

El rol de los problemas en la elaboración de contenidos escolares de geografía. Reflexiones desde la reforma educativa en Argentina

Hortensia Castro
Sandra Minvielle

Universidad Nacional de Buenos Aires. Departamento e Instituto de Geografía
Buenos Aires
hcastro@filo.uba.ar
sminviel@gmail.com

Data de recepció: febrer de 2009
Data d'acceptació definitiva: setembre de 2009

Resumen

En geografía, cada vez más se invoca la necesidad de organizar los contenidos escolares en torno a problemas, básicamente como una herramienta para otorgar significatividad o relevancia a los contenidos y garantizar, así, su carácter innovador. En Argentina, esto es particularmente evidente a partir de la reforma educativa del año 1994, al menos desde los diseños curriculares y otros materiales conexos de las principales jurisdicciones educativas subnacionales. Ahora bien, ¿qué sentido del término «problema» se está invocando y qué derivaciones presenta?; en términos más propositivos: ¿qué implica la construcción de contenidos escolares de geografía en torno a problemas?

En primer lugar, se distinguirán y se analizarán algunos de los principales sentidos del término «problema» presentes en la selección y/o elaboración de contenidos escolares (como referente de un conflicto social, como estrategia didáctica, como organización teórico-conceptual de un tema). En segundo lugar, se indagará en las potencialidades de esa última acepción para la construcción de contenidos escolares y se presentarán algunas herramientas para operacionalizarlos.

Palabras clave: enseñanza, geografía, reforma educativa, problemas, problematización.

Resum. El rol dels problemes en l'elaboració de continguts escolars de geografia. Reflexions des de la reforma educativa a l'Argentina

En geografía, cada vegada més s'invoca la necessitat d'organitzar continguts escolars al voltant de problemes, bàsicament com una eina per atorgar significativitat o relleu als continguts i garantir-ne, així, el caràcter innovador. A l'Argentina, això és particularment evident a partir de la reforma educativa de l'any 1994, almenys des dels dissenys curriculars i altres materials connexos de les principals jurisdiccions educatives subnacionals. Ara bé, quin sentit del terme «problema» s'està invocant i quines derivacions presenta?; en termes més propositius: què implica la construcció de continguts escolars de geografia al voltant de problemes?

En primer lloc, es distingiran i s'analitzaran en aquest article alguns dels sentits principals del terme «problema» presents en la selecció i/o l'elaboració de continguts escolars: com a referent d'un conflicte social, com a estratègia didàctica i com a organització teòri-

coconceptual d'un tema. En segon lloc, s'indagarà en les potencialitats d'aquesta darrera acceptió per construir continguts escolars i es presentaran algunes eines per operacionallitzar-los.

Paraules clau: ensenyament, geografia, reforma educativa, problemes, problematització.

Résumé. *Le rôle des problèmes dans l'élaboration de contenus scolaires de Géographie. Réflexions depuis la Réforme Éducative en Argentine*

En Géographie, chaque fois plus on invoque le besoin d'organiser les contenus scolaires autour de problèmes, comme un outil pour remarquer l'importance des contenus et garantir, ainsi, son caractère innovateur. En Argentine ceci est particulièrement évident à partir de la Réforme Éducative de l'année 1994, au moins depuis les créations curriculaires et d'autres matériels connexes des principales juridictions éducatives subnationales. Mais, à quel sens du terme «problème» se raconte et quelles dérivations est-ce qu'il présente?; dans des termes plus prépositifs: qu'est-ce qui implique la construction de contenus scolaires de Géographie autour de problèmes?

En premier lieu, cet article distingue et analyse quelques-uns des principales connotations du terme «problème» présents dans la sélection et/ou élaboration de contenus scolaires: comme référent d'un conflit social, comme stratégie didactique, comme organisation théorique-conceptuel d'un sujet. En deuxième lieu, on étudie les potentialités de cette dernière acception en relation à la construction de contenus scolaires et se présentent quelques outils pour l'obtenir.

Mots clé: enseignement, Géographie, Réforme éducative, problèmes, problematisation.

