con las afirmaciones de los otros. Entonces, la argumentación es una práctica social situada en un contexto y un proceso de pensamiento conjunto que favorece la (re)construcción de las perspectivas de los alumnos (Molina, 2016, p.14).

CAPÍTULO 2

Decisiones metodológicas

Este trabajo se plantea como un estudio de un caso. Es una investigación exploratoria cualitativa con base en los supuestos didácticos antes explicitados en el Marco Teórico, diseñada como un grupo de investigación compuesto por Sabina Inetti Pino, Gladys Arnal y Gabriela Hoz, que pretende interpretar y describir la complejidad de la realidad social educativa, basada en el estudio de situaciones de escritura y de lectura para aprender contenidos de Ciencias Sociales en el nivel secundario. Los análisis se realizan relacionando los datos proporcionados por los registros de la observación de las clases y las producciones escritas de los alumnos (Lerner, 2011, p. 534).

Para la recolección de datos se toman muestras fotográficas de producciones escritas de manera individual, en cuadernos de clase, y de manera colectiva, en el pizarrón, así como grabaciones de audio de las clases en que se plantearon situaciones de lectura.

Para el desarrollo de la secuencia de clases se considera un tema polémico del propio entorno de los alumnos y que se relaciona con el contexto de su propia vida familiar. Este tema permite acercarlos al aprendizaje de contenidos del programa de Ciencias Geográficas y aprehender esos conocimientos de manera significativa.

La propuesta está orientada a investigar en un grupo liceal las distintas situaciones de escritura y lectura planteadas, observando y analizando las interpretaciones que se realizan de los textos trabajados y las escrituras producidas por los alumnos.

No se establecen hipótesis previas porque como expresa Inés Sancha en su tesis: Por tratarse de un trabajo de indagación cualitativa, las hipótesis no se establecen antes de

ingresar en el campo y de comenzar la recolección de información. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006) explican que en estas indagaciones “el investigador va generando hipótesis de trabajo que se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos” (Sancha, 2017: 44).

El abordaje se realiza a partir del estudio de casos para analizar con cierta rigurosidad el funcionamiento de una secuencia en la que se incluyen situaciones de escritura y lectura apreciándose el efecto en los alumnos para responder así las preguntas del tipo “cómo” y “por qué” en relación a su proceso de transformación en un cierto número de clases (Sancha, 2017:47). Esto implica que sea un trabajo de carácter empírico con lineamientos de la etnografía educativa para la observación y el análisis de registros de clases (Sancha, 2017:48).

Diseño de la secuencia

Área del Conocimiento Social/ Disciplina: Ciencias Geográficas

Contenido Programático: Modelos agrícolas en Latinoamérica. Agricultura familiar. Agronegocio.

La secuencia didáctica está diseñada para ser implementada en diez clases de cuarenta minutos, con una frecuencia de tres clases semanales.

Secuenciación del contenido de enseñanza:

Modelos agrícolas en América Latina y actores sociales involucrados.

Modelo de agricultura familiar, agroecológico.

Modelo del agronegocio, monocultivo forestal.

Los contenidos fueron seleccionados teniendo en cuenta el contenido programático de la asignatura Geografía y la realidad social y cultural de la muestra elegida. El proceso de enseñanza busca llegar al conocimiento planteando interrogantes que inviten al alumno a tomar una postura frente a los diferentes modelos y, al mismo tiempo, sostengan el propósito lector.

“En relación con la lectura, resulta también esencial que los textos que se leen y las situaciones que se plantean susciten la implicación de los lectores, que éstos se sientan involucrados de alguna manera en la temática tratada en el texto” (Lerner,1997).

En la primera clase se comienza a exponer el tema producción agrícola, mediante recursos audiovisuales. El docente permite e incentiva la participación de los alumnos para

que aporten sus conocimientos del tema, así como otras situaciones que derivan del mismo. Se culmina con una escritura colectiva, por parte del docente, en el pizarrón.

A continuación, se enlazan tres clases, abordando la agricultura familiar con la propuesta de una pregunta abierta: ¿qué es la agricultura familiar? Se obtiene información del tema mediante la observación de videos y la lectura de un texto. El docente acompaña el proceso de aprendizaje con preguntas abiertas y analíticas, con la producción de textos grupales y/o en equipos y con la elaboración de cuadros comparativos. Se tiene presente, en todo momento, recuperar sus propios conocimientos de la temática, así como los nuevos conocimientos aprendidos en clases anteriores.

La siguiente etapa se desarrolla en tres clases y se trata el modelo del agronegocio. El proceso es similar al desarrollado en etapa anterior, agregando una instancia de lectura por equipos, donde cada uno se posiciona en el lugar de los distintos actores que intervienen en este modelo.

Finalmente, se trabajan dos clases con los modelos agrícolas en Latinoamérica, con la lectura de un texto y el planteo de preguntas abiertas y analíticas. Se cierra la secuencia con la producción escrita de conclusiones, en una primera instancia en equipos y luego, de manera grupal, por parte del docente, en el pizarrón.

Población y muestra

Contexto liceal

El Liceo 44 se fundó en el año 1992 y está ubicado en Camino Azarola s/n en el barrio Rincón de Melilla de Montevideo, Uruguay, en la zona noroeste del departamento de Montevideo. Es un área mayormente rural, con baja densidad de población y rica producción hortícola; esta actividad prosperó desde principios del siglo XX.

Es un liceo de Ciclo Básico que cuenta con tres primeros, tres segundos y tres terceros, distribuidos en el turno matutino y vespertino con un promedio de 300 alumnos que provienen del barrio Rincón de Melilla, Sayago, Lezica y Colón. Fue creado como respuesta a solicitudes de los vecinos de la zona, ya que para llegar al liceo de Primer Ciclo más cercano, los alumnos debían tomar dos ómnibus de poca frecuencia.

Melilla se encuentra en la zona noroeste del departamento de Montevideo. Es un área mayormente rural, con baja densidad de población y rica producción hortícola; esta actividad prosperó desde principios del siglo XX.



Muestra

La muestra se conforma por el grupo 2do. 3 en la asignatura Ciencias Geográficas del turno vespertino. Se encuentra conformado por 25 alumnos con edades entre los 12 y 13 años que viven en la zona de los barrios de Rincón de Melilla, Lezica, Sayago y Colón con diversos ritmos y estilos de aprendizaje.

La unidad de análisis y categorías analíticas

Se consideran unidad de análisis del presente TFI, las escrituras producidas en el marco de la secuencia de clases son la toma de notas, las explicaciones y los textos argumentativos producidos al finalizar la secuencia.

Con la escritura de toma de notas se posibilita evocar los conocimientos anteriores, es decir las teorías y nociones ya construidas, que funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento (Anastasio, 2020). A medida que se asimilan nuevos significados dicho marco se va modificando pasando de un estado de menor a mayor conocimiento. Las formulaciones escritas dan testimonio del conocimiento en construcción. Según Emilia Ferreiro (2014) la apropiación de los textos se aprecia a través de procesos de construcciones y reconstrucciones conceptuales y no en una mera internalización de saberes.

El pasaje de la toma de notas a la escritura de una explicación proporciona indicaciones precisas sobre la construcción del conocimiento por parte de los alumnos durante la secuencia de clases (García-Debanco, Laurent y Galaup, 2009). Además, es necesario destacar la dimensión reflexiva de escritura tanto de la toma de notas como de las explicaciones porque los alumnos pueden volver a sus declaraciones para recolectarlos y

transformarlos, testificando así el conocimiento en construcción (García Debanc et al, 2009).

Según Molina (2016) la argumentación es un proceso orientado y modelado a partir de la interacción con un otro en donde el discurso se produce con el fin de definir y justificar una postura propia como también para examinar nuestras afirmaciones en relación con las afirmaciones de los otros. Entonces, “la argumentación es una práctica social situada en un contexto y un proceso de pensamiento conjunto que favorece la (re)construcción de las perspectivas de los alumnos” (Molina, 2016, p.14).

CAPÍTULO 3

En el presente capítulo se expone la secuencia de diez clases sobre los modelos agrícolas en América Latina, la agricultura familiar y el agronegocio con los materiales empíricos para posterior análisis. Como hemos mencionado en el capítulo anterior, las primeras cuatro clases se insertan en el estudio de la “agricultura familiar” en América Latina haciendo enlace con el conocimiento cotidiano de los alumnos, ya sea por su propia historia de vida como por vivir en una zona rural del departamento de Montevideo. Las siguientes cuatro clases abordan el estudio del “agronegocio” para mostrar un modelo antagónico a la “agricultura familiar” lo que permitiría un análisis secuencial reflexivo. Por último, las dos últimas cierran la secuencia con la consolidación del análisis de ambos temas desde la lectura y la escritura de conclusiones.

Aquí se describen y analizan la totalidad de las clases con el propósito de guardar memoria didáctica del proceso de trabajo y dar cuenta de las condiciones didácticas creadas desde la enseñanza. Es necesario aclarar que para preservar la identidad de los alumnos se han cambiado sus nombres y apellidos de referencia en el texto.

¿Qué es la agricultura familiar?

En la primera clase presentan dos videos sobre la producción vitivinícola en dos escalas de análisis. El primero plantea la dinámica cotidiana del pequeño productor de la vid con su testimonio mientras que en el segundo se aprecia todo el proceso de producción a gran escala.

Luego de visualizar cada video se dialoga con los alumnos de forma oral para conocer y

problematizar el proceso de producción de vino y el conjunto de tareas a realizar para ello como el rol de los actores implicados en cada ejemplo. Además, ambos videos son disparadores de los conocimientos previos de los alumnos debido al conocimiento cotidiano como por su historia de vida. Miranda M. expresa que “mi familia produce frutas y verduras para vender” y se siente identificada por el primer video. Por su parte, Pablo C. pregunta “si un pequeño productor puede llegar a ser un gran productor” como en el caso del segundo video mientras que Facundo C. plantea una pregunta inversa “si la avícola “El Jefe” en algún momento perteneció a una pequeña familia productora”.

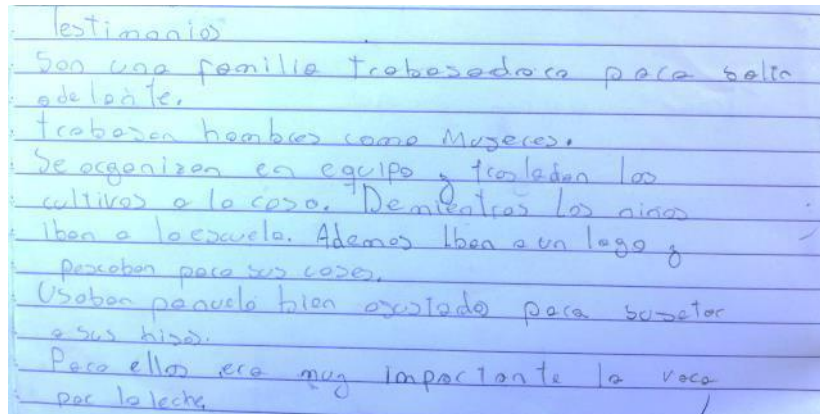
Entre todos se comparten posibles respuestas a ambas preguntas mientras se desagregan los diversos elementos que componen a cada tipo de producción con sus particularidades, jerarquizadas por los alumnos.

Unidad: Actividades económicas en América	
Pequeños productores vitivinícolas: -Menos maquinaria. -Menos extensión territorial. -Más mano de obra. -Subsistencia. -Herencia familiar.	Productores vitivinícolas a gran escala: -Mucha maquinaria y más avanzada. -La extensión territorial del cultivo es más amplia. -Menos mano de obra. -Más inversión de dinero para comprar maquinaria, etc.

En la segunda clase se comienza con la secuencia sobre la “Agricultura Familiar”. Para ello, se realiza, en el pizarrón, una toma de notas colectiva basada en las respuestas que van aportando los alumnos. Se continúa con la observación de videos con testimonios a partir de los cuales los alumnos realizan, por equipos, una toma de notas sobre los

testimonios y la situación de la región.

Como se aprecia en el texto Juan P. toma sus propias notas de la visualización de los testimonios y extrae generalizaciones de la forma de vida de los campesinos en Nicaragua, Argentina y Perú.



Testimonios
Son una familia trabajadora para salir adelante.
Trabajan hombres como mujeres.
Se organizan en equipo y trasladan los cultivos a la casa. Mientras los niños iban a la escuela. Además iban a un lago y pescaban para sus cosas.
Usaban pañuelo bien ajustado para sujetar a sus hijos.
Para ellos era muy importante la vaca por la leche.

Testimonios

Son una familia trabajadora para salir adelante.

Trabajan hombres como mujeres.

Se organizan en equipo y trasladan los cultivos a la casa. Mientras los niños iban a la escuela.

Además iban a un lago y pescaban poco sus cosas.

Usaban pañuelo bien ajustado para sujetar a sus hijos.

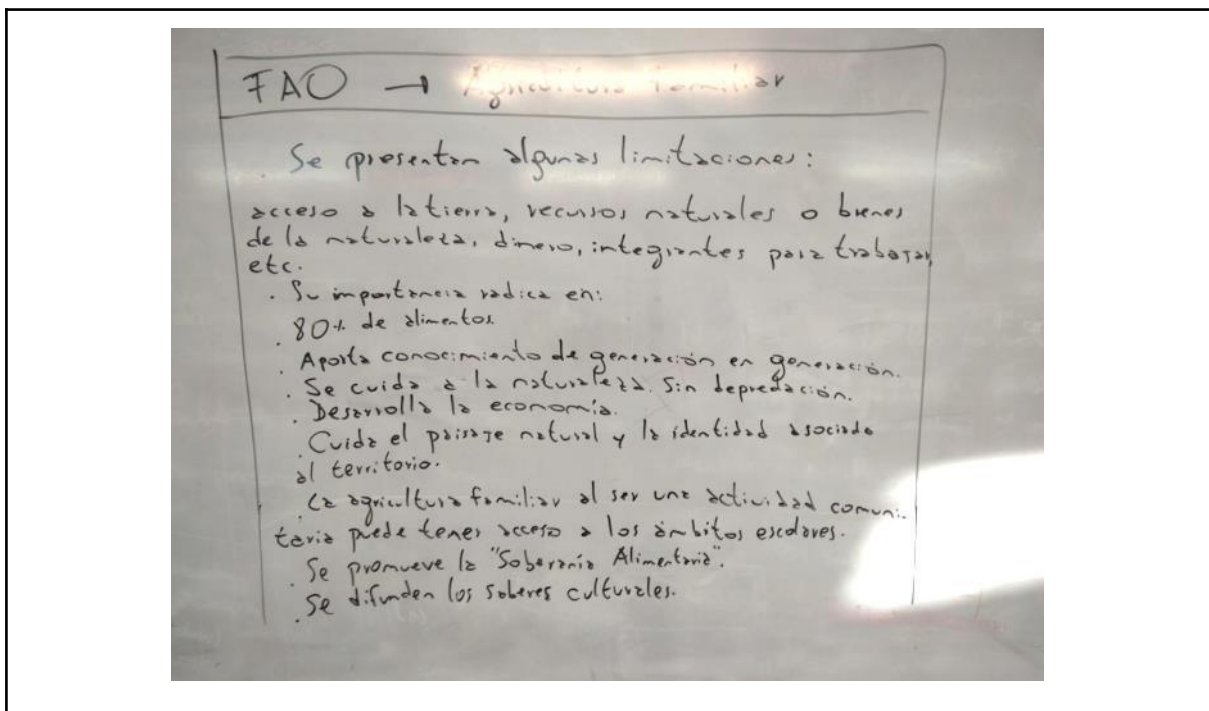
Para ellos era muy importante la vaca por la leche.

En la tercera clase, se continuó con el eje vinculado a comprender las características de la agricultura familiar. Por ello, se realizó la lectura del texto “La agricultura familiar” (2014) producido como folleto informativo por la FAO (Food and Agriculture Organization) de las Naciones Unidas. Lee el docente mientras los alumnos acompañan la lectura con una copia del texto. Martín S., Magela E. y Paulo L. leen el texto de forma alternada junto con el docente mientras que el resto de la clase sigue la lectura atentamente. Juan P. expresa que algunos de los contenidos del texto los habíamos mencionado de forma oral y escrita en el momento de analizar la primera clase como por ejemplo: “la importancia de cada integrante de la familia”, “que el 70% de la producción de alimentos proviene de la agricultura familiar”, etc. Ya se pueden observar asociaciones entre las preguntas y contenidos trabajados en relación a la clase 1 y 2.

Luego de la lectura se realiza un intercambio con una consigna de lectura abierta: ¿Qué plantea el texto sobre la agricultura familiar? A medida que se lee el texto se van realizando preguntas como: ¿Por qué es importante la Agricultura Familiar?, ¿Por qué la Agricultura Familiar sostiene a gran parte de la población de América Latina?, ¿Cómo se difunden los saberes?, ¿Qué relaciones existen entre la Escuela y la Agricultura Familiar? a los alumnos

para analizar los distintos conceptos como “saberes ancestrales”, “tradiciones alimentarias”, “identidad cultural”, “seguridad alimentaria y nutricional”, “producción sustentable” y asociarlos con los testimonios de la clase anterior. Además, de posicionar a otro actor que interviene en la promoción de la agricultura familiar, como la FAO, para construir enlaces para las próximas clases. Con la lectura se pudo enlazar las preguntas con los nuevos conceptos, sus conocimientos previos en el tema y los testimonios de la clase anterior. Ello me permite destacar la importancia de la secuencia de preguntas asociadas a cada clase que permiten enlazar y fijar los contenidos en una escala de análisis progresiva cada vez mayor.

En una instancia posterior, se realiza una toma de notas a través del docente sobre lo leído:



FAO: Agricultura Familiar

Se presentan algunas limitaciones:

Acceso a la tierra, recursos naturales o bienes de la naturaleza, dinero, integrantes para trabajar.

Su importancia radica en:

80% de alimentos.

Aporta conocimiento de generación en generación.

Se cuida a la naturaleza. Sin depredación.

Desarrolla la economía.

Cuida el paisaje natural y la identidad asociada al territorio.

La agricultura familiar al ser una actividad comunitaria puede tener acceso a los ámbitos escolares.

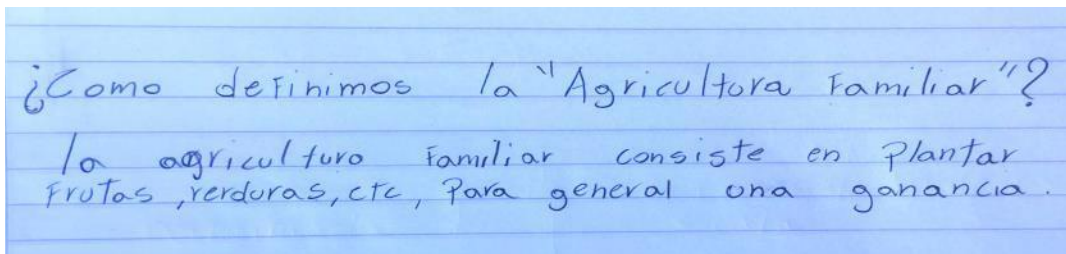
Se promueve la "Soberanía Alimentaria".