Abstract. *The role of problems in the elaboration of school contents on Geography. Considerations from the Educative Reform in Argentina*

The need to organize school contents around specific problems is increasingly invoked in Geography. Problems are considered a useful tool to give relevance to contents and therefore reassure its innovative character. This is particularly evident in Argentine since the Educational Reform of 1994, at least in what concerns curriculums design and other associated materials of the subnational educative jurisdictions. What's sense is given to the concept «problem» in these texts and which are the consequences of the uses of these meanings? From a more propositive view, what do imply the constructions of schools contents in Geography around problems?

First, we will distinguish and analyse some of the main meanings of the concept «problem» that are presented in the selection and/or elaboration of school contents, either as a reference of a social conflict, as a learning strategy or as a theoretical and conceptual organization of a subject. Second, we analyse the potential uses of the third meaning in the construction of school contents and we present some tools that help to make these uses operative.

Key words: teaching, Geography, Educative Reform, problems, problematization.

Sumario

Introducción	Reflexiones finales
Sobre la reforma educativa en Argentina y el rol de los problemas	Bibliografía y fuentes
El docente y la problematización de contenidos escolares	

Introducción

En geografía, cada vez más se invoca la necesidad de organizar los contenidos escolares en torno a problemas, básicamente como una herramienta para otorgar significatividad o relevancia a los contenidos y garantizar, así, su carácter innovador. En Argentina esto es particularmente evidente a partir de la reforma educativa de la década de 1990, al menos desde los diseños curriculares y otros materiales conexos de las principales jurisdicciones educativas subnacionales. Ahora bien, ¿qué sentido del término «problema» se está invocando en esas propuestas reformistas y qué derivaciones presenta? En términos más generales y propositivos, ¿qué implica la construcción de contenidos escolares de geografía en torno a problemas?, ¿qué estrategias se pueden desarrollar para llevar adelante su operacionalización y potenciar su eficacia en cuanto a la organización de contenidos?

A fin de desarrollar este tema y abordar los interrogantes planteados, el siguiente artículo se organiza en tres partes. La primera presenta algunas referencias básicas sobre los cambios curriculares en la enseñanza primaria y media en la Argentina, con especial alusión a la reforma educativa de 1993 y la Ley de educación de 2006, y al rol de los problemas en la definición de contenidos escolares, en particular de geografía. La segunda parte se centra en el análisis y la discusión de los principales sentidos del término «problema» presentes en esos contextos. La tercera parte indaga sobre la problematización de los contenidos escolares y presenta una estrategia didáctica desarrollada durante el dictado de una asignatura del Plan de Estudios del Profesorado en Geografía de la Universidad de Buenos Aires¹; también se recuperan reflexiones surgidas de nuestra participación en la elaboración de contenidos para textos escolares de geografía y ciencias sociales para una editorial privada². En este contexto, nuestro objetivo es presentar algunas hipótesis y algunos caminos posibles para la elaboración de contenidos escolares de geografía que permitan, en definiti-

1. La asignatura en cuestión es Problemas Territoriales I (Departamento de Geografía, UBA), a cargo del Mg. Rodolfo Bertoncetto en calidad de profesor adjunto y de las autoras en tanto jefas de trabajos prácticos. Muchas de las ideas vertidas en este artículo son producto de las discusiones y los intercambios mantenidos en el interior de la cátedra y con los sucesivos grupos de alumnos de la asignatura.
2. Especialmente a partir de las actividades conjuntas entre el equipo de autores y las coordinadoras editoriales.

va, poner en diálogo dos tipos de significatividades: la social y la disciplinaria. En un sentido más específico, las actividades y las reflexiones desarrolladas buscan explorar estrategias para incluir esa discusión en la formación de profesores de geografía.

Sobre la reforma educativa en Argentina y el rol de los problemas

La última reforma de la educación en Argentina se inicia en la década de 1990, más precisamente en el año 1992, con la descentralización financiera y administrativa del sistema hacia las jurisdicciones subnacionales. Hasta ese momento, y aún cuando la organización del país es claramente federal, el Ministerio de Educación de la Nación tenía el control del sistema educativo (escuelas a cargo, presupuesto, normativa) y una gran injerencia en la definición de los contenidos curriculares, de forma tal que establecía un currículo unificado para todas las jurisdicciones subnacionales³. En el año 1992, comienza la mencionada *descentralización financiera y administrativa* y, en 1993, se dicta la Ley Federal de educación (n° 24.195), que revitaliza el rol de las provincias en la definición de los contenidos y de las formas de organización del sistema educativo. Siguiendo el formato de la reforma española de la década de 1970, la Ley Federal de educación modifica la estructura del sistema a través de la creación de una educación general básica organizada en tres ciclos obligatorios (de tres años cada uno de ellos, el último de los cuales incorpora los dos primeros años de la antigua educación secundaria); también crea un ciclo polimodal no obligatorio, de tres años de duración, que incorpora entonces los últimos tres años de la anterior educación secundaria. También establece, entre otras cuestiones, un concepto amplio de contenido educativo que incorpora, además de conceptos, procedimientos, métodos, valores, normas y actitudes. Además, y derivado del objetivo de superar la desactualización y el enciclopedismo de los contenidos vigentes hasta entonces, se elaboran los contenidos básicos comunes (en adelante CBC): un conjunto de saberes que, por su relevancia, deberían integrar el proceso de enseñanza en todo el país⁴.

El proceso de reforma ha continuado más allá de aquella década. Por ejemplo, en el año 2006, se dicta la nueva Ley de educación nacional (Ley

3. Con la denominación de «jurisdicciones subnacionales» se hace referencia a las veinticuatro provincias que integran el país y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
4. Los CBC conforman una enunciación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a ser desarrollados en cada nivel y ciclo. Se estructuran en torno a los siguientes saberes: lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física y formación ética y ciudadana. En particular, el área de ciencias sociales se organiza en cinco bloques: 1. Las sociedades y los espacios geográficos (el cual, de hecho, se asume como el bloque que prescribe los «contenidos geográficos» de cada nivel); 2. Las sociedades a través del tiempo; 3. Las actividades humanas y la organización social; 4. Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, y 5. Actitudes generales relacionadas con comprensión y la explicación de la realidad social.

nº 26.206), que, a partir de las preocupaciones en torno a la heterogeneidad y la fragmentación de la estructura educativa a lo largo de las diferentes jurisdicciones, busca unificar los niveles, las modalidades y los contenidos de la enseñanza. Entre otros cambios, redefine la estructura del sistema en cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior; con ello, se eleva la obligatoriedad de la enseñanza a trece años (en vez de diez, como planteaba la Ley de 1993)⁵. También fija un piso al porcentaje del presupuesto destinado a la educación (del 6% de PIB) y establece la definición de núcleos de aprendizaje prioritarios (en adelante, NAP) en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria, entre otras medidas.

La implementación de estas reformas ha presentado una variedad de efectos y ha originado una diversidad de situaciones jurisdiccionales cuyo análisis excede los objetivos planteados en este artículo. En particular, aquí nos detendremos a examinar las propuestas curriculares implicadas en estas reformas, sobre todo en lo que respecta a la selección y organización de contenidos de geografía⁶.

Propuestas curriculares, contenidos y problemas

En diversos documentos (diseños curriculares, programas de la asignatura, materiales de apoyo docente), elaborados en el marco del proceso de reforma descrito, aparece, de manera recurrente y central, la apelación al uso de problemas para la definición de los contenidos escolares.

Por ejemplo, a fines de la década de 1990, la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires (una de las jurisdicciones más importantes del país por el volumen de su población y de establecimientos educativos) plantea que los contenidos del área de ciencias sociales deben seleccionarse y organizarse en torno a ejes vertebradores y problematizadores. En particular, sobre éstos últimos, sostiene: «para el abordaje de la realidad social presente y pasada [objeto de estudio del Área de Ciencias Sociales], desde una perspectiva que respete su dinámica específica, se requiere construir problemas, a los que se denomina ejes problematizadores. [...] Es importante entender que el planteo de problemas, que se desprenden de un eje vertebrador, no constituyen de modo alguno subtemas posibles o un resumen del mismo, sino que implica “acotar” los aspectos considerados significativos en función de la intencionalidad

5. En cuanto a la duración de los niveles de educación primaria y secundaria de la educación común, la Ley establece que cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones: *a*) una estructura de seis (6) años para el nivel de educación primaria y de seis (6) años para el nivel de educación secundaria, o *b*) una estructura de siete (7) años para el nivel de educación primaria y cinco (5) años para el nivel de educación secundaria.
6. En gran medida, como veremos, esos documentos tratan sobre el área de ciencias sociales, dada la definición de áreas de conocimiento que plantea la Ley Federal de educación de 1993. Sin embargo, en la mayor parte de los materiales, los contenidos tienen «visibilidad disciplinaria», es decir, se reconocen en ellos temas y conceptos centrales de alguna de las disciplinas eje de las ciencias sociales, como la geografía o la historia.

del docente, en concordancia con las categorías de análisis y los CBC seleccionados. Los ejes problematizadores deben propiciar conflictos cognitivos con niveles de desfase óptimos entre las estructuras cognitivas de los niños y la complejidad interna de la situación planteada» (Argentina - Provincia de Buenos Aires, 1999: 54).