Se difunden los saberes culturales.

Como se puede apreciar los alumnos aportan oraciones en donde se aprecian de forma desarrollada varios de los conceptos mencionados (“saberes ancestrales”: “Aporta conocimiento de generación en generación”) y una forma de responder a las preguntas iniciales (“¿Cómo se difunden esos saberes?”).

Como última situación de la primera etapa de la secuencia, en la clase 4, se propone la escritura del concepto de Agricultura Familiar por parte de los alumnos por sí solos. Para realizar esta producción, se comienza la clase retomando la toma de notas de la clase 2, agregando lo leído en la clase anterior.

Es decir, no solo disponían de las clases previas sino que contaban con las tomas de notas que se habían ido tomando a lo largo del trabajo. Se exponen a continuación algunas de las producciones realizadas por los alumnos.

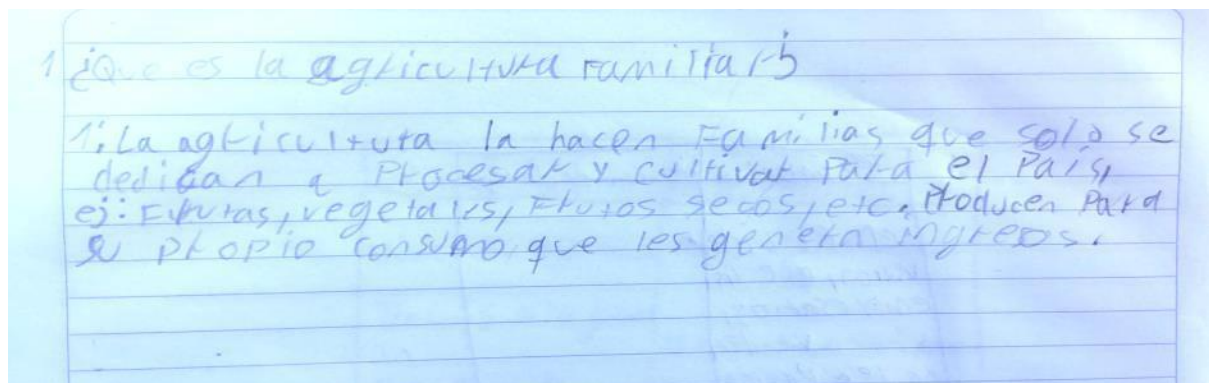


¿Cómo definimos la "Agricultura Familiar"?

La agricultura familiar consiste en plantar frutas, verduras, etc, para general una ganancia.

¿Cómo definimos la "Agricultura Familiar"?

La agricultura familiar consiste en plantar frutas, verduras, etc, para generar una ganancia.

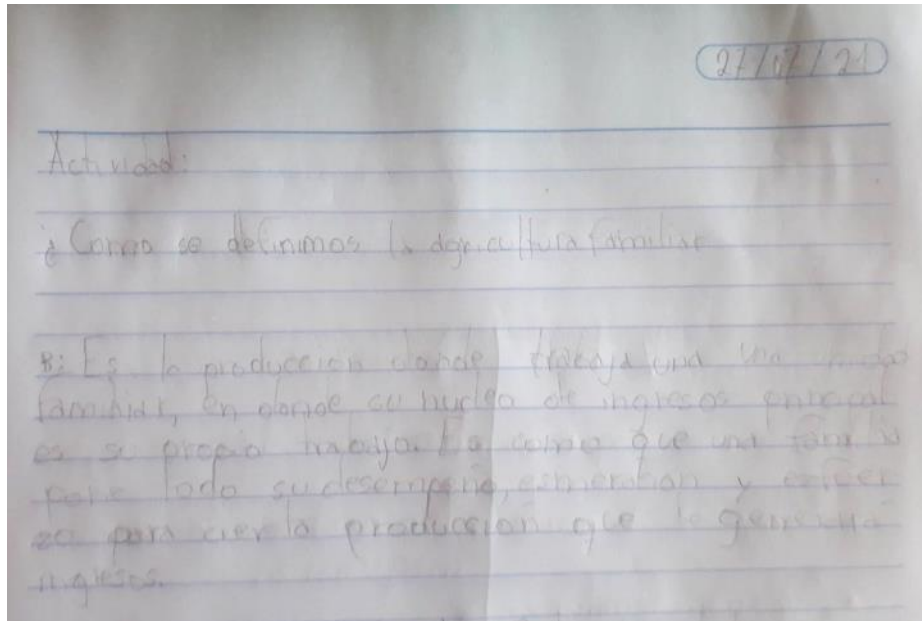


1. ¿Qué es la agricultura familiar?

1. La agricultura la hacen familias que solo se dedican a procesar y cultivar para el país, ej: Frutas, vegetales, frutos secos, etc. Producen para su propio consumo que les genera ingresos.

¿Qué es la agricultura familiar?

1: La agricultura la hacen familia que solo se dedican a procesar y cultivar para el país, ej: Frutas, vegetales, frutos secos, etc. Producen para su propio consumo que le generan ingresos.



Actividad:

¿Cómo definimos la agricultura familiar?

R: Es la producción donde trabaja una unidad familiar, en donde su núcleo de ingresos principal es su propio trabajo. Es como que una familia pone todo su desempeño, esmero y esfuerzo para cierta producción que le generará ingresos.

A continuación, se desarrolla una puesta en común que permite elaborar de manera colectiva un cuadro que explicita las ventajas y desventajas de la agricultura familiar, identificadas a partir de los materiales estudiados.

Agricultura familiar	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos orgánicos. • Trabajo a la parte. • Sustento familiar. • Interacción con la naturaleza. • Actividad comunitaria. • Reduce la contaminación del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • No tienen horario fijo. • No cuentan con mucha maquinaria. • Se despiertan muy temprano en la mañana. • No tienen salario fijo. • Dependen del tiempo meteorológico para trabajar. • Dependen de una buena cosecha para obtener ganancias.

Agricultura Familiar	
Ventajas	Desventajas
Alimentos orgánicos. Trabajo con la gente. Sustento familiar. Interactúan con la naturaleza. Actividad Comunitaria. Reduce la contaminación del medio ambiente.	No tienen horario fijo. No cuentan con mucha maquinaria. Se despiertan muy temprano. No tienen salario fijo. Dependen del tiempo meteorológico para trabajar. Dependen de una buena cosecha para obtener ganancias.

Además, dicho cuadro tiene como antecedente la toma de notas sobre la visualización de los testimonios de agricultores familiares sobre su actividad y forma de vida cotidiana de los agricultores familiares en toda América Latina y la lectura del documento de la FAO.

Comenzamos la clase introduciendo brevemente los contenidos principales vistos hasta el momento. Siempre asociando y problematizando con preguntas convergentes, concretas que permiten guiar al alumno en la evocación de los contenidos aprendidos, como por ejemplo “Agricultura familiar”, sino también sus experiencias y conocimientos previos. Para comenzar se explica a los alumnos qué es una ventaja y una desventaja con ejemplos de la vida cotidiana y luego les pregunta qué sería una ventaja para los agricultores agrícolas. En un primer momento se produce un silencio y el docente les hace recordar los testimonios vistos en la clase anterior ¿Se acuerdan de los testimonios de los agricultores familiares? o ¿Por qué es importante para la FAO la agricultura familiar? Además, me parece importante consolidar en el proceso la figura y el rol de los distintos actores sociales como la FAO, los agricultores familiares, empresas, con miras hacia clases más avanzadas de la secuencia. Luego se realiza el mismo procedimiento con las desventajas. Como se puede ver en el cuadro se obtienen seis ventajas y desventajas que nacieron de la propia dinámica con el grupo y coincidieron en dicha cantidad.

Mientras tanto era muy visible cómo los adolescentes realizaban pasos internos para asociar y evocar las ventajas y desventajas. La gestualidad era muy clara. Algunos alumnos, como sus familias son agricultores familiares, tienen la experiencia y el diálogo cotidiano de conceptos y problemas derivados como por ejemplo “ganancias”, “salarios”, “autoconsumo”, “no tienen horario fijo”, etc.

¿Qué es el agronegocio?

La quinta clase es la primera instancia de trabajo con el segundo eje de la secuencia. Se comienza la clase con una pregunta problema: ¿Qué es el agronegocio? que requiere que los alumnos “cambien de tema” parcialmente. Ya no hablarán de la agricultura familiar, pero la propuesta de comenzar a trabajar sobre el agronegocio establece puntos de encuentros con ella.

Se realiza un intercambio oral sobre lo que es para ellos el agronegocio, haciendo observables las diferencias en la escala y en la intensidad en el uso del suelo, que se visualizan en las imágenes sobre Paisajes asociados al monocultivo forestal en Uruguay y la Agricultura Familiar.



Fotografía aérea de un Paisaje con Monocultivo Forestal (Redes, s/f)



Paisaje interno del Monocultivo Forestal (Caras y Caretas, 2021).

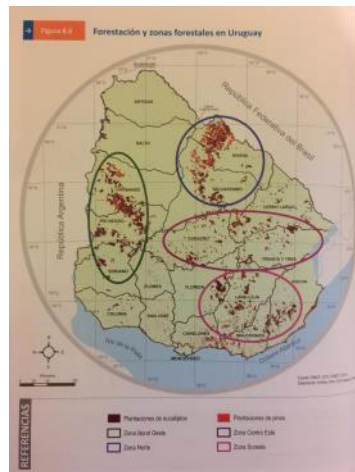


Paisaje de parte de la recolección de la madera en la zona de cultivo (La República, 2021).

Luego se propone la lectura de dos textos breves que siguen a continuación para analizar el concepto de “Agricultura Empresarial” y de “Agronegocio” en donde se diferencian los distintos tipos de empresarios y sus alcances nacionales e internacionales.

<p>Agricultura empresarial</p> <p>“Es una actividad que ocupa generalmente extensiones medias a grandes de campo en carácter de propiedad o arrendamiento, destinadas a la producción de un solo rubro y cuya producción se destina principalmente al mercado internacional. Los productores en general no residen en el predio, y se recurre a la tercerización para contratar personal asalariado en distintos momentos del año. Este tipo de agricultura requiere la presencia de personal técnico capacitado (gerentes, técnicos) y el vínculo con sistemas logísticos de acopio, traslado y comercialización. Se realizan importantes inversiones relacionadas con aspectos tecnológicos para obtener altos rendimientos” (Pesce et al, 2016:247).</p>
<p>Agronegocio</p> <p>“Con los nuevos sistemas agrícolas se inició la fase de los agronegocios en los que irrumpe una nueva clase de empresarios que realizan importantes inversiones en innovaciones tecnológicas, y que recurren a la integración de los sistemas logísticos de producción, comercialización y transporte. Los agronegocios generalmente se relacionan con empresas transnacionales que operan a escala regional” (Pesce et al, 2016:229).</p>
<p>Fuente: Pesce, Fernando et al (2016). Uruguay. Naturaleza, Sociedad, Economía. Una visión desde la Geografía. Montevideo: Editorial Banda Oriental.</p>

Posteriormente se muestra la localización espacial del cultivo de pinos y eucaliptus en el mapa denominado “Forestación y zonas forestales en Uruguay” (Pesce et al, 2016) para contextualizar el proceso de construcción de la segunda planta de celulos de la Empresa UPM en el norte del departamento de Durazno. Se aclara que al 2021 dichos cultivos se han extendido en el territorio y se lleva adelante el Proyecto “Ferrocarriil Central” para unir el puerto de Montevideo con la segunda planta de celulosa antes mencionada.



Localización espacial del Monocultivo Forestal en Uruguay (Pesce et al, 2016)

Una dificultad que se puede encontrar en la actividad es que no todos los alumnos tienen incorporado el principio de extensión geográfica para el análisis en el cambio de escalas y en su interrelación. El uso de imágenes es una gran ayuda para ello.

A continuación, en la sexta clase, se dividió al grupo en equipos y se le entregó a cada uno, un texto distinto, con enfoques de los distintos actores: empresa (UPM), agricultores familiares (aspectos negativos y positivos), legislación (contrato ROU-UPM), movimientos sociales (cuál es el debate que plantean). Se realizó la lectura de los equipos con un tiempo de unos 15 minutos, explicitando que cada uno poseía un material diferente en donde un actor se posiciona o expresa su opinión sobre el Monocultivo Forestal. Además, se les brinda a los alumnos varias preguntas como guía para la jerarquización de contenidos: ¿Cuál es el título del texto?, ¿Qué actor habla sobre el “Agronegocio” y la “Empresa UPM”?, ¿Qué información nos brinda el texto?, ¿Cuál es la posición del actor sobre el “Agronegocio”? De forma paralela, el docente recorría la clase para responder cualquier duda. Luego, en la puesta en común, los alumnos compartieron la información sobre el posicionamiento de cada actor. Todos los grupos pudieron identificar claramente al actor. Luego el posicionamiento de los movimientos sociales, de los campesinos o agricultores familiares, de la empresa UPM y el Estado les pareció muy sencillo de identificar y organizar. Pero, se aclaró que no se podían imaginar al “Estado” y que les llamó mucho la atención que no se hiciera referencia a los campesinos o agricultores familiares. Con ello se puede apreciar la base conceptual del texto de la FAO en donde se expresa la falta de información a nivel general sobre el rol de la “Agricultura Familiar” en la sociedad.

Las posiciones que más llamaron la atención fueron las referentes a los movimientos sociales por la postura crítica en sus demandas, la defensa de la naturaleza y contra la contaminación ambiental. En relación a las posiciones de los campesinos y de la empresa

UPM los alumnos expresaron el conocimiento de los primeros por el video con sus testimonios y una propuesta muy lógica en referencia a los segundos.

Luego del intercambio o puesta en común de todos los equipos, se elaboró un cuadro que representa las relaciones entre territorio, sociedad y naturaleza que se establecen desde cada actor social (UPM, Estado, campesinos y movimientos sociales). Luego de cruzar la fila de "UPM" con las mediaciones de análisis de la realidad como "Territorio", "Sociedad" y "Naturaleza" las respuestas salieron muy naturalmente. Las respuestas a la fila que corresponde al "Estado" se reitera varias veces por la dificultad antes dicha y por el grado de abstracción del concepto. Para otra aplicación de la secuencia se trabajará con varios artículos sobre el tema para mediar en el análisis de la fuente como es el Contrato UPM-ROU.

POSICIONES SOBRE EL MONOCULTIVO FORESTAL

	UPM	ESTADO	CAMPESINOS	MOVIMIENTOS SOCIALES
TERRITORIO	Realiza transformaciones en el territorio y en el espacio urbano.	Realiza un contrato con UPM.	Se producen buenos alimentos para la familia.	Presentes en el territorio.
SOCIEDAD	Se produce pasta de celulosa y madera.		Crean fuentes de trabajo. Producen tot. de los alimentos.	Plantean demandas.
NATURALEZA	Se degrada la naturaleza por la contaminación.		Trabajan en integración con la naturaleza. -No la dañan.	Hacen visible la contaminación ambiental.

	UPM	ESTADO	CAMPESINOS	MOVIMIENTOS SOCIALES
TERRITORIO	Realiza transformaciones en el territorio y en el espacio urbano.	Realiza un contrato con UPM.	Se producen buenos alimentos para la familia.	Presentes en el territorio.
SOCIEDAD	Se produce pasta de celulosa y madera.	Idem.	Crean fuentes de trabajo. Producen el 70% de los alimentos.	Plantean demandas.
NATURALEZA	Se degrada la naturaleza por la contaminación.	Idem.	Trabajan integrados a la naturaleza. No la dañan.	Hacen visible la contaminación ambiental.

En la clase 7 se comienza retomando lo trabajado en las clases anteriores, recuperando

el mapa visto, el cuadro de las diferentes posturas ante el tema y los textos leídos, con el propósito de elaborar de manera colectiva y a través del docente en el pizarrón un cuadro con ventajas y desventajas del agronegocio.

Ⓔ Agronegocio (Monocultivo Forestal)	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> · Expansión territorial del monocultivo. · Crean fuentes de trabajo. · Empleo especializado. · Crean productos cotidianos (papel, madera). 	<ul style="list-style-type: none"> · Poca producción de alimentos. · Contaminación ambiental. · Tala de árboles. · Degrada la naturaleza. · Desempleo. · En el territorio que ocupa UPM muchas familias de campesinos podrían vivir y producir (Reducir el hambre y la pobreza). · Sueldos bajos de los trabajadores de UPM. · Cambios en el paisaje con el monocultivo forestal (Cercamiento de los espacios).
Ventajas:	Desventajas:
<p>Expansión territorial del monocultivo. Crean fuentes de trabajo. Empleo especializado. Crean productos cotidianos (papel, madera).</p>	<p>Poca producción de alimentos. Contaminación ambiental. Tala de árboles. Degrada a la naturaleza. Desempleo. En el territorio que ocupa UPM muchas familias de campesinos podrían vivir y producir (Reducir el hambre y la pobreza). Sueldos bajos de los trabajadores de UPM. Cambios en el paisaje con el monocultivo forestal. Cercamiento de los espacios.</p>

Como se puede ver en el cuadro las desventajas se propusieron muy fluidamente por parte de los alumnos y hasta se incluye a los campesinos en la siguiente crítica y propuesta: “En el territorio que ocupa UPM muchas familias de campesinos podrían vivir y producir (Reducir la pobreza y el hambre)”. Las ventajas fueron visiblemente menores y se observa un enlace entre ellas de mayor a menor nivel de abstracción “Expansión territorial del Monocultivo/Crean fuentes de trabajo/Empleo especializado/Crean productos cotidianos (papel/madera)”. También se aprecia que los alumnos hicieron un proceso de interrogación deductiva. Además, en el cuadro se aprecia que tanto las ventajas como las desventajas siguen las mediaciones en relación a la Sociedad, el Territorio y la Naturaleza.

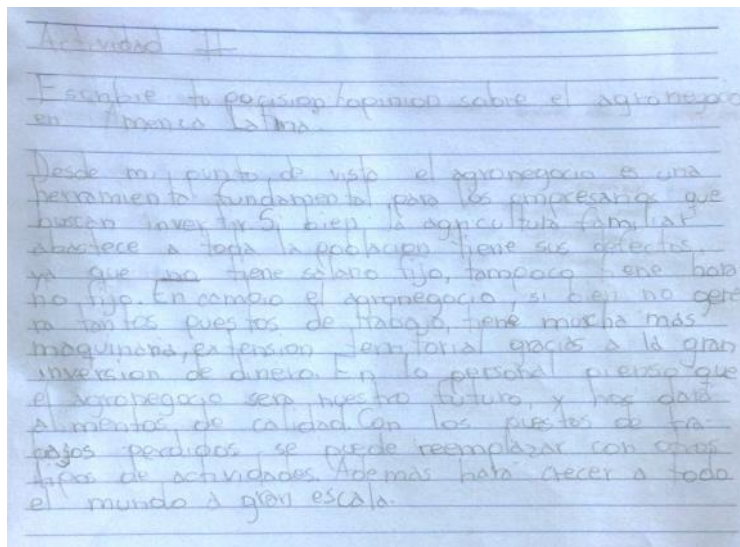
¿Qué son los modelos agrícolas?

En la octava clase, se realiza la lectura con los alumnos del texto denominado “Los espacios agrícolas en las Américas”. Luego realizamos un breve cuadro en el pizarrón sobre las actividades económicas que comprenden los sectores primarios, secundarios, terciarios y cuaternarios de la economía a nivel mundial debido a que el texto los menciona.

Durante su lectura destacamos los distintos tipos de cultivo en nuestro continente y las diferencias entre las distintas agriculturas en América Latina y Anglosajona. Además, aprovechamos para repasar dichas denominaciones debido a que representan a países muy distintos, con modelos y patrones de desarrollo opuestos, que imprimen “crisis alimentarias”, “agotamiento de los suelos” etc. También analizamos el concepto de “desarrollo” antes mencionado y las diferencias que el “desarrollo tecnológico” imprime en distintos modelos agrícolas. Aquí problematizamos sobre el concepto de “modelo agropecuario” destacando el “agrobusiness”, “agronegocio” en español, y “agricultura familiar” repasando lo trabajado hasta el momento. Además, destacamos la forma en que se presenta a ambos modelos en el texto: “agrobusiness”, es decir el agronegocio, como altamente productivo y en el otro extremo la “agricultura familiar” definida como “unidades de explotación más pequeñas- minifundios- con baja productividad por trabajador y elevado trabajo humano directo. En estos casos, el destino de la producción sigue siendo para autoconsumo” (de los Santos, Olivera y Pérez, 2008, p. 20). Entonces, se les pregunta si se encuentran de acuerdo, desde sus vivencias en el ámbito rural y lo que habían trabajado anteriormente. A lo responden varios alumnos que les llamó la atención que se denomine “agribusiness” al “agronegocio” y que prefieren destacar el rol de las “familias” en las “unidades de explotación pequeñas” porque es muy amplia la variedad de matices en el ámbito agrícola. Conversan sobre las diferencias entre decir “gran productor”, “pequeño productor”, “campesino” o “agricultor familiar” y también va a incidir mucho según el contexto latinoamericano debido a los testimonios que se vieron en las primeras clases.

En las clases 9 y 10, se propone la escritura de textos argumentativos por parte de los alumnos en forma individual. La consigna consiste en escribir un texto con un máximo de dos páginas sobre su posición/opinión sobre el Agronegocio en América Latina y otro de igual manera sobre la Agricultura Familiar durante la clase. La tarea propone que en ese texto se fuera plasmando el proceso interrogativo y los contenidos internalizados durante la secuencia de las nueve clases. Las producciones que se aprecian a continuación serán objeto de análisis pormenorizado y por eso solamente se presentan aquí algunos ejemplos que permiten hacer observables la diversidad de escrituras y de posiciones asumidas ante el

tema.



Actividad II

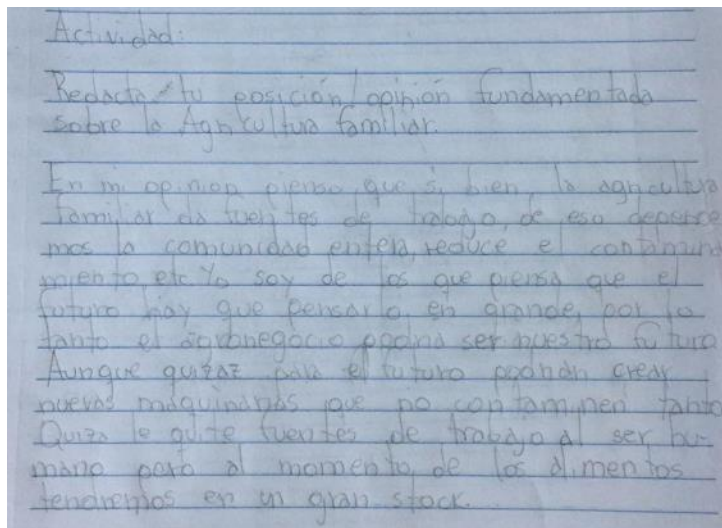
Escribe tu posición/opinión sobre el agronegocio en América Latina.

Desde mi punto de vista el agronegocio es una herramienta fundamental para los empresarios que buscan invertir. Si bien la agricultura familiar abastece a toda la población tiene sus defectos ya que no tiene salario fijo, tampoco tiene horario fijo. En cambio el agronegocio, si bien no genera tantos puestos de trabajo, tiene mucha más maquinaria, extensión territorial gracias a la gran inversión de dinero. En lo personal pienso que el agronegocio será nuestro futuro, y nos dará alimentos de calidad. Con los puestos de trabajo perdidos se puede reemplazar con otros tipos de actividades. Además hará crecer a todo el mundo a gran escala.

Actividad II

Escribe tu posición/opinión sobre el agronegocio en América Latina.

Desde mi punto de vista el agronegocio es una herramienta fundamental para los empresarios que buscan invertir. Si bien la agricultura familiar abastece a toda la población tiene sus defectos ya que no tiene salario fijo, tampoco tiene horario fijo. En cambio el agronegocio, si bien no genera tantos puestos de trabajo, tiene mucha más maquinaria, extensión territorial gracias a la gran inversión de dinero. En lo personal pienso que el agronegocio será nuestro futuro y nos dará alimentos de calidad. Con los puestos de trabajo perdidos se puede reemplazar con otros tipos de actividades. Además, hará crecer a todo el mundo a gran escala.



Actividad:

Redacta tu posición/opinión fundamentada sobre la Agricultura familiar.

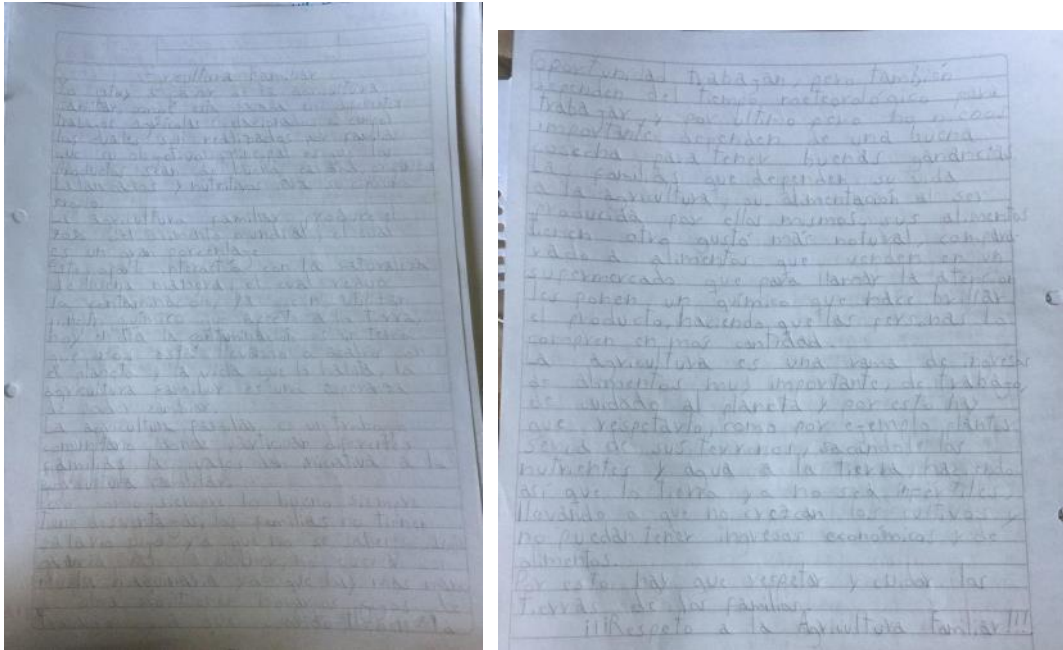
En mi opinión pienso que si bien la agricultura familiar da fuentes de trabajo, de eso dependemos la comunidad entera, reduce el contaminación, etc. Yo soy de los que piensa que el futuro hay que pensarlo en grande, por lo tanto el agronegocio podría ser nuestro futuro. Aunque quizás para el futuro podrían crear nuevas maquinarias que no contaminen tanto. Quizá le quite fuentes de trabajo al ser humano pero al momento de los alimentos tendremos en un gran stock.

Actividad

Redacta tu opinión/posición fundamentada sobre la Agricultura Familiar.

En mi opinión pienso que si bien la agricultura familiar da fuentes de trabajo de eso dependemos la comunidad entera y reduce la contaminación, etc. Yo soy de los que piensan que el futuro hay que

pensarlo en grande por lo tanto el agronegocio podría ser nuestro futuro. Aunque quizás para el futuro podrían crear nuevas maquinarias que no contaminen tanto. Quizá le quite fuentes de trabajo al ser humano pero al momento de los alimentos tendremos un gran stock.



Agricultura Familiar

Yo estoy a favor de la agricultura familiar porque está basada en diferentes trabajos agrícolas relacionados al campo los cuales son realizados por familias que su objetivo principal es que los productos sean de buena calidad, orgánicos, balanceados y nutritivos para su consumo propio.

La agricultura familiar produce el 70% del alimento mundial, el cual es un gran porcentaje.

Este aparte interactúa con la naturaleza, la contaminación, ya que no utilizan ningún químico que afecte a la Tierra, hoy en día la contaminación es un tema que nos está llevando a acabar con el planeta y la vida que la habita, la agricultura familiar es una esperanza de poder cambiar.

La agricultura familiar es un trabajo comunitario donde participan diferentes familias, las cuales dan iniciativa a la agricultura familiar.

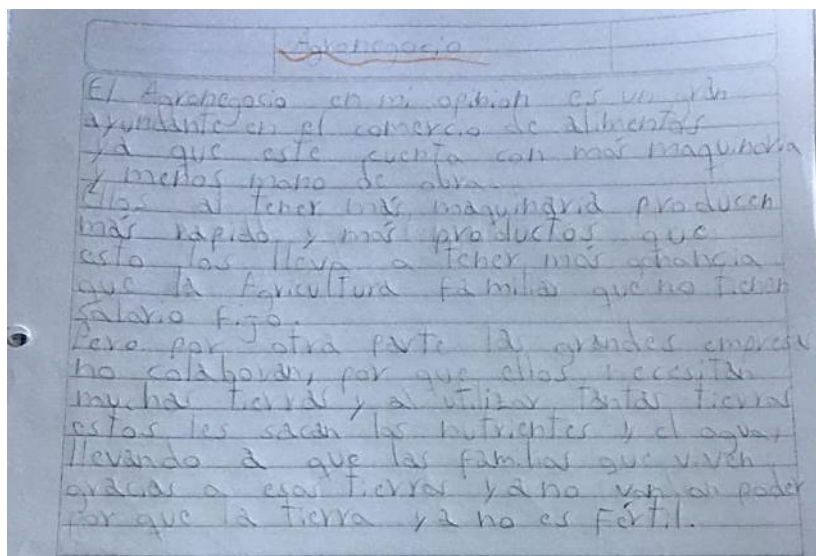
Pero como siempre lo bueno siempre tiene desventajas, las familias no tienen salario fijo ya que no se saben la ganancia que van a obtener, no cuentan con mucha maquinaria ya que hay mano de obra, no tienen horarios fijos de trabajo.

(...) oportunidad de trabajar, pero también dependen del tiempo meteorológico para trabajar y por último pero no menos importante dependen de una buena cosecha para tener buenas ganancias.

Las familias que dependen su vida a la agricultura, su alimentación al ser producida por ellos mismos sus alimentos tienen otro gusto más natural, comparado a alimentos que venden en un supermercado que para llamar la atención les ponen un químico que hace brillar el producto haciendo que las personas lo compren en más cantidad.

La agricultura es una rama de ingresos de alimentos muy importante, de trabajo, de cuidado al planeta y por esto hay que respetarlo, como por ejemplo plantar cerca de sus terrenos, sacándole los nutrientes, llevando a que no crezcan los cultivos y no puedan tener ingresos económicos y de alimentos.

Por esto hay que respetar y cuidar las Tierras de las familias.



Agronegocio

En mi opinión es un gran ayudante en el comercio de alimentos ya que este cuenta con más maquinaria y con menos mano de obra.

Ellos al tener más maquinaria producen más rápido y más productos que esto los lleva a tener más ganancia que la Agricultura Familiar que no tienen salario fijo.

Pero por otra parte las grandes empresas no colaboran, porque ellos necesitan muchas tierras y al utilizar tantas tierras estos les sacan los nutrientes y el agua, llevando a que las familias que viven gracias a esas tierras ya no van a poder porque la tierra ya no es fértil.

Como cierre de la secuencia se inicia en la clase nueve con la construcción de una conclusión colectiva a través del docente sobre la Agricultura Familiar y el Agronegocio. Para comenzar en ambas instancias se hace un repaso con preguntas a los alumnos para recordar lo trabajado en la secuencia. Luego les expliqué qué es una conclusión para luego preguntarles cómo les gustaría comenzar. Se produjo un silencio y les dije que podríamos comenzar escribiendo “El Agronegocio es” y luego con una serie de preguntas y respuestas se fue organizando la conclusión que se puede observar en el siguiente diálogo:

Docente: ¿Qué es el Agronegocio? ¿Quién o quiénes la realizan? ¿Para qué? ¿Qué ejemplos se les ocurren?

Mariana T.: El ejemplo del cultivo de Pino y el Eucaliptus.

Juan P.: La Soja.

Docente: Con los aportes de Mariana y Juan vamos a construir una oración. Por ejemplo, “cultivan soja, pino, eucaliptus”. ¿Para qué?

Martín S.: Para obtener ingresos

Docente: Y yo les pregunto ¿Se acuerdan de la diferencia de escala entre la Agricultura Familiar y el Agronegocio?

Mariana T.: A gran escala en un... no me sale la palabra.

Docente: ¿En un "circuito productivo"?

Mariana T.: Eso mismo.

Docente: ¿Quieren agregar algo más?

(Silencio)

Docente: Retomo la serie de preguntas. ¿Qué podemos decir sobre la extensión territorial del Agronegocio, por ejemplo, en nuestro país?

Bruno L.: Ocupa grandes extensiones de tierra.

Docente: Muy bien vamos a organizarlo en el pizarrón. (Escribe y dice) "Además, el Agronegocio ocupa grandes extensiones de tierra" ¿Qué más podemos decir?

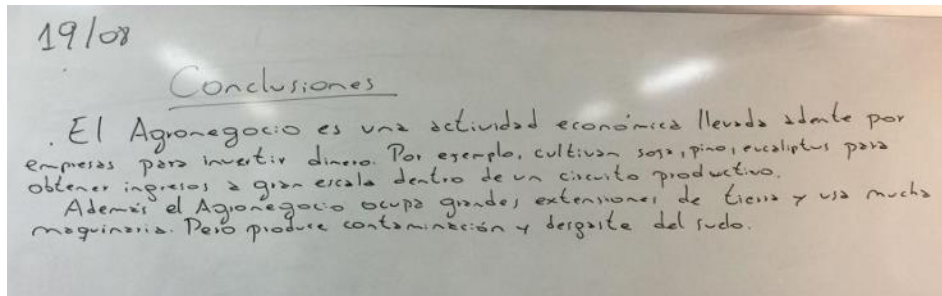
Valeria T.: Que usa mucha maquinaria.

Docente: ¿Y qué podemos decir de la relación entre el Agronegocio y la Naturaleza?

Gonzalo I.: Produce contaminación y desgaste del suelo.

Docente: ¿Todos se encuentran de acuerdo con lo que escribimos en el pizarrón?

Todos: Sí.



Conclusiones

El agronegocio es una actividad económica llevada adelante por empresas para invertir dinero. Por ejemplo, cultivan soja, pino y eucaliptus para obtener ingresos a gran escala dentro de un circuito productivo.

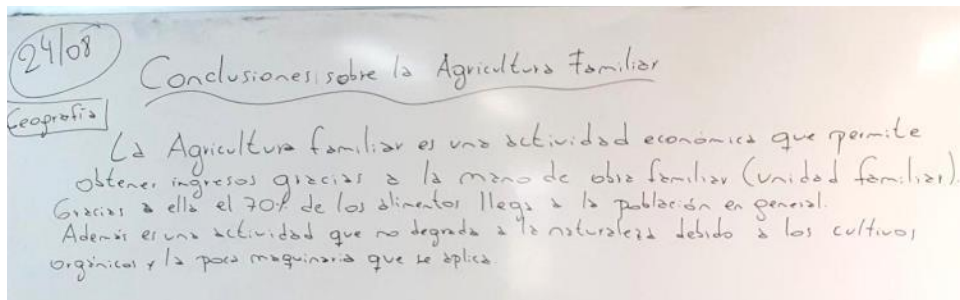
Además, el Agronegocio ocupa grandes extensiones de tierra y usa mucha maquinaria. Pero, produce contaminación y degrada el suelo.

Si observamos las conclusiones individuales se aprecia una concordancia con la conclusión general sobre el Agronegocio. Es decir, se aprecia el problema en la relación Sociedad- Naturaleza en cuanto a la contaminación ambiental y su degradación, pero lo observan como una actividad económica que genera ingresos. Sin embargo, también se observa cierta dificultad en la elaboración de este texto. Pareciera que la producción del texto argumental individual les resultó más sencillo de elaborar puesto que debían explicitar su posición al respecto, teniendo como insumos tanto las discusiones realizadas en clase como los cuadros de ventajas y desventajas que les servían de apoyo para fundamentar sus opiniones. En la producción de este texto, en tanto conclusión de un tema sin una clara toma

de posición, la elaboración de generalizaciones requirió de mucho más apoyo e intervención del docente sobre qué aspectos podrían mencionarse. Una vez que el docente sugería, en forma de interrogantes, los puntos sobre los cuales debían escribir, los alumnos rápidamente disponían de información relevante y pertinente para dictar.

Para la construcción de la conclusión sobre la Agricultura Familiar realizamos el mismo procedimiento que se puede visualizar en el siguiente fragmento de la clase:

Docente: ¿Qué es la Agricultura Familiar?, ¿Quién o quiénes la realizan?, ¿Para qué?, ¿Qué ejemplos se les ocurre?, ¿Qué otra información les parece importante agregar?
Francisco A.: Como hicimos con la conclusión sobre el Agronegocio. (Dicta) “La Agricultura Familiar es una actividad económica que permite tener ingresos gracias a la mano de obra familiar”
(Docente escribe en el pizarrón lo que Francisco dicta)
Benicio H.: ¿Unidad Familiar?
Docente: Lo agregamos entre paréntesis (escribe entre paréntesis “unidad familiar”) ¿Qué otra información podríamos poner? ¿Cuál es la importancia de la Agricultura Familiar en la producción de alimentos, se acuerdan?
Valeria T: Si, el 70 por ciento de la producción de alimentos para la población.
Gonzalo I.: Es una actividad que no degrada a la naturaleza.
Docente: ¿Por qué?
Gonzalo I.: Porque los cultivos son orgánicos y la poca maquinaria.
Docente: ¿Todos se encuentran de acuerdo con la conclusión?
Grupo: Sí.



24/08
Geografía
Conclusiones sobre la Agricultura Familiar
La Agricultura familiar es una actividad económica que permite obtener ingresos gracias a la mano de obra familiar (unidad familiar). Gracias a ella el 70% de los alimentos llegan a la población en general. Además es una actividad que no degrada a la naturaleza debido a los cultivos orgánicos y la poca maquinaria que se aplica.

Conclusiones sobre la Agricultura Familiar

La Agricultura Familiar es una actividad económica que permite obtener ingresos gracias a la mano de obra familiar (unidad familiar). Gracias a ella el 70% de los alimentos llegan a la población en general.

Además, es una actividad que no degrada a la naturaleza debido a los cultivos orgánicos y a la poca maquinaria que se aplica.

Las conclusiones individuales sobre la Agricultura Familiar también coinciden con la conclusión de todo el grupo en su importancia para la producción de alimentos y la conservación del medio ambiente. Como se puede observar en el fragmento del registro de clase, los alumnos rápidamente se hacen cargo de la situación de escritura. La escritura anterior, les sirve de modelo para avanzar con velocidad en la producción de esta nueva

conclusión. Asimismo se aprecia que solo 4 alumnos (Valeria, Gonzalo, Benicio y Bruno) participan activamente de la producción colectiva, mientras que el resto asiente. Queda para pensar en una próxima instancia de escritura colectiva, cómo generar intervenciones desde la enseñanza que someta a discusión del resto de la clase las propuestas de algunos alumnos, puesto que a partir de dicha discusión y búsqueda de consenso se darán intercambios sobre qué y cómo escribirlo –es decir, sobre el espacio retórico y el espacio del contenido- promoviendo aún más la función epistémica de la escritura.

CAPÍTULO 4

Análisis de las situaciones de escritura

Como hemos mencionado en el Capítulo 2, los textos son la unidad de análisis de este TFI. Para el análisis pormenorizado hemos seleccionado 6 alumnos que representan tres tipos de trayectorias escolares presentes en el aula: 2 que correspondan a trayectorias que representan la media del curso (testimonios 3 y 4), 2 que van por encima de la media (testimonios 5 y 6) y 2 que van por debajo (testimonios 1 y 2).

En el trabajo de análisis de estas escrituras hemos utilizado ciertos códigos de transcripción para registrar las dimensiones de análisis.

En primer lugar, hemos decidido transcribir los textos normalizados (es decir, con la ortografía corregida) porque nuestro análisis pretende acceder a los contenidos y no su forma ortográfica.

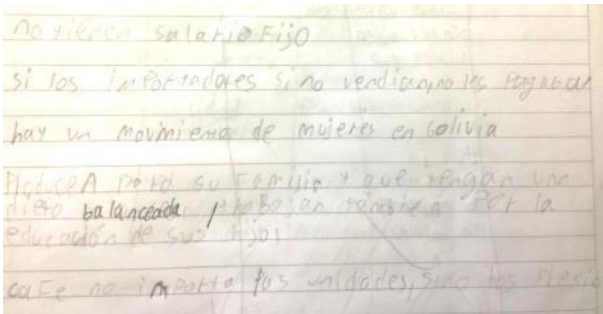
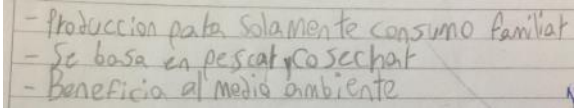
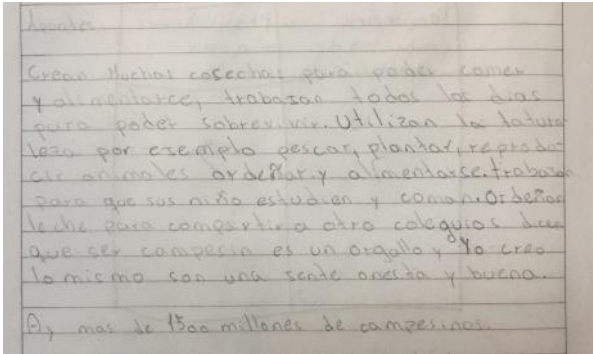
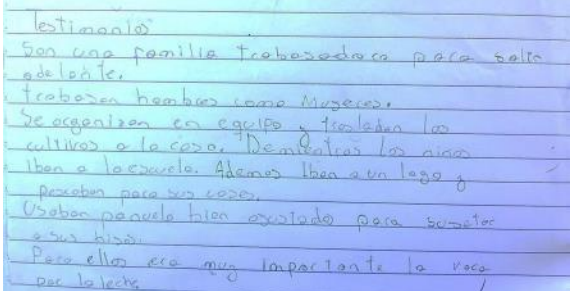
Asimismo, para el análisis de las tomas de notas, hemos indicado con letra en negrita los aspectos vinculados con la Agricultura Familiar y en letra cursiva los aspectos complementarios al tema que ayudan a dimensionar a los actores sociales y su contexto. Mientras que para el análisis de las explicaciones recurrimos al uso de distintos colores para identificar los diferentes tópicos a los que recurrían para argumentar su producción.

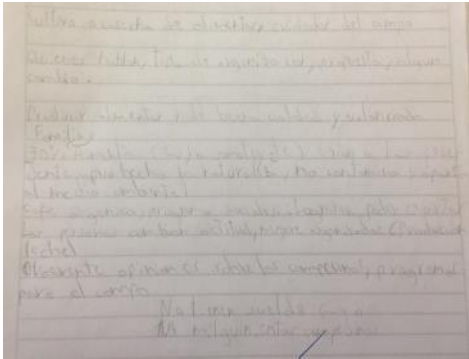
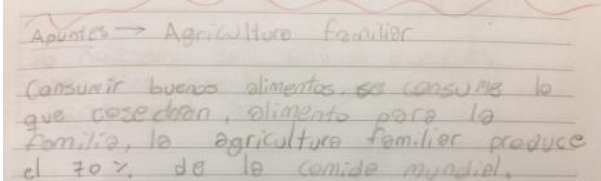
La escritura de textos intermedios: toma de notas

Con la escritura de toma de notas del video sobre los testimonios relacionados con la forma de vida de los campesinos en América Latina se desea hacer observables las marcas textuales que dan cuenta de la provisoriedad del conocimiento y del estatus de las afirmaciones (Anastasio, 2020). Para luego, caracterizar los significados que otorgan los

alumnos a la existencia de diferentes posturas en una misma problemática que es propia del conocimiento geográfico.

Veamos los 6 testimonios analizados de la toma de notas:

Testimonio	Producción escrita	Transcripción normalizada
Testimonio 1		<ol style="list-style-type: none"> 1. No tienen salario fijo. 2. Si los importadores no vendían, no les pagaban. 3. Hay un movimiento de mujeres en Bolivia. 4. Producen para su familia y que tengan una dieta balanceada. 5. Trabajan también por la educación de sus hijos. 6. Café no importa las unidades, sino los precios.
Testimonio 2		<ol style="list-style-type: none"> 1. Producción para solamente consumo familiar. 2. Se basa en pescar y cosechar. 3. Beneficia al medio ambiente.
Testimonio 3		<ol style="list-style-type: none"> 1. Crean muchas cosechas para poder comer y alimentarse. 2. Trabajar todos los días para poder sobrevivir. 3. Utilizan la naturaleza para pescar, plantar, reproducir animales, ordeñar y alimentarse. 4. Trabajan para que sus niños estudien y coman. 5. Ordeñar leche para compartir a otros colegios 6. Dicen que ser campesino es ser un orgullo. 7. Yo creo lo mismo, son gente honesta y buena. 8. Hay más de 1500 millones de campesinos.
Testimonio 4		<ol style="list-style-type: none"> 1. Son una familia trabajadora para salir adelante. 2. Trabajan hombres como mujeres. 3. Se organizan en equipo y trasladan los cultivos a la casa. 4. Mientras los niños iban a la escuela. 5. Además iban a un lago y

		<p><i>pescaban poco sus cosas.</i></p> <p>6. <i>Usaban pañuelo bien ajustado para sujetar a sus hijos.</i></p> <p>7. <i>Para ellos era muy impactante la vaca para la leche.</i></p>
Testimonio 5		<ol style="list-style-type: none"> 1. Producir alimentos de buena calidad y valoran a cada Familia. 2. 70% Por ciento (Cuyo, camote y etc). 3. Se aprovecha la naturaleza (no contamina y aporta al medio ambiente). 4. Café orgánico y programa sociales: Lograron exportar. 5. Las personas cambian de actitud, mujeres organizadas (Producción leche). 6. Diferentes opiniones sobre los campesinos, programas para el campo. 7. No tienen sueldo fijo. 8. Mil quinientos campesinos.
Testimonio 6		<p>Apuntes Agricultura Familiar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consumir buenos alimentos. 2. Se consume lo que cosechan. 3. Alimento para la familia. 4. La agricultura familiar produce el 70% de la comida mundial.

En los aspectos vinculados con la Agricultura Familiar se observan varios tópicos que se pueden organizar en dimensiones de análisis. La dimensión económica en donde se abordan los siguientes tópicos: “salario”, “precios”, “horario laboral”, “producción para su familia”, “trabajan para”. Lo que brinda evidencia de que los alumnos tienen un conocimiento previo de las actividades agrícolas, debido a que el liceo se encuentra localizado en un contexto rural, porque incorporan ese conocimiento a través de un proceso dialógico con su familia por su trabajo cotidiano o porque son partícipes en el mismo. Además, dicho vocabulario es una marca de un significado que hace visible de a poco distintas posturas en su concepción de las actividades agrícolas y de las distintas problemáticas cotidianas que pueden vivenciar. Por ejemplo, “Yo creo lo mismo” deja en claro una postura, y “no tienen

salario fijo”, “trabajan todos los días”, “Si los importadores no vendían, no les pagaban”, muestran problemas y reivindicaciones, como se puede apreciar en el Testimonio 1.

En la dimensión social, se nombran y caracterizan los actores, por ejemplo, “campesinos”, “movimientos de mujeres”, “hombres y mujeres”. Es importante destacar la presencia de la paridad de género. Es decir, en el video se muestran a hombres y mujeres con una participación equilibrada en la toma de decisiones y en las relaciones de poder. Además, se deja en claro la importancia de las distintas formas de organización de mujeres y mixtas por ejemplo, “Las personas cambian de actitud, mujeres organizadas (Producción leche)”, “Diferentes opiniones sobre los campesinos, programas para el campo”.

En relación a la caracterización de los actores se aprecia en las marcas las evidencias en relación a vivencias, la empatía en relación a la construcción de identidad y conocimientos a través de la experiencia como por ejemplo: “son gente honesta y buena”, “Dicen que ser campesino es ser un orgullo”. Pero, dichas marcas pueden ser un juicio que obstaculiza el acceso al conocimiento porque plantea un juicio moral. Esto se debe a que los alumnos construyen “teorías” y juicios de valor respecto del mundo y de la realidad social (Hoz, 2016).

En la dimensión cultural se aprecian en los tópicos que visibilizan costumbres y alimentos cotidianos como “café”, “camote”, “dieta balanceada”. Además, de presentarse juicios de valor como “Consumir buenos alimentos”.

Con respecto a la dimensión ecológica se aprecian tópicos como “Utilizan la naturaleza para”, “Beneficia al medio ambiente”, “Se aprovecha la naturaleza (no contamina y aporta al medio ambiente)”. Es importante observar los distintos marcadores “Utilizan/Beneficia/Se aprovecha” como huellas de un posicionamiento en la definición entre la naturaleza y la sociedad. Se destaca el cuidado de la naturaleza a través de la “Agricultura Familiar” en el marco del modelo agroecológico.

Con respecto a la dimensión afectiva se puede destacar las frases que muestran empatía con los campesinos que expresan sus diversos testimonios, por ejemplo “Dicen que ser campesino es ser un orgullo”, “Yo creo lo mismo, son gente honesta y buena”. A su vez, es necesario aclarar que lo afectivo puede ser un obstáculo epistemológico para incorporar nuevas ideas o revisar las propias.

En la dimensión espacial se aprecia que los alumnos vivencian distintas escalas territoriales, en el contexto del liceo para todos y de sus familia para otros. Un ejemplo se puede apreciar en el Testimonio 2.

Según Piolat, Olive y Kellogg (2005) la toma de notas se caracteriza por procesos cognitivos complejos que involucran la memoria de corto plazo, la comprensión de los temas

trabajados en la clase y la producción escrita. Además, Anastasio (2020) considera que tomar nota no solo favorece el aprendizaje durante la revisión de los apuntes por parte de los alumnos, sino que también facilita la retención y la conexión de contenidos. Dicha autora, también plantea que la toma de notas tiene dos funciones que son el registro para no olvidar datos que pueden ser relevantes y la acción de volver sobre lo registrado. Lo que permite “pensar” sobre aquello que “se entendió” y organizar el conocimiento, es decir, poner en palabras lo que se está pensando (Anastasio, 2020, p. 6). Se observan los datos cuantitativos de lecturas anteriores que se reiteran en el video y se fijan como “Hay más de 1500 millones de campesinos”, “La agricultura familiar produce el 70% de la comida mundial”.

En el testimonio 6 se observa cómo las notas se enlazan y conectan los contenidos en un breve proceso de “condensación-expansión” (Vigotsky, 1977). Es decir, los contenidos se van desglosando en un proceso de monólogo interno del alumno y de autointerrogación. En el ejemplo: “Consumir buenos alimentos, se consume lo que cosechan, alimento para la familia, la agricultura familiar produce el 70% de la comida mundial”. Los mismos colores muestran las relaciones en breves frases que el alumno va escribiendo y los posibles procesos interrogativos asociados (Consumir/ ¿Qué se consume?/ ¿Para quién?/¿Cuál es la importancia de la Agricultura Familiar?/ ¿Cuál es el valor de esos alimentos?).

Se aprecia que el alumno construye sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta y lo modifica o aplica como respuesta a las exigencias del medio no a un deseo del docente. Para ello, el alumno tiene que tener la necesidad de una construcción epistemológica intencional independiente a la voluntad del maestro para que la resolución del problema sea responsabilidad propia y hacerse cargo de obtener un resultado (Lerner, 1992: p.11).

Según Garcia-Debanc, Laurent, y Galaup (2009) las escrituras transitorias permiten observar un pensamiento en camino de construirse y base de la elaboración de un escrito resultado. Lo que permite apreciar la dimensión reflexiva de la escritura debido a que constituyen un espacio donde los alumnos pueden volver sobre sus enunciados para mirarlos y transformarlos, testimoniando así sus saberes en construcción. En el Testimonio 5 se observa un ejemplo a través de la toma de notas de escritura reflexiva. Las frases presentan un contenido y luego entre paréntesis se realizan acotaciones que en otra instancia produciría otro proceso de “condensación-expansión” en la escritura, con argumentaciones.

En los aspectos complementarios se observa que se dimensionan a los actores sociales y su contexto. Se destaca que “los niños” y “sus hijos” aparecen como actores en un

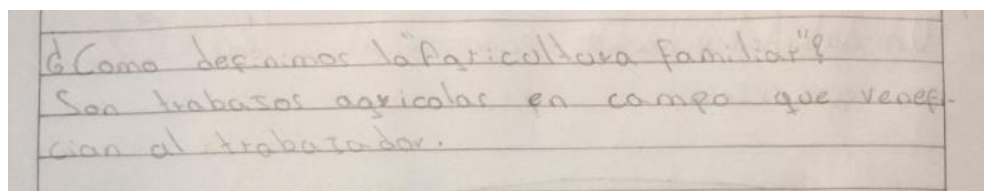
contexto más general y no relacionados con la actividad económica propiamente dicha. Por ejemplo, en el Testimonio 4 se menciona: “Mientras los niños iban a la escuela”, “Usaban pañuelo bien ajustado para sujetar a sus hijos”. También se deja bien en claro el rol de los niños que es estudiar. La presencia de la escuela en las frases es muy frecuente. Además, se aprecia una breve descripción del contexto en “Además iban a un lago”.

En síntesis, en la toma de notas se observan varios problemas asociados con la dimensión económica, específicamente con el trabajo de hombres y mujeres en la Agricultura Familiar y sus consecuencias en las dimensiones sociales, ecológicas y culturales. Se aprecian huellas de posicionamiento de los alumnos sobre el tema con la presencia de conocimientos previos. Además, de la construcción de nuevas ideas con la revisión de su propio conocimiento que se enlazan en un proceso de “condensación-expansión” en su proceso de escritura.

La escritura de textos intermedios: explicaciones

Con la pregunta “¿Qué es la Agricultura Familiar?” se desea que los alumnos construyan una generalización a través de un escrito explicativo para lograr la movilización de sus conocimientos (supuestos) (García-Debanco, Laurent, y Galaup, 2009, p.11). Además, es necesario observar si existen dificultades ligadas a la producción del texto explicativo que puede reflejar un nivel de comprensión del concepto u obstáculos lingüísticos. También, al ser escrituras transitorias el alumno revisa el estado actual de su comprensión del fenómeno y confronta sus propias concepciones (García-Debanco, Laurent, y Galaup, 2009).

Exponemos a continuación las 6 escrituras producidas por los testimonios seleccionados:



Texto 1 (Bajo)

¿Cómo definimos la “Agricultura familiar”?

Son trabajos agrícolas en el campo que benefician al trabajador.

¿Cómo definimos la "Agricultura Familiar"?

La agricultura familiar consiste en plantar frutas, verduras, etc, para general una ganancia.

Texto 2 (Bajo) ¿Cómo definimos la "Agricultura Familiar"?

La agricultura familiar consiste en plantar frutas, verduras, etc, para generar una ganancia.

Definición

¿Cómo definimos la "agricultura familiar"?

La agricultura familiar es un trabajo que se caracteriza por la mano de obra y depende mucho de lo que se venda, los trabajadores de allí solo trabajan en eso y se autoabastecen.

Texto 3 (Medio)

Actividad

¿Cómo definimos la "Agricultura Familiar"?

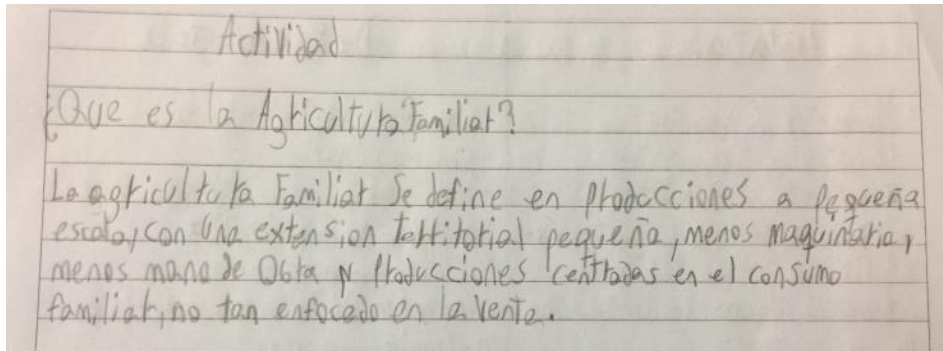
La agricultura familiar es un trabajo que se caracteriza por la mano de obra y depende mucho de lo que se venda, los trabajadores de allí solo trabajan en eso se autoabastecen.

1. ¿Qué es la agricultura familiar?

1. La agricultura la hacen familias que solo se dedican a procesar y cultivar para el país, ej: Frutas, vegetales, frutos secos, etc. Producen para su propio consumo que les genera ingresos.

Texto 4 (Medio) ¿Qué es la agricultura familiar?

La agricultura la hacen familias que solo se dedican a procesar y cultivar para el país, ej: Frutas, vegetales, frutos secos, etc. Producen para su propio consumo que le generan ingresos.

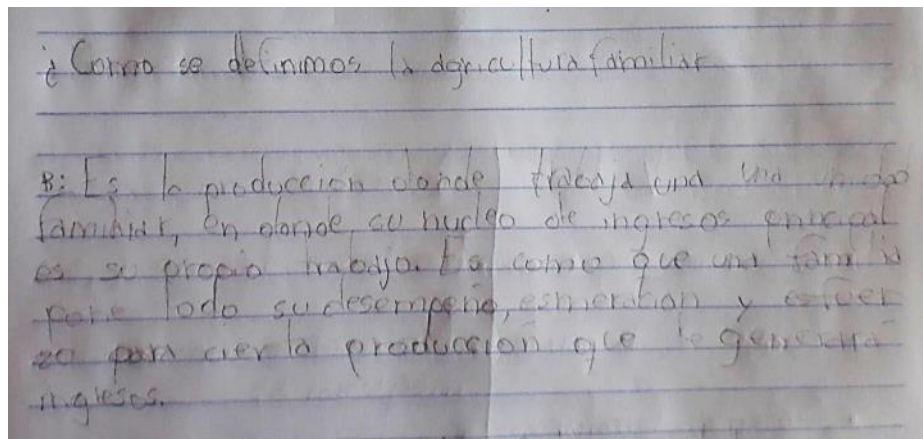


Texto 5 (Alto)

Actividad

¿Qué es la Agricultura Familiar?

La agricultura familiar se define en producciones a pequeña escala, con una extensión territorial pequeña, menos maquinaria, menos mano de obra y producciones centradas en el consumo familiar, no tan enfocada en la venta.



Texto 6 (Alto)

¿Cómo definimos la agricultura familiar?

R: Es la producción donde trabaja una unidad familiar, en donde su núcleo de ingresos principal es su propio trabajo. Es como que una familia pone todo su desempeño, esmero y esfuerzo para cierta producción que le generará ingresos.

Veamos lo que encontramos al analizar las producciones con las siguientes preguntas: ¿Cómo los alumnos construyen en los textos una generalización sobre el concepto de Agricultura Familiar?, ¿Qué obstáculos lingüísticos se observan?, ¿Se observan sus propias concepciones mezcladas con los nuevos conocimientos?, ¿Se comprenden las principales características de la Agricultura Familiar con sus beneficios y dificultades?

La mayoría de las definiciones hablan directamente de Agricultura familiar cuya caracterización por parte de los alumnos hace referencia a “trabajo”, “consiste en plantar”, “trabajos agrícolas”, “cultivar para el país”, “producciones de pequeña escala”, “es una producción en donde trabaja una unidad familiar”. Dichas caracterizaciones se encuentran en los textos 1 a 5. Esto se aprecia en la conceptualización y en creciente complejidad del

vocabulario lo que denota la presencia de conocimientos con terminología incorporada de la lectura de los textos de la secuencia de análisis y de los intercambios en la clase. Por ejemplo, podríamos identificar la presencia de conocimientos previos vinculados al concepto de “trabajo” y de “plantar” mientras que a partir de “trabajos agrícolas” se puede observar conceptos más técnicos como “cultivar”, “pequeña escala”, “unidad familiar” obtenidos en la clase 1 en donde se hace la diferencia entre productores de pequeña escala y gran escala, “unidad familiar” de los videos en la clase 2. Tampoco se observan juicios de valor en ellas lo que permite construir las definiciones de forma más objetiva y genérica. El único detalle en el texto 6 es que se agrega a la definición las huellas de subjetividad y vivencias: “Es como que una familia pone todo su desempeño, esmero y esfuerzo para cierta producción que le generará ingresos”. Entonces, se mezclan en la explicación, concepciones propias con los nuevos conocimientos.

Luego se visualizan en las generalizaciones distintas dimensiones asociadas con los contenidos e intercambios de las clases. En la dimensión económica se destacan marcas enfocadas en su mayoría a obtener un ingreso con los alimentos producidos por ejemplo, “generar una ganancia”, “generar ingresos”, “generará ingresos” y solamente una plantea un matiz importante “no tan enfocado en la venta” que se lo puede relacionar con el “autoabastecimiento” o “consumo propio” que es una característica de la Agricultura Familiar. Además, se agrega una expresión de condición con “depende de lo que se venda”. La fuerte presencia de la marca “ganancia” se puede tomar como una expresión de sus vivencias incorporadas a través de sus familias, con sus condiciones laborales y técnicas (“menos maquinaria”).

En la dimensión social se pueden apreciar a los “Trabajadores” haciendo referencia a los agricultores familiares que “solo trabajan en eso”. Mientras que en la dimensión espacial se destaca la frase “solo se dedican a procesar y cultivar para el país” que puede tomarse como una diferenciación con otros trabajadores, no agricultores familiares, que venden sus productos en otros países participando de un circuito productivo específico. Aspecto que también se puede asociar con sus conocimientos previos. A su vez, cuando se hace referencia a “con extensión territorial pequeña” se puede tomar como una revisión de nuevas ideas que se incorporan a partir de la clase 1.

Con la dimensión cultural se puede abordar al conjunto de todas las palabras, frases que componen las definiciones construyendo una forma de pensar, hacer y decir en relación a la Agricultura Familiar en Uruguay. Es importante destacar que cuando visualiza en el video sobre los Testimonios de agricultores familiares se presentan cosmovisiones de distintos países de América Latina que tienen también sus propios matices con las actividades

agrícolas mixtas, con formas de organización, entre otras.

En la dimensión afectiva se encuentra presente en la frase del testimonio 6 “que una familia pone todo su desempeño, esmero y esfuerzo para cierta producción que le generará ingresos”. Claramente se puede apreciar que “todo su desempeño, esmero y esfuerzo” tiene un anclaje en las vivencias y en la valoración del alumno del trabajo que realiza cada integrante de la familia.

En el texto 5 se observa una explicación detallada de la definición de Agricultura Familiar en donde su construcción se la puede vincular con el cuadro de la primera clase realizada en el pizarrón sobre la caracterización entre los “pequeños productores” y los “grandes productores” con toda la clase y a través del docente. Entonces, es importante destacar cómo el alumno hizo un proceso de revisión de los contenidos de las clases anteriores y las enlaza para lograr su definición.

En síntesis, el docente al proponer una situación de aprendizaje con la pregunta ¿Qué es la Agricultura familiar? permite que el alumno produzca una respuesta para construir conocimiento y lo pueda modificar o aplicar desde una construcción epistemológica intencional (Lerner, 1992). Entonces, en la escritura de explicaciones sobre la Agricultura familiar se aprecia la comprensión del concepto a nivel general. Al ser un tipo de escritura transitoria, en el momento de explicitar las características específicas, se observa la mezcla de conocimientos previos e ideas nuevas en el contexto de producción y un proceso de revisión en los enlaces entre las frases que componen las definiciones. Además, la escritura de explicaciones permite movilizar a los alumnos en su toma de posición al responder la pregunta objeto de análisis (Aisenberg y Lerner, 2008). Lo que confirma la afirmación de Aisenberg (1994) de que los alumnos llegan al aula con ideas del mundo social -sobre la Agricultura familiar, de los problemas socioeconómicos de la agricultura de subsistencia, la justicia, etc., en este caso- y las nuevas ideas que construyen guardan estrecha relación con el tipo de interacciones sociales en las que viven. Esto permite inferir las teorías del mundo social de los alumnos que constituyen marcos asimiladores de los objetos sociales de conocimiento.

La escritura de textos argumentativos: los posicionamientos

Para concluir la secuencia didáctica, en las clases 9 y 10, se propone la escritura individual por parte de los alumnos de textos argumentales en los que tomen posición sobre los modelos agrícolas estudiados. La consigna consiste en escribir un texto con un máximo

de dos páginas sobre su posición/opinión sobre el Agronegocio en América Latina y otro de igual manera sobre la Agricultura Familiar durante la clase. La idea es que el alumno durante su proceso de escritura realice una revisión y enlace con los contenidos internalizados hasta el momento.

Según Perelman (2001) un texto argumentativo es efectivo cuando las estrategias discursivas le permiten al alumno sostener su punto de vista como para persuadir al lector. Además, tienen una estructura tradicional que incluye introducción, cuerpo argumentativo, y conclusión.

Para sostener su punto de vista el alumno primero tiene que determinar el propósito de la producción del texto, en el presente caso construir un posicionamiento en relación a la Agricultura familiar (Modelo agroecológico) y el Monocultivo forestal (Modelo del agronegocio). Entonces la construcción del problema determina el propósito de la producción del texto, su planificación y la búsqueda de ideas, la autorregulación del ritmo de la escritura, la existencia de textos ya elaborados con la escritura de toma de notas y explicaciones, la posibilidad de distanciarnos de los mismos y revisarlos generan las condiciones de análisis, organización, síntesis de las propias ideas de los alumnos, con momentos de tensión entre lo que se quiere decir y la situación de comunicación, su monólogo interno y un proceso de preguntas (Miras, 2000). Lo que hace visible el proceso de escritura reflexiva que se relaciona con el nivel de conocimientos que el alumno tiene sobre el contenido internalizado en el transcurso de la secuencia de las ocho clases anteriores. Además, desde la perspectiva de la escritura como instrumento de aprendizaje, el alumno debe ser capaz de escribir un texto para sí mismo y transformar su conocimiento al hacerlo (Miras, 2000).

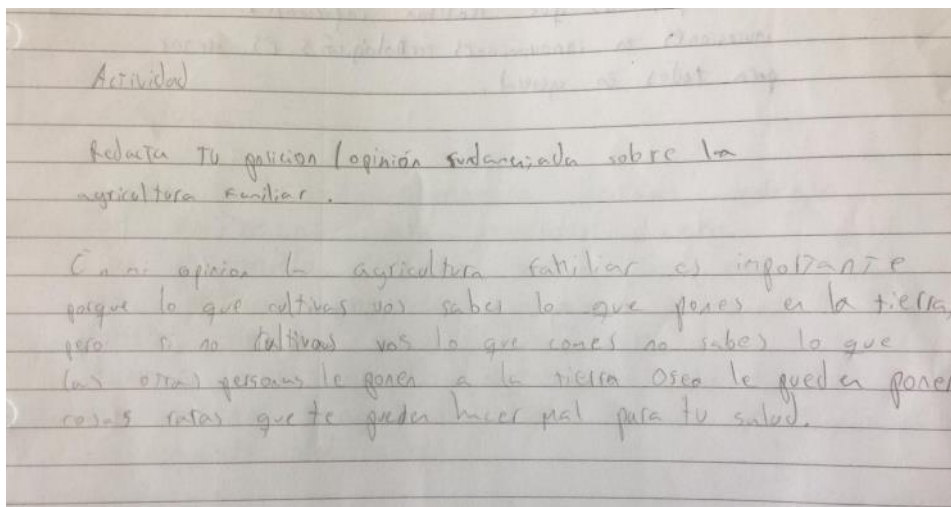
En esta propuesta de escritura, se le suma otro proceso cognitivo a resolver. El alumno tiene que establecer un espacio-problema relacionado con el contenido, el qué decir, y otro espacio-problema retórico para expresar con qué intención y cómo decirlo. Dichas operaciones modifican el conocimiento del alumno, el texto y sus objetivos (Bereiter y Scardamalia, 1985b).

En el proceso de trabajo y articulación desde la escritura de la toma de notas, de explicaciones hasta las argumentaciones entran en juego las teorías o “marcos epistémicos” de los alumnos tanto en el contexto escolar como en sus vivencias (Hoz, 2016). Muchas veces dichas teorías limitan la posibilidad de interpretación de las posiciones ideológicas, socioeconómicas y culturales que generan incompatibilidades entre el modelo agroecológico y el agronegocio. Con el trabajo de articulación entre los tres tipos de escrituras realizados por los alumnos y con la intervención docente se crean condiciones didácticas para

aprender contenidos geográficos y recursos lingüísticos de mucha complejidad. Entonces, creando contextos de intervención didáctica en donde se reorganizan los conocimientos previos de los alumnos se genera un cambio conceptual debido a que los valores y la dimensión afectiva constituyen un obstáculo epistemológico para la reformulación de ideas (Hoz, 2016).

Para analizar estas producciones no expondremos todos los testimonios juntos, sino que iremos describiendo e interpretando uno por uno, dada su extensión.

En el texto 1 se aprecia que el alumno sostuvo la escritura de la argumentación con sus valoraciones y vivencias lo que impide incorporar nuevas ideas.



Texto 1 (Bajo)

Actividad

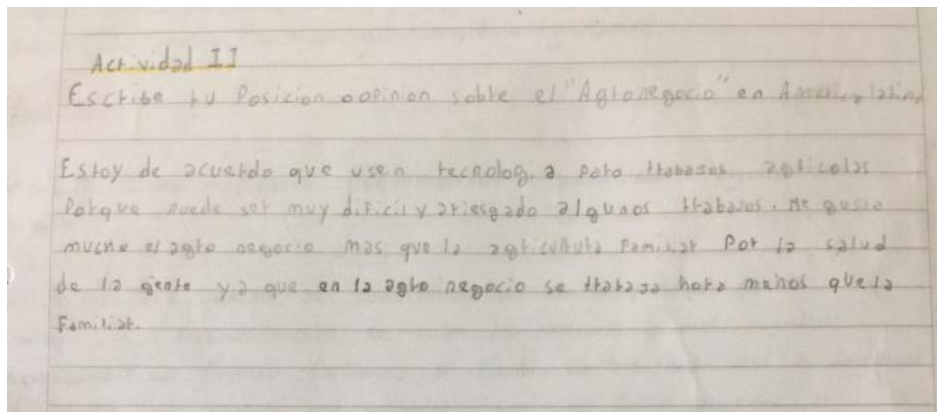
Redacta tu posición/opinión fundamentada sobre la agricultura familiar.

En mi opinión la agricultura familiar es importante porque lo que cultivas vos lo que comes no sabes lo que las otras personas le ponen a la tierra, o sea le pueden poner cosas raras que te pueden hacer mal para tu salud.

La valoración “lo que cultivas vos lo que comes, no sabes lo que las otras personas le ponen a la tierra, o sea le pueden poner cosas raras que te pueden hacer mal para tu salud” implica un sesgo para continuar con nuevos enlaces de profundización de los contenidos. Claramente “no sabes”, “te pueden hacer mal” implican un sesgo y muestra que el alumno no ha incorporado muchos de los contenidos trabajados en la clase.

El texto se constituye únicamente en una opinión personal sobre la agricultura familiar pero no recurre a explicar cuáles son argumentos que le permiten asumir dicha posición. Pareciera que intenta confrontar con una de las características de este modelo agrícola frente a otros modelos, sin embargo, este recurso queda desdibujado.

Veamos el texto 2 con la opinión sobre el agronegocio:



Texto 2 (Bajo)

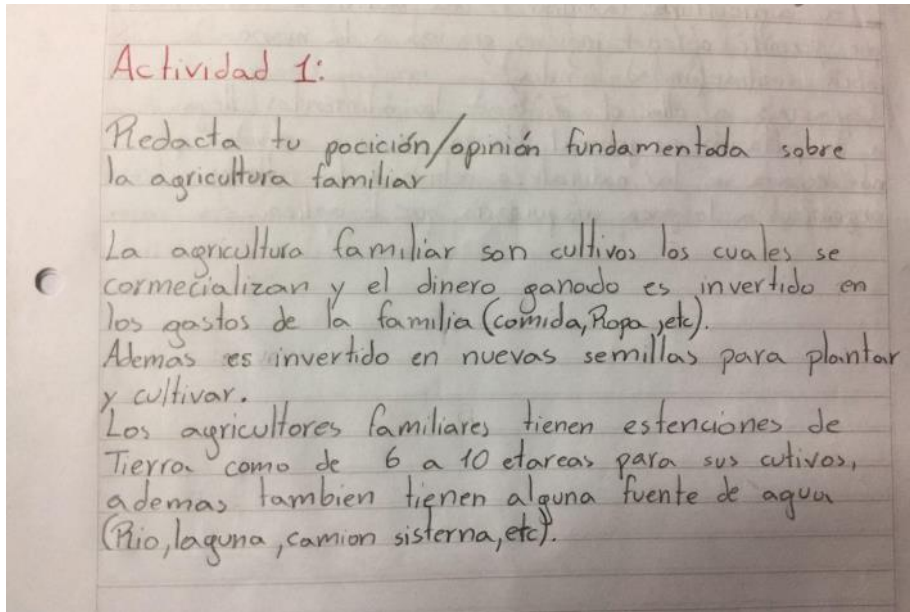
Actividad II

Escribe tu posición/opinión sobre el "Agronegocio".

Estoy de acuerdo que usen tecnología para trabajos agrícolas porque puede ser muy difícil y arriesgado algunos trabajos. Me gusta mucho el agronegocio más que la agricultura familiar por la salud de la gente ya que en la agronegocio se trabaja menos que la familiar.

En el texto 2, el alumno sostiene su argumentación sobre el Agronegocio primero marcando su posición con "Estoy de acuerdo". Luego lo fundamenta con el uso de tecnología y desagregando su función en "para trabajos agrícolas porque puede ser muy difícil y arriesgado algunos trabajos". Nuevamente vuelve a posicionarse con un "Me gusta mucho" en oposición a otra variable, en este caso la Agricultura familiar. Y lo fundamenta nuevamente con una comparación "en el agronegocio se trabaja menos horas que la familiar". Como en el texto 1 se aprecian valoraciones como "muy difícil y arriesgado" y "Me gusta mucho" que parecería exponer cierta dificultad de asumir una posición ante el tema, un obstáculo epistemológico. Lo que nos conduce a pensar que ambos casos poseen una mayor dificultad para revisar y transformar el conocimiento previo en uno nuevo que le permita incorporar comprender otras posturas.

En el texto 3 ya se observa un cambio sustantivo en la forma y el contenido en la escritura de la argumentación con la utilización de vocabulario técnico como "comercializan", "invertido". Luego se muestran los distintos elementos que permiten desarrollar la Agricultura familiar de forma muy detallada.



Texto 3 (Medio)

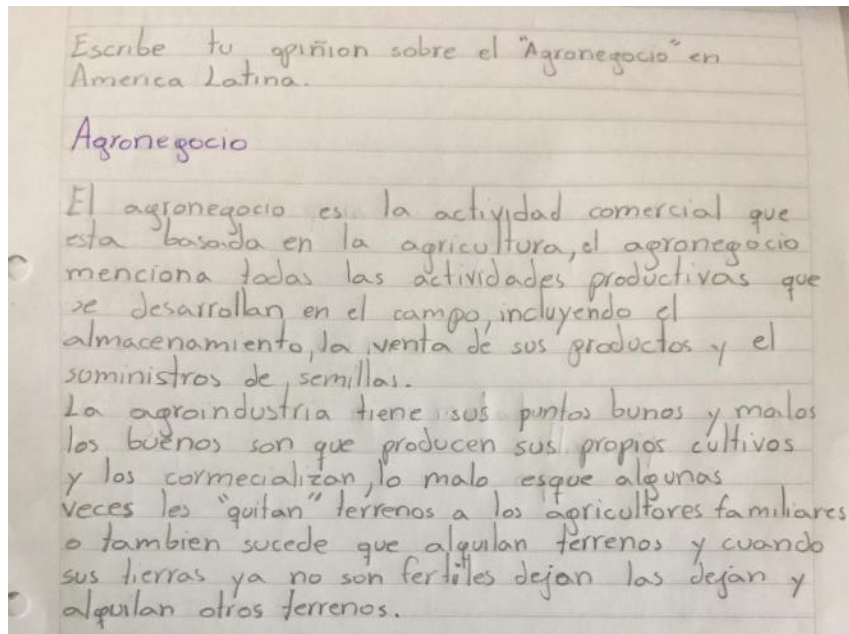
Actividad 1:

Redacta tu posición/opinión fundamentada sobre la agricultura familiar

La agricultura familiar son cultivos los cuales se comercializan y el dinero ganado es invertido en los gastos de la familia (comida, Ropa, etc). Además es invertido en nuevas semillas para plantar y cultivar. Los agricultores familiares tienen extensiones de Tierra como de 6 a 10 hectáreas para sus cultivos, además también tienen alguna fuente de agua (Río, laguna, camion cisterna, etc).

Como se puede apreciar, las dimensiones vinculadas a la agricultura familiar (cultivos, extensión de tierra, acceso a fuentes de riego, comercialización e inversión) que se plasman en el texto, no solo recupera aspectos centrales del modelo agropecuario sino que deja abierta la posibilidad de continuar construyendo enlaces en el proceso de “ampliación-expansión” argumental para escribir reflexivamente. Sin embargo, no se aprecian valoraciones en su escritura que permitan identificar cuál es la posición que el estudiante asume ante el tema. A la inversa que en los casos anteriores, este texto se configura como un texto descriptivo que recurre a diversos argumentos para explicar qué es la agricultura familiar pero no se deduce qué opinión posee al respecto.

En el texto 4, producción del mismo nivel (medio) que la anterior se observan diferencias argumentales.



Texto 4 (Medio)

Escribe tu opinión sobre el "Agronegocio" en América Latina.

El agronegocio es la actividad comercial que está basada en la agricultura, el agronegocio menciona todas las actividades productivas que se desarrollan en el campo, incluyendo el almacenamiento, la venta de sus productos y el suministros de semillas.

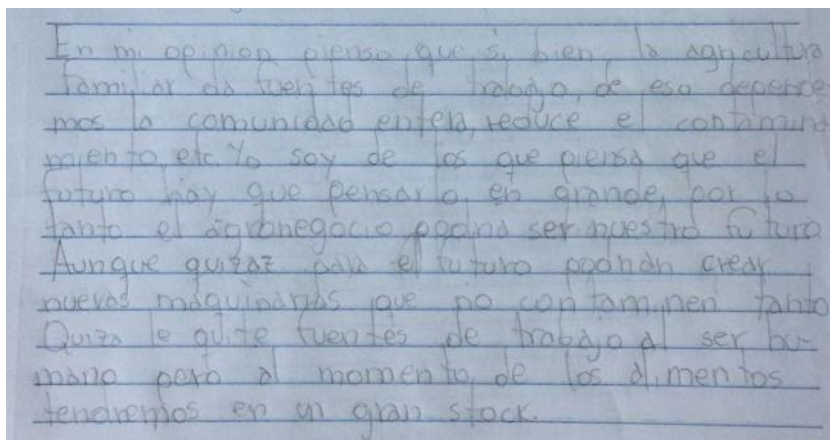
La agroindustria tiene sus puntos buenos y malos los buenos son que producen sus propios cultivos y los comercializan, lo malo es que algunas veces les "quitan" terrenos a los agricultores familiares o también sucede que alquilan terrenos y cuando sus tierras ya no son fértiles las dejan y alquilan otros terrenos.

Como se puede observar, esta producción comienza con una explicación del Agronegocio y luego se introduce en explicitar su tensión sobre el tema. Pareciera que el estudiante quisiera dar cuenta de los conceptos "Agronegocio" y "Agroindustria" y para ello recupera lo trabajado en la clase 5 de la secuencia. Luego retoma los "puntos buenos y malos" estableciendo una relación con el cuadro de "ventajas y desventajas" de cada modelo. Se puede decir que la escritura de la argumentación se encuentra en transición en busca de identificadores capaces de enlazar las nuevas ideas al texto producido para ser revisado y transformado por el propio alumno. Además, se aprecia una problematización sobre el impacto de la agroindustria en el territorio en su constante expansión en la frase "les quitan terrenos a los agricultores familiares" y "cuando sus tierras ya no son fértiles las dejan y alquilan otros terrenos". Sin embargo, aunque posee más argumentos que los observados en el Texto 3 (del mismo nivel), tampoco asume una posición propia respecto del agronegocio en tanto se guarece en los "puntos buenos y malos".

El análisis realizado en los textos 3 y 4, parece indicar cierta tensión en la escritura respecto a la necesidad de asumir de una posición personal y crítica ante el tema. A diferencia de los textos 1 y 2 en los cuales prima la posición personal y escasean los

argumentos.

Veamos qué sucede en los textos 5 y 6, correspondientes a alumnos que superan la media del curso.



En mi opinión pienso que si bien la agricultura familiar da fuentes de trabajo, de eso dependemos la comunidad entera, reduce el contaminación etc. Yo soy de los que pienso que el futuro hay que pensarlo en grande, por lo tanto el agronegocio podría ser nuestro futuro. Aunque quizás para el futuro podrían crear nuevas maquinarias que no contaminen tanto. Quizá le quite fuentes de trabajo al ser humano pero al momento de los alimentos tendremos un gran stock.

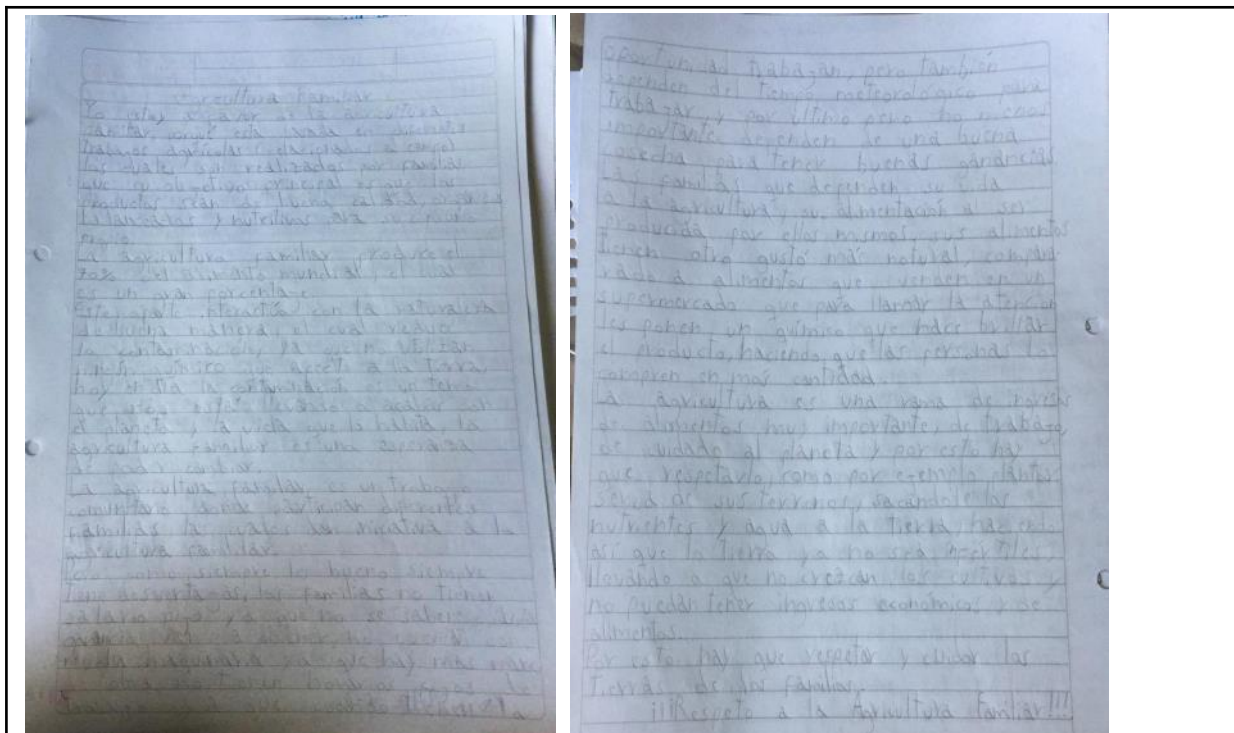
Texto 5 (Alto)

En mi opinión pienso que si bien la agricultura familiar **da fuentes de trabajo** de eso dependemos la comunidad entera y reduce la contaminación, etc. Yo soy de los que piensan que **el futuro hay que pensarlo en grande** por lo tanto el agronegocio podría ser **nuestro futuro**. Aunque quizás para **el futuro** podrían crear nuevas maquinarias que no contaminen tanto. **Quizá le quite fuentes de trabajo al ser humano** pero **al momento de los alimentos tendremos un gran stock**.

En el texto 5 el alumno comienza la escritura de su argumentación escribiendo “En mi opinión pienso” para luego plantear la importancia de la Agricultura familiar con varios beneficios o aspectos positivos como “da fuentes de trabajo” y “reduce la contaminación”. Posteriormente se posiciona más rotundamente en primera persona con la frase “Yo soy de los que piensan” a favor del agronegocio relacionándolo con “el futuro/nuestro futuro”. Es decir, con un pensamiento prospectivo que adhiere a una teoría o marco epistémico y cierta atención a la producción de alimentos en gran escala (“pensarlo en grande” y “tendremos un gran stock”). Luego, asume una posición crítica del modelo desde el que se posiciona, es decir, expone que no desconoce el problema de la “contaminación” y la pérdida de “fuentes de trabajo” y manifestando su preocupación por la reducción de los índices de contaminación generados por el uso de maquinarias (“Aunque quizás para el futuro podrían crear nuevas maquinarias que no contaminen tanto”). Cerrando su argumentación con una conclusión que refuerza su posición y retoma algunos de los tópicos mencionados previamente (“Quizá le quite fuentes de trabajo al ser humano pero al momento de los alimentos tendremos un gran stock”). Aunque, el objeto de análisis es el contenido de la argumentación y no su estructura se puede decir que el alumno incorpora la estructura de introducción, cuerpo argumentativo, y conclusión. También se observa que recupera las clases previas y la construcción de los cuadros de “ventajas y desventajas” de cada modelo,

apreciándose una revisión y enlace con los contenidos de la secuencia internalizados hasta el momento.

En el texto 6 el alumno comienza la escritura de su argumentación con “Yo estoy a favor de la agricultura familiar” explicando rápidamente su posicionamiento en un monólogo que introduce al tema y a continuación expone todos los motivos en los que se basa para asumir dicha postura. Parece que el alumno se hace internamente la pregunta “¿Por qué?” y a partir de allí desarrolla sus argumentos evidenciando un proceso de constante revisión: “porque está basada/ en diferentes trabajos agrícolas/ relacionados al campo/ los cuales son realizados por familias/ que su objetivo principal/ es que los productos sean de buena calidad/, orgánicos/, balanceados/ y nutritivos/ para su consumo propio”. La separación entre palabras y frases cortas permite observar los enlaces, su monólogo con un proceso de desagregación e interrogación que conforman una “espiral de conocimiento”. Asimismo, se aprecia una frase extraída textualmente de la lectura del texto de la FAO, “La agricultura familiar produce el 70% del alimento mundial” lo que reafirma con la expresión reflexiva “el cual es un gran porcentaje”.



Texto 6 (Alto)

Agricultura Familiar

Yo estoy a favor de la agricultura familiar porque está basada en diferentes trabajos agrícolas relacionados al campo los cuales son realizados por familias que su objetivo principal es que los productos sean de buena calidad, orgánicos, balanceados y nutritivos para su consumo propio.

La agricultura familiar produce el 70% del alimento mundial, el cual es un gran porcentaje.

Este aparte interactúa con la naturaleza, la contaminación, ya que no utilizan ningún químico que afecte a la Tierra, hoy en día la contaminación es un tema que nos está llevando a acabar con el planeta y la vida que la habita, la agricultura familiar es una esperanza de poder cambiar.

La agricultura familiar es un trabajo comunitario donde participan diferentes familias, las cuales dan iniciativa a la agricultura familiar.

Pero como siempre lo bueno siempre tiene desventajas, las familias no tienen salario fijo ya que no se saben la ganancia que van a obtener, no cuentan con mucha maquinaria ya que hay mano de obra, no tienen horarios fijos de trabajo ya que cuando tienen la de trabajar, pero también dependen del tiempo meteorológico para trabajar y por último pero no menos importante dependen de una buena cosecha para tener buenas ganancias.

Las familias que dependen su vida a la agricultura, su alimentación al ser producida por ellos mismos sus alimentos tienen otro gusto más natural, comparado a alimentos que venden en un supermercado que para llamar la atención les ponen un químico que hace brillar el producto haciendo que las personas lo compren en más cantidad.

La agricultura es una rama de ingresos de alimentos muy importante, de trabajo, de cuidado al planeta y por esto hay que respetarlo, como por ejemplo plantar cerca de sus terrenos, sacándole los nutrientes, llevando a que no crezcan los cultivos y no puedan tener ingresos económicos y de alimentos.

Por esto hay que respetar y cuidar las Tierras de las familias.

¡¡¡Respeto a la Agricultura Familiar!!!

Luego sigue sosteniendo su argumentación con el establecimiento de un espacio-problema relacionado con el cuidado de la naturaleza por parte de la Agricultura familiar y que responde al modelo agroecológico y se construye en oposición al agronegocio, y otro espacio-problema retórico para expresar una intención de reivindicación con su intención argumental cuando afirma “La agricultura familiar es un trabajo comunitario donde participan diferentes familias, las cuales dan iniciativa a la agricultura familiar”, apelando nuevamente a fragmentos del texto de la FAO y a las tomas de notas del principio de la secuencia pero estableciendo pequeñas y contundentes relaciones de causa-efecto como “las familias no tienen salario fijo ya que no se saben la ganancia que van a obtener/, no cuentan con mucha maquinaria ya que hay mano de obra/, no tienen horarios fijos de trabajo ya que cuando tienen la de trabajar”. Según Perez Roig (2021) es importante favorecer un tipo de lectura que busca informarse e identificar recursos lingüísticos y discursivos de los textos leídos anteriormente para incorporarlos y tenerlos en cuenta al momento de la producción escrita (Pérez Roig, 2021).

También recurre a factores que generan “dependencia” y tensiones en su vida cotidiana como el “tiempo meteorológico” y la obtención de “buenas cosechas” aludiendo a un dato cuantitativo relacionado con la cantidad de alimentos por cosecha.

Luego incorpora nuevamente otra problematización y comparación con alimentos que no provienen de la Agricultura familiar para seguir sosteniendo la escritura de su argumentación: “su alimentación al ser producida por ellos mismos sus alimentos tienen otro gusto más natural, comparado a alimentos que venden en un supermercado que para llamar la atención les ponen un químico que hace brillar el producto haciendo que las personas lo

compren en más cantidad”.

Para finalizar su texto, el alumno escribe una conclusión que sintetiza todos los tópicos abordados en el desarrollo de su escritura reflexiva para luego expresar la siguiente demanda: “Por esto hay que respetar y cuidar las Tierras de las familias. ¡¡¡Respeto a la Agricultura Familiar!!!”. Con dicha expresión se aprecia el marco epistémico del alumno y el manejo fluido de los contenidos trabajados en la secuencia a nivel de escritura reflexiva como en las lecturas, debates e intervenciones docentes.

En síntesis, los seis textos analizados se aprecian distintos momentos en el proceso de análisis y profundización del contenido, así como diferentes posibilidades de realizar escrituras reflexivas, partiendo de la articulación de la toma de notas, las explicaciones hasta llegar a las argumentaciones. En los textos presentan diversos niveles de revisión, internalización y consolidación de los contenidos y de la retórica trabajados en la secuencia. Además, del acompañamiento constante del docente durante el proceso de escritura de textos argumentativos con nuevas preguntas y establecimiento de relaciones que profundizan la comprensión del tema en el desarrollo de cada consigna transversalizada por la escritura reflexiva y para aprender.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

Luego de recorrer un proceso de estudio y trabajo relacionados con la función epistémica de la escritura quiero compartir algunas consideraciones finales.

El desarrollo de la secuencia didáctica en el aula produjo un cambio en los alumnos en la forma de relacionarse con el conocimiento académico como con sus propios procesos de escritura. Esto lo menciono porque, al día de hoy, puedo decir que los alumnos abordan la escritura de textos de toma de notas, explicaciones y argumentaciones conociendo que es una herramienta para aprender comprobada por ellos mismos. Esto cambia su posicionamiento ante el conocimiento, genera autonomía y confianza debido a que toman conciencia de su participación activa en el proceso de enseñanza y, sobre todo, en sus procesos de aprendizaje.

Con respecto a los procesos de escritura de toma de notas, explicaciones y argumentaciones se aprecia que cada uno tiene una importancia central dentro de la

secuencia didáctica y en el proceso de desarrollo de la escritura reflexiva de los alumnos. Además, es necesario aclarar que son procesos que se construyen en los alumnos de forma individual y colectiva habilitando sus propios ritmos de aprendizaje, revisión y apropiación del conocimiento.

Como se observa los tópicos presentes en las escrituras son muy diversos lo que muestra un conocimiento de los alumnos de la realidad agrícola de la zona, ya sea por su propia experiencia cotidiana en el trayecto de la casa hacia el liceo o por ser una actividad familiar.

En los textos se visualizaron las huellas de las teorías o marcos epistemológicos de los alumnos que pueden constituirse en un obstáculo para comprender otras perspectivas en relación al mundo que los rodea como para revisar sus propias ideas ante un nuevo problema a resolver.

La situación de aprendizaje de problemas controvertidos ante dos modelos agrícolas antagónicos con sus caracterizaciones e impactos en varias escalas de análisis, nacional, regional y continental permiten que el alumno construya su propio posicionamiento y lo pueda modificar o aplicar desde una construcción epistemológica intencional (Lerner, 1992). Entonces en el proceso de escritura reflexiva de los alumnos partiendo de la articulación de la toma de notas, las explicaciones hasta llegar a las argumentaciones se aprecian diversos niveles de revisión, internalización y consolidación de los contenidos como del espacio retórico, trabajados en la secuencia.

En relación a mi proceso docente, tanto en la realización de la secuencia didáctica de forma colaborativa como en su puesta en práctica, puedo decir que se presenta un antes y un después. En mi trabajo cotidiano siempre incorporo la escritura de textos como eje transversal y me parece necesario aprender nuevos desarrollos de las perspectivas didácticas para mejorar mis procesos de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Ahora experimenté la incorporación de nuevas herramientas de análisis para mediar en la escritura de textos a través del docente, como guiar en los procesos de escritura de los alumnos por sí mismos con la articulación entre los textos intermedios como la toma de notas y las explicaciones y en el posicionamiento crítico de los alumnos a través de la escritura de argumentos. Además, mi acompañamiento constante durante el proceso de escritura de textos argumentativos con nuevas preguntas y establecimiento de relaciones que profundizan la comprensión del tema en el desarrollo de cada consigna transversalizada por la escritura reflexiva y para aprender.

La escritura reflexiva, como proceso y práctica social situada, de forma lingüística y cognitiva, permite construir por parte de los alumnos procesos de análisis sobre lo que se

escribe, dando lugar a ideas que no existían antes. Lo que implica que la escritura es un instrumento de elaboración y de apropiación de contenidos específicos y de evaluación de proceso. Esto demuestra la importancia de la función epistemológica de la escritura en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos en Ciencias Geográficas.

Por lo tanto, es necesario que el aprendizaje de los procesos de escritura reflexiva y para el aprendizaje sea un marco general en la Educación Secundaria. Como por el momento esto es un tema pendiente, es necesario seguir discutiendo, sobre los procesos de enseñanza y el acompañamiento en el desarrollo de prácticas autónomas de escritura en todas las asignaturas. Lo que implica para el alumno, la construcción de su propio pensamiento, la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y su posicionamiento como ciudadano crítico ante problemas controvertidos y de diversa índole.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1994). Capítulo VI. "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: Un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria". En *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008): "Escribir para aprender Historia". *Lectura y Vida*. No 3, Año 29, septiembre de 2008.
- Aisenberg, B. (2018). "Leer y escribir en Ciencias Sociales". En *Para el día a día de la escuela Nro. 43 (Segunda época)*. pp. 26-35.
- Anastasio, M. (2020). Escrituras intermedias en Ciencias Naturales: Análisis de escrituras de toma de notas de videos en segundo grado. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1930/te.1930.pdf>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caramés, I. (2014). *Lectura, escritura e itinerarios didácticos hipertextuales. Continuidades, rupturas y reconstrucciones en la enseñanza de la lectura y de la escritura*. Montevideo: Uruguay Educa.
- Carlino, P. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes / Paula Carlino ... [et.al.]*. - 1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castorina, J. A.(2008). "Los conocimientos sociales de nuestros alumnos: un nuevo enfoque". En *Revista La Educación en nuestras Manos* Nro. 79. pp. 50-56.
- Domínguez, A., Fernández, A., Gómez, E. (2014). *La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). *The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem*. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- García-Debanco, C., Laurent, D., Galaup, M. (2009). *Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. IUFM Midi-Pyrénées, Ecole Interne Université Toulouse 2-Le Mirail, GRIDIFE, ERT 64.
- Guidali Leunda, M. N. (2021). Clase 1. [Seminario Promoción de la lectura y la escritura en contextos extraescolares]. *Especialización en Escritura y Alfabetización*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Calle 51 e/ 124 y 125 | (1925) Ensenada | Buenos Aires | Argentina].
- Hoz, G. (2016). *Estudiar Los Carnavales. Lecturas y escrituras en contextos de estudio de Ciencias Sociales*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1238/te.1238.pdf>

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible, lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico" en Lectura y Vida, Año 23, Número 3. Asociación Internacional de Lectura.
- Lerner, D. (1992). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lerner, D. et al. (1997). "Lengua. Documento de trabajo nro. 4. E.G.B. Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado". Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación.
- Lerner, D; Aisenberg, B. Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", Infancia y Aprendizaje, 23:89, 65-80, DOI: 10.1174/021037000760088099.
- Molina, M.E. (2016). Argumentar por escrito para aprender letras y biología en el ingreso a la universidad: ¿Qué ocurre con el tiempo didáctico? Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1315/te.1315.pdf>
- Perelman, F. (2001) Textos argumentativos: su producción en el aula. Lectura y Vida.
- Pérez Roig, P. (2021). Procesos de producción y revisión de textos de opinión en la clase de inglés en la escuela media. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2054/te.2054.pdf>
- Piolat, A., Olive, T. y Kellogg, R. (2005). Cognitive effort during note taking. Applied Cognitive Psychology . Disponible en: <http://sites.univprovence.fr/wpsycle/documentpdf/DocPiolat/Publications/POK2005%20AppCogPSy.pdf>.
- Roni, Carolina y Carlino, P. (Noviembre, 2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires, ISSN 1667-6750.
- Sancha, I.E. (2017). Escrituras en las clases de matemática para explicitar, reorganizar y sistematizar lo aprendido: Análisis de una secuencia. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Siede, I. A. (2010) "Ciencias Sociales en la escuela. Sentidos de su enseñanza", en Siede, I (Coord) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Torres, M. A. y Larramendy, A. (2009): El papel de la lectura y escritura en la construcción de conocimiento histórico. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Vygotski, S. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación, Infancia y

Fuentes

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2014). La Agricultura Familiar. Material informativo para Profesoras y Profesores de educación básica. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/InfparaProf.pdf>

Grupo Guayubira (s/f). "Parar la forestación. Iniciativa nacional por la suspensión de la forestación". Recuperado de: <http://www.guayubira.org.uy/monocultivos/parar-la-forestacion/>

CanalMM (Productor) (2016). Cultivo de la vid [online].Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=6WUb_On43_c

CanalMM (Productor) (2013). Cultivo de la vid. [online].Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jQOQVeER2r0>

CanalMM (Productor) (2019). Agricultura familiar campesina. [online].Recuperado de: <https://youtu.be/QDHBjFKP0e4>

CanalMM (Productor) (2020). Economía popular: Agricultura familiar, campesina e indígena. [online].Recuperado de: https://youtu.be/Zrntg_Cw-Dg

CanalMM (Productor) (2019). Monocultivo forestal. [online].Recuperado de: https://youtu.be/fJiXu_LqUxw

CanalMM (Productor) (2019). Monocultivo forestal. [online].Recuperado de: <https://youtu.be/qDn9BJAjLYY>

CanalMM (Productor) (2015). Monocultivo forestal en Chile.[online]. Recuperado de: <https://youtu.be/iQpR9zkkXw>

CanalMM (Productor) (2020). UPM Uruguay. Berkes: una de las 300 empresas uruguayas que lideran la construcción de la nueva planta.[online].Recuperado de: <https://youtu.be/WU0qTHTMM9w>

Anexo documental

Esquema Secuencia didáctica

Clase I Conocimientos previos. Diferenciación entre pequeño productor vitivinícola y un productor a gran escala.

Video 1: https://www.youtube.com/watch?v=6WUb_On43_c

Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=jQOQVeER2r0> (se puede ver a partir del minuto 7)

A partir de la observación de los videos se recuperan los propios conocimientos de la región que tienen los alumnos.

Se realiza una escritura por parte del docente de toma de notas, en el pizarrón, de lo que los muchachos van aportando.

A su vez, van a surgir nuevos temas que están entrelazados con la agricultura familiar que ellos conocen: inmigración, duración de la jornada laboral, trabajo infantil, el rol de la mujer.

Es conveniente separar las notas que se irán recopilando en dos sectores diferenciados. Por un lado todo lo que tiene que ver con lo que ellos conocen del cultivo de la tierra; por el otro, los temas subyacentes que vayan apareciendo y que están íntimamente ligados con el trabajo agrícola, así como las nuevas preguntas que devengan de estos temas.

Clase II Modelo Agroecológico: Agricultura Familiar

Se realiza, en el pizarrón, una toma de notas colectiva basada en las respuestas que van aportando los alumnos.

Se continúa con la observación de videos con testimonios.

- Agricultura familiar campesina: (Bolivia, Guatemala, Nicaragua) <https://youtu.be/QDHBjfkP0e4>
- Agricultura familiar campesina (Argentina) https://youtu.be/Zrntg_Cw-Dg

Los alumnos realizan, por equipos, un cuadro comparativo entre los testimonios y la situación de la región.

Clase III Agricultura Familiar.

Lectura a través del docente del texto "La agricultura familiar" (2014).

Se realiza un intercambio con una consigna de lectura abierta: ¿Qué plantea el texto sobre la agricultura familiar?

Se entrega el texto a los alumnos para que acompañen el texto.

A continuación y dependiendo de los aportes de los alumnos se plantean diversas interrogantes:

¿Qué es la FAO?

¿Cuáles son los sectores en que está dividida la actividad agrícola?

¿Qué características se necesitan tener para ser considerado un pequeño productor?

¿Conocen a alguien que reúna estas características?

El texto dice que la agricultura familiar es el eje central de las comunidades rurales, ¿qué quiere decir con esto?

¿Qué querrá decir con que "es un eje central de las comunidades rurales, fomentando el arraigo de las familias al territorio, preserva los saberes ancestrales y las tradiciones."?

¿Por qué dirá que "alimenta no solo con comida sino también con historia"?

¿Por qué son importantes estos porcentajes?, ¿Qué quiere decir el autor de este texto al recurrir a ellos para explicar la agricultura familiar?

Asimismo se pueden establecer vínculos entre los temas que aborda el texto con sus experiencias personales de vida, a través de las siguientes interrogantes:

¿Qué tradiciones se conservan en sus familias?

¿Conocen algún lugar donde puedan comprar lo que producen estos productores?

El sabor y la textura de esos productos, ¿es igual o diferente de los que compran en el supermercado?

Clase IV Agricultura Familiar

Se comienza la clase retomando la toma de notas de la clase 2, agregando lo leído en la clase anterior.

Se elabora de manera grupal, en el pizarrón, por parte del docente, un cuadro con ventajas y desventajas de la agricultura familiar.

Clase V Modelo del Agronegocio

Se comienza la clase con una pregunta problema: ¿Qué es el agronegocio?

Se realiza un intercambio oral sobre lo que es para ellos el agronegocio, haciendo observables las diferencias que aparecen.

Se realiza la lectura de los siguientes textos.

Agricultura empresarial

“Es una actividad que ocupa generalmente extensiones medias a grandes de campo en carácter de propiedad o arrendamiento, destinadas a la producción de un solo rubro y cuya producción se destina principalmente al mercado internacional. Los productores en general no residen en el predio, y se recurre a la tercerización para contratar personal asalariado en distintos momentos del año. Este tipo de agricultura requiere la presencia de personal técnico capacitado (gerentes, técnicos) y el vínculo con sistemas logísticos de acopio, traslado y comercialización. Se realizan importantes inversiones relacionadas con aspectos tecnológicos para obtener altos rendimientos” (Pesce et al, 2016:247).

Agronegocio

“Con los nuevos sistemas agrícolas se inició la fase de los agronegocios en los que irrumpe una nueva clase de empresarios que realizan importantes inversiones en innovaciones tecnológicas, y que recurren a la integración de los sistemas logísticos de producción, comercialización y transporte. Los agronegocios generalmente se relacionan con empresas transnacionales que operan a escala regional” (Pesce et al, 2016:229).

Fuente: Pesca, Fernando et al (2016). Uruguay. Naturaleza, Sociedad, Economía. Una visión desde la Geografía. Montevideo: Editorial Banda Oriental.

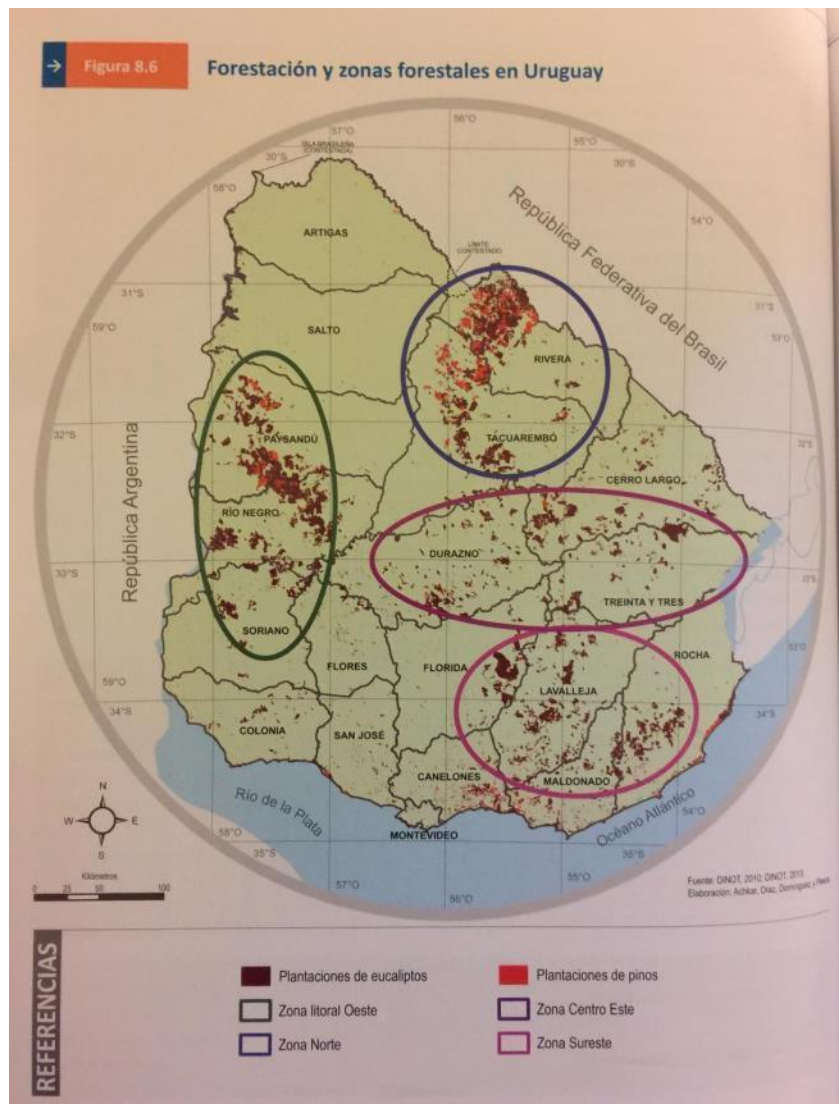
Luego, se realiza un intercambio con las siguientes consignas: ¿Qué relación encuentran entre la agricultura empresarial y el agronegocio? ¿Conoces algún sistema de acopio? ¿Por qué crees que es necesario personal técnico capacitado? ¿Qué son las empresas transnacionales?

A continuación se observan 2 videos sobre Monocultivo forestal en la Ruta 5 (hacia el departamento de Rivera) y sobre Paisajes naturales (Monte Nativo y Pradera)

Video 1: https://youtu.be/fJiXu_LqUxw

Video 2: <https://youtu.be/qDn9BJAjLYY>

Localizar en el mapa la distribución de los cultivos forestales



Fuente: Pesce, Fernando et al (2016). Uruguay. Naturaleza, Sociedad, Economía. Una visión desde la Geografía. Montevideo: Editorial Banda Oriental.

Clase VI Agronegocio Debate.

Se divide al grupo en equipos y se le entrega a cada uno, un texto distinto, con enfoques de los distintos actores: empresa (UPM), agricultores familiares (aspectos negativos y positivos), legislación (contrato ROU-UPM), movimientos sociales (cuál es el debate que plantean).

Texto I: Empresa UPM

“Avanzan obras en Durazno con la construcción de un tercer barrio e instalación de

módulos

NOTA DE PRENSA 17.2.2021 16:00 EET(UPM, Durazno, 17 de febrero 2021,11:00 GMT-3) – En el marco de la construcción de la nueva planta de celulosa de UPM, comenzó a construirse un tercer predio de soluciones habitacionales temporales en Durazno. Está ubicado en la zona sur de la ciudad y contará con seis módulos para albergar a 200 trabajadores que arriban a la región. Las mismas están diseñadas en módulos, formados por cuatro casas de 77 m2, cuatro dormitorios, cuatro baños y un living-comedor compartido. La capacidad máxima de cada módulo permite albergar hasta 12 personas, tres por habitación. Las obras comenzaron en enero y se espera que finalicen en mayo del presente año.



El nuevo predio de soluciones temporales, ubicado sobre la calle Andresito, se suma a los dos ya construidos en la ciudad de Durazno: Martínez y Moroni.

En total, la ciudad de Durazno contará con 36 soluciones modulares y albergará aproximadamente a unos 1.200 trabajadores en los tres predios construidos.

Estos alojamientos fueron concebidos dentro de una planificación que permite núcleos de convivencia reducidos con impacto positivo en la desconcentración geográfica y de vivienda, logrando una armoniosa integración con la comunidad.

Soluciones temporales con oportunidades permanentes para la ciudad

Las soluciones modulares temporales instaladas en la ciudad de Durazno serán removidas luego de la construcción de la planta y las mejoras en infraestructura quedarán disponibles para el desarrollo de planes de vivienda permanentes, según los planes del Ministerio de Vivienda y Ordenamiento

Territorial (MVOT) y la Intendencia de Durazno.



Adicionalmente, a pocos kilómetros de la capital departamental, en la localidad de Carlos Reyles, las obras en el predio de alojamientos temporales finalizaron en lo que respecta a la infraestructura y obras conexas, restando aún la colocación de los módulos habitacionales. El proyecto para esta localidad incluyó obras que permitieron extender la infraestructura sanitaria, mejorando así el impacto ambiental de sus vertidos”.

Fuente:

<https://www.upmpasodelostoros.com/es/noticias/2021/02/avanzan-obras-en-durazno-con-la-construccion-de-un-tercer-barrio-e-instalacion-de-modulos/>

Texto II: “UPM entrega obra de la nueva celda de residuos sólidos urbanos al Municipio de Paso de los Toros”.

NOTA DE PRENSA 27.5.2021 19:00 EEST(UPM, Paso de los Toros, 27 de mayo de 2021, 13:00 GMT-3) – En el marco de los compromisos asumidos por UPM dentro de la Autorización Ambiental Previa, el jueves 27 de mayo se llevó adelante el acto de entrega de la nueva celda de disposición final de residuos en la ciudad de Paso de los Toros. Este proyecto y las modificaciones realizadas, con una inversión de unos \$ 50 millones de pesos, generará mayor seguridad ambiental y un mejor control de los desechos. El proyecto, aprobado por el Ministerio de Ambiente, fue realizado en coordinación con la alcaldía y la Intendencia de Tacuarembó. La gestión de los residuos y la

operación de la celda estará a cargo del Municipio de Paso de los Toros.



La actividad contó con la presencia del ministro de Ambiente, Adrián Peña, el alcalde de Paso de los Toros, Luis Irigoín, y representantes de UPM y de las empresas contratistas Teyma Medioambiente-Sigmaplus, Incoci y Cagnoli Arquitectos.

La celda utiliza una modalidad para el manejo de los residuos denominada Relleno Sanitario y consiste en depositar los residuos en el interior de la celda impermeable, compactándolos para generar una reducción de su volumen. Posteriormente, los desechos son cubiertos con una capa de tierra que vuelve a ser nuevamente compactada. Así, Paso de los Toros queda a la vanguardia nacional en manejo de residuos y se asegura la disposición de los desechos en condiciones seguras y controladas. Paso de los Toros pasa a estar en una selecta lista de 5 sitios de disposición final en el país, diseñado de acuerdo con los requerimientos de DINACEA sumándose a Montevideo, Maldonado, Rocha y Fray Bentos.

Con este sitio de disposición final, el vertedero actual dejará de estar operativo en un futuro cercano. Al mismo tiempo, se trasladarán los residuos del antiguo vertedero (ubicado a orillas del Río Negro) a la nueva celda, lo que tendrá impactos ambientales positivos para la zona y el río.



“El traspaso de esta nueva obra a las autoridades locales permitirá la implementación de la metodología de relleno sanitario para la disposición de residuos. Como consecuencia, mejorarán sustancialmente las condiciones de higiene y ambientales, contribuyendo a la eliminación de vectores de enfermedades, a una menor generación de olores y mejorando el aspecto visual del área y el uso de las tierras vecinas”, indicó Gervasio González, gerente de Medioambiente de UPM.

Acerca de las características de la celda

La celda podrá recibir residuos sólidos urbanos, domésticos y originados en la limpieza urbana y de espacios públicos principalmente, además de aquellos que provengan de Paso de los Toros, Pueblo Centenario y localidades cercanas.

Asimismo, recibirá los residuos asimilables a urbanos durante la fase de construcción de la planta de UPM. Se estima que el volumen de residuos proveniente de la planta en el pico de la construcción represente aproximadamente entre 1-2 volquetas diarias”.

Fuente:

<https://www.upmpasodelostoros.com/es/noticias/2021/05/upm-entrega-obra-de-la-nueva-celda-de-residuos-solidos-urbanos-al-municipio-de-paso-de-los-toros/>

Texto III: Los agricultores familiares

“La agricultura familiar campesina es la que se dedica a producir alimentos para la familia. Se producen buenos alimentos. La promueve el pequeño productor comunitario. También para llevar los alimentos a nuestras familias y hacer una dieta más balanceada”.

“Cuando uno consume lo propio, lo que uno cosecha, tiene una vida bastante diferente”.

“La agricultura familiar produce el 70% de los alimentos del mundo”.

“Se realiza la producción de alimentos aprovechando el recurso natural, pero cuidando del medio ambiente, el ecosistema, la flora y la fauna”.

“Los sistemas agroalimentarios buscan garantizar que las familias tengan comida de calidad y que no afecte al ser humano”.

“Para nosotros la agricultura familiar campesina es la alternativa al deterioro e impacto del cambio climático”.

“Todo lo que está en la naturaleza tiene una razón de ser y deberíamos respetar”.

“Se genera una alternativa que convive con el medio ambiente sino que busca aprovechar los recursos locales y que no genere mucho costo para la población campesina”.

Fuente: Autores varios. “Agricultura familiar”. We effect América Latina.

Texto IV: Estado nacional/ Legislación

CONTRATO

Entre la República Oriental del Uruguay y UPM

En la ciudad de Montevideo, a los 7 días del mes de noviembre de 2017; **POR UNA PARTE:** la República Oriental del Uruguay (en adelante, "ROU"), representada en este acto por Miguel Ángel Toma, en su calidad de Secretario de la Presidencia, Juan Andrés Roballo, en su calidad de Prosecretario de la Presidencia y Alvaro García, en su calidad de Director de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto; y **POR OTRA PARTE:** UPM Pulp Oy (en adelante, "UPM") con domicilio legal en Alvar Aallon katu 1 00100 Helsinki, Finlandia, representada en este acto por Javier Solari y Gonzalo Giambruno, en su calidad de Apoderados, según representación debidamente acreditada (todos los cuales se designarán individualmente en adelante como "PARTE" o colectivamente como "PARTES") convienen el siguiente Acuerdo de Inversión (en adelante, el "Contrato"):

1. PREÁMBULO

Tomando en consideración:

1.1 La estrategia nacional de desarrollo de ROU que promueve un desarrollo económico productivo e innovador, con sustentabilidad, equidad social y equilibrio ambiental y territorial. En este marco se procura la atracción de inversiones que contribuyan sustantivamente a la creación de empleo de calidad, la incorporación de tecnología de punta y el fortalecimiento de las capacidades domésticas para la expansión de actividades con mayores niveles de valor agregado y conocimiento nacionales, en un contexto de descentralización de las actividades productivas.

1.2 La importancia de la cadena forestal maderera en el desarrollo económico nacional, al haberse constituido en uno de los principales complejos agroindustriales impulsores del crecimiento, con un papel sustantivo en la dinamización y diversificación de las exportaciones, la generación de empleo de calidad en el interior del país y la incorporación de conocimiento en las actividades productivas.

1.3 La relevancia de UPM-Kymmene en el mercado internacional de la celulosa y sus derivados, y en otras líneas de negocios de punta en el ámbito de la bioeconomía y las energías renovables, con una presencia en el país de más de dos décadas, habiéndose constituido en uno de los principales inversores externos y generado un denso entramado de relaciones comerciales que involucra a más de 500 pequeñas y medianas empresas uruguayas.

2

3 de 91

1.4 Las muy auspiciosas conversaciones entre las autoridades de ROU y los representantes de UPM, así como los intensos trabajos de diversos grupos técnicos integrados por ambas Partes, que han permitido identificar las condiciones necesarias que hacen viable el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza en el marco de la estrategia nacional de desarrollo.

ROU y UPM acuerdan la celebración del presente Contrato en el marco del Decreto N° 477/008, reglamentario de la Ley de Promoción y Protección de Inversiones, de 7 de octubre de 2008, que contempla todos los aspectos relevantes para dar certeza y previsibilidad, así como para definir los esfuerzos de ambas Partes, en el desarrollo de los pre-requisitos del proyecto de inversión que se describe resumidamente a continuación.

2. LOS PROYECTOS DE ROU Y UPM

2.1 Descripción del Proyecto de ROU

2.1.1 El "Proyecto de ROU" incluye:

- (a) el Proyecto Ferroviario;
- (b) el Proyecto de Viaducto sobre la Rambla;
- (c) los Proyectos Viales;
- (d) los trabajos de dragado de ANP;
- (e) los trabajos de electricidad; y
- (f) cualquier otro proyecto, trabajo o actividad acordada a ser llevada a cabo por ROU de conformidad con este Contrato.

2.1.2 ROU reconoce y conviene en que es intención llevar a cabo el Proyecto de ROU independientemente del Proyecto UPM.

2.2 Descripción del Proyecto UPM

2.2.1 El "Proyecto UPM" incluye:

(a) **Proyecto de Planta de Celulosa**

El “**Proyecto de la Planta de Celulosa**” involucra el diseño, financiamiento, ingeniería, adquisición, construcción, operación y mantenimiento de una planta de celulosa ubicada cerca de Paso de los Toros con una capacidad anual (medida en la máquina de secado) entre 1.900.000 (un millón novecientos mil) y 2.400.000 (dos millones cuatrocientos mil) toneladas (la “**Planta de Celulosa**”) y, a elección de UPM, la siguiente infraestructura relacionada:

- i. una planta cautiva de generación de energía eléctrica y la conexión a ser realizada por UPM de conformidad con los acuerdos alcanzados en materia de Energía;
- ii. una planta química para producir, almacenar, importar, vender y suministrar productos químicos a las operaciones existentes de celulosa de UPM en Uruguay, la Planta de Celulosa propuesta y/o terceros (el “**Proyecto Químico**”);
- iii. la infraestructura requerida en relación con la Zona Franca del Proyecto de Planta de Celulosa; y
- iv. otras instalaciones, estructuras y equipos que sean necesarios para la Planta de Celulosa.

(b) **Operaciones Forestales**

Las “**Operaciones Forestales**” involucran el desarrollo de operaciones forestales por UPM y las Afiliadas UPM por medio de la adquisición o arrendamiento de la tierra para la plantación, cosecha, producción y comercialización de productos de madera, en particular, para el suministro de las plantas de celulosa.

(c) El “**Proyecto Portuario**”, pero solamente en caso que después del proceso de licitación pública se adjudique una concesión portuaria a UPM o a una Afiliada UPM.

2.3 Proyecciones de ROU

2.3.1 ROU entiende que el Proyecto UPM tendrá un impacto significativo en el desarrollo del país, tanto en términos cuantitativos, a nivel macro y microeconómico, como en términos cualitativos.

2.3.2 En este sentido, se destaca que el Proyecto UPM comprende la mayor inversión privada en la historia del Uruguay, con los consiguientes efectos positivos de señalización, que confirman los atributos del país, tanto institucionales como productivos, para la localización de proyectos de gran porte orientados al abastecimiento del mercado mundial en cumplimiento de los más altos estándares internacionales.

2.3.3 ROU estima que el Proyecto UPM incrementaría de forma permanente el PIB en aproximadamente dos puntos porcentuales, generaría nuevas exportaciones agroindustriales en el entorno de US\$ 1.000 millones (mil millones de dólares de Estados Unidos de América) al año, con una recaudación de tributos aproximada de US\$ 120.000.000 (ciento veinte millones de dólares de Estados Unidos de América).


2.3.4 La forestación y la cadena de valor respectiva tienen un impacto significativo en términos de empleo, valor agregado y recaudación tributaria, por hectárea ocupada, lo que potencia la oportunidad que el Proyecto UPM implica en términos de diversas dimensiones del desarrollo nacional que se abordan a continuación.

2.3.5 Las estimaciones preliminares indican que el Proyecto UPM generaría un promedio de 3.000 (tres mil) puestos de trabajo, con picos de 5.000 (cinco mil), durante la construcción de la Planta de Celulosa, y unos 4.000 (cuatro mil) puestos de trabajo directos durante su fase de operación, relacionados con la actividad primaria, industrial y logística. A esto deben agregarse los puestos de trabajo inducidos a partir del incremento en la demanda de diversos servicios en la región de referencia. Los elevados estándares aplicados en la cadena de valor con inserción global resultan en mejoras en materia de cultura del trabajo y capacidades y productividad del capital humano, entre otros.

2.3.6 La región de referencia del Proyecto UPM muestra bajos niveles de desarrollo relativo y grandes áreas caracterizadas por un vacío demográfico. La implementación del Proyecto UPM tiene el potencial de incentivar una migración significativa hacia dicha región y de incrementar el PIB per cápita de la zona comprendida por los departamentos de Cerro Largo, Durazno, Florida y Tacuarembó entre un 10% (diez por ciento) y un 15% (quince por ciento). De este modo, se generaría un polo de desarrollo en el centro del país, marcando un hito crítico en el proceso de descentralización de las actividades productivas y alterando las características estructurales del desarrollo a nivel de regiones del Uruguay.

2.3.7 La utilización que el Proyecto UPM haría de la infraestructura pública que se requiere desarrollar constituye una base necesaria para viabilizar la construcción de dichas infraestructuras, lo que beneficiaría también a otras actividades productivas y

Texto V: Los movimientos sociales

<p>Grupo Guayubira En defensa del monte indígena y sobre los impactos de los monocultivos de árboles.</p>  <p>Parar la forestación</p> <p>INICIATIVA NACIONAL POR LA SUSPENSIÓN DE LA FORESTACIÓN En los días 14 y 15 de abril de 2007, en la localidad de Pisco Serrano, departamento de Florida, delegados de organizaciones de pequeños productores agropecuarios y de otras organizaciones sociales provenientes de los cuatro puntos cardinales del país, reunidos para discutir en conjunto los problemas generados por el avance de la forestación, acordamos que:</p> <p>Considerando: - La ausencia de estudios de impactos sociales y ambientales previos a la aplicación de la ley forestal.</p> <p>- Los impactos ya constatados de las plantaciones, que han significado:</p> <ul style="list-style-type: none">- desalojo de nuestra población rural- escasas oportunidades de empleo, en condiciones de trabajo inadecuadas- concentración de la tierra en manos de grandes empresas nacionales y extranjeras- transferencia de cuantiosos recursos económicos de toda la población hacia el sector forestal a través de subsidios directos e indirectos- agotamiento y contaminación de los recursos hídricos- degradación de suelos- contaminación de aguas y suelos por el uso masivo de herbicidas- impactos graves sobre la fauna, en particular, sobre el ecosistema de praderas- impactos graves sobre la fauna y aparición de plagas que afectan a otras producciones agropecuarias- impactos sobre el paisaje típico uruguayo. <p>En virtud de lo anterior, los y las presentes decidimos constituir un movimiento nacional, abierto a todas las entidades y ciudadanía/les que compartan los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- EXIGIR la inmediata suspensión de todas las plantaciones forestales de pino y eucalipto, salvo aquellas de pequeño escala para sombra, sombra, leña o turismo de auto-abastecimiento del pueblo rural. <p>Y, simultáneamente exigir:</p> <ul style="list-style-type: none">- Que se evalúen en forma seria y completa los impactos sociales, económicos y ambientales de la forestación con la más amplia participación de sectores de la Sociedad Civil, especialmente los que perjudicados- Que en el plan de ordenamiento territorial del país no se incluyan los monocultivos forestales en función de la experiencia de sus impactos económicos, sociales y ambientales negativos para el país.- Que se revise la actual legislación forestal con la más amplia participación de sectores de la Sociedad Civil, especialmente los más perjudicados.- Que se aplique el artículo 47 de la Constitución -que restableció la soberanía del país sobre la gestión de los recursos hídricos- en particular al sector forestal.	<ul style="list-style-type: none">- Que se adopte una legislación que impida la concentración de la tierra en manos de grandes empresas nacionales y extranjeras.- Que se discutan los mecanismos de desarrollo local con la más amplia participación de sectores de la Sociedad Civil especialmente los más marginados.- Que se adopten instrumentos legales para garantizar la permanencia y mejora de calidad de vida de las familias del campo. <p>En definitiva decidimos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Si a la diversidad productiva y no a los monocultivos forestales.- Si a la distribución equitativa de la tierra -tierra para quien quiere trabajar- y no a su concentración en manos de grandes empresas nacionales y extranjeras.- Si a la defensa y preservación de los recursos naturales y no a la explotación destructiva del rico patrimonio del país y su entrega a intereses empresariales.- Si al bienestar de todos los orientales en armonía con la naturaleza y con la preservación del paisaje. <p>Y convocamos a todas las entidades y ciudadanía/les que compartan esta plataforma a sumarse y participar activamente en esta iniciativa.</p>
--	--

Monocultivo forestal en Chile: <https://youtu.be/iQpR9zkkXw>

Posición de Movimientos Sociales: <https://youtu.be/cWqX5H8udpE>

Berkes: empresa que trabaja para UPM: <https://youtu.be/WU0qTHTMM9w>

Se realiza un cuadro, en el pizarrón, de manera grupal, de los argumentos de cada uno de esos actores (movimientos sociales, empresa, Estado, agricultores familiares).

Clase VII Agronegocio

Se comienza la clase retomando lo trabajado en las clases anteriores, recuperando los mapas vistos, el cuadro de las diferentes posturas ante el tema, los textos leídos.

Se elabora de manera grupal, en el pizarrón, por parte del docente, un cuadro con ventajas y desventajas del agronegocio.

Clase VIII Modelos Agrícolas

Se realiza, por parte del docente, la lectura del texto extraído del libro de “Geografía 2: “América: Espacio y sociedades hoy” de editorial Textos del Sur.

Los espacios agrícolas en las Américas

La agricultura y la ganadería, en tanto obtienen productos derivados de la explotación de los recursos naturales, representan las actividades del sector primario más desarrolladas en los espacios americanos. Son la base para la obtención de materias primas destinadas a la alimentación y como insumos para el desarrollo de agroindustrias. Si bien existen notables diferencias entre las agriculturas más modernas de la América Anglosajona y los espacios más tradicionales de América Latina, en todos los espacios agro-ganaderos se han producido fuertes modificaciones en las últimas décadas.

Tras dos décadas de pérdida de valor relativo de las commodities, desde el año 2005 se ha producido un fuerte repunte del mismo, especialmente en granos – como los cereales y oleaginosos- y en productos cárnicos. Este repunte de los precios se origina en la *crisis alimentaria* global, provocada por el aumento de la demanda de alimentos –especialmente desde Asia-, el agotamiento de los suelos por degradación, el aumento en el uso de biocombustibles o desequilibrios en la distribución. Esto ha contribuido a cambiar rápidamente las condiciones de producción en varios espacios de las Américas, ampliando las fronteras agrícolas y ganaderas en sus países.



Paisaje agrícola intensivo en el NE de los EE.UU.



Participación en el total de producción agrícola de América, 2007
(En rojo Uruguay).

La diversidad climática de las Américas permite una especialización productiva aprovechando las ventajas comparativas. Mientras que en los espacios ecuatoriales y tropicales, son importantes las agriculturas de plantación de cultivos tropicales –café, cacao, bananas- junto a agriculturas con pequeño excedente comercializable –arroz, maíz, frijoles-; en los espacios con climas templados existe una amplia gama de cereales –trigo, maíz, arroz-, oleaginosos –girasol, soja- y cultivos horti-frutícolas. Las diferencias en el desarrollo técnico de las sociedades americanas, permiten desiguales niveles de intensidad y de productividad de los espacios agrícolas y ganaderos. Algunos espacios de la América Anglosajona y del Cono Sur sudamericano, poseen elevada incorporación de ciencia y técnica a la producción, siendo cada vez más relevante la información en la elección del tipo de cultivo, niveles de producción y mercados de destino. Surge en estos casos el *agrobusiness*, altamente productivo. En el otro extremo, otros espacios de las Américas, especialmente en el Istmo centroamericano y sectores de la cordillera Andina, poseen un desarrollo agrícola más tradicional, practicado en unidades de explotación pequeñas –minifundios-, con baja productividad por trabajador y elevado trabajo humano directo. En estos casos, el destino de la producción sigue siendo para autoconsumo. En estos espacios, aún es importante el éxodo rural.

Luego se realiza un intercambio sobre lo leído:

¿Qué quiere decir que "las diferencias en el desarrollo técnico de las sociedades americanas, permiten desiguales niveles de intensidad y de productividad de los espacios agrícolas y ganaderos"?

(¿Es igual en toda América la manera en que se realizan los cultivos?, ¿Qué determina esa diferencia?).

¿Qué quiere decir el texto al afirmar que "tras dos décadas de pérdidas del valor relativo de

las commodities, desde el 2005 se ha producido un fuerte repunte del mismo"?

De acuerdo a lo que hemos visto en clases anteriores, ¿de qué manera se realizan los cultivos en nuestro país?

¿Qué involucra la crisis alimentaria global? ¿Y cómo se relaciona con los modelos agrícolas de latinoamérica?

A continuación se recuperan las preguntas surgidas en la clase 1 y se intenta dar respuestas a ellas a partir de lo estudiado sobre el tema.

Clase IX

Escritura de conclusiones Agronegocio

Los alumnos trabajan de forma individual y luego de forma colectiva se construyen las conclusiones que serán escritas en el pizarrón.

Clase X

Escritura de conclusiones Agrigultura familiar

Los alumnos trabajan de forma individual y luego de forma colectiva se construyen las conclusiones que serán escritas en el pizarrón.