Algunos documentos generados desde la Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁷ plantean algunos sentidos y algunas aplicaciones de los problemas, en parte, distintos a los de la Provincia de Buenos Aires. Por ejemplo, un material curricular destinado a la formación docente señala que «en los últimos años, una de las cuestiones que ha promovido un intenso debate didáctico ha sido la alternativa de enseñar Ciencias Sociales a partir de problemas socialmente relevantes o a partir de disciplinas. Es decir, a la hora de decidir los contenidos de enseñanza, se plantea el dilema de si el criterio de selección ha de fundarse en la estructura de las disciplinas o bien en problemas sociales que por su valor formativo merezcan ser enseñados. [...] Una propuesta de enseñanza que se estructure en torno a problemas relevantes admite diversas posibilidades de selección, organización y secuenciación de contenidos. Esta posibilidad no implica que “los contenidos disciplinares queden devaluados o que los saberes científicos sean desderrados. Lo que quiere decir es que lo que deba enseñarse no viene ya dado por un molde disciplinar preexistente, sino por lo que consideramos problemas relevantes de la vida social”» (Argentina. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001: 22).

En un sentido similar al anterior, aunque con un nivel de centralidad menor, se introduce la discusión sobre los problemas en el diseño curricular de dicha jurisdicción referido al primer y segundo ciclos de la escuela primaria o educación general básica. Allí se puntualiza un conjunto de estrategias de enseñanza, entre las cuales figura la de «trabajar a partir de problemas». Al respecto, sostienen: «otro de los modos de organizar los temas de enseñanza es a partir de problemas de la sociedad, como la emigración de los jóvenes, el impacto de las importaciones en la economía local, la intolerancia, etc. Sin embargo, es preciso distinguir entre los problemas de la sociedad y los problemas como recurso didáctico. Algunos problemas sociales pueden convertirse en contenido escolar que organiza una unidad didáctica (por ejemplo, los problemas que se plantean en Chaco y Formosa por el éxodo rural hacia las ciudades en el bloque de contenidos acerca de la “Población” en sexto grado) y en otro caso pueden ser un aspecto dentro de un contexto de estudio, por ejemplo, el problema de los cambios en las formas de trabajo y su repercusión en las familias a partir de la producción industrial en serie, desde la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no todos los problemas de la sociedad son problemas para ser abordados en la escuela. Si bien en algunos

7. Se trata de una de las jurisdicciones en la que no se implementó la transformación de la estructura educativa planteada por la reforma de 1993, pero donde sí se aplicó la renovación curricular.

casos la enunciación del problema puede coincidir, los problemas didácticos buscan fundamentalmente constituir un desafío para la comprensión y el aprendizaje de los alumnos» (Argentina. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004: 279).

Entendemos que la elaboración y la implementación de los NAP, realizadas en el año 2006, refuerza ese último rol de los problemas al incorporar, de manera explícita, una serie de problemáticas sociales como contenidos prioritarios. Por ejemplo, entre el repertorio de contenidos para el área de ciencias sociales del tercer ciclo de educación general básica o nivel medio (séptimo, octavo y noveno años), se incluye a: «los conflictos entre Estados», «los problemas ambientales más relevantes de nuestro país», «las principales problemáticas de la población, particularmente las vinculadas con la distribución, estructura y dinámica de la población; las migraciones y las condiciones de vida y de trabajo», las problemáticas urbanas («los procesos de urbanización y de conformación de la red urbana argentina, sus transformaciones recientes y las principales problemáticas asociadas»), entre otras (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006: 17-22).

Desde estas definiciones, se han producido, además, una serie de materiales dirigidos a los docentes que, partiendo de algunos temas prescritos por los CBC y los NAP, desarrollan diferentes trayectorias de construcción didáctica de los contenidos implicados. Algunos de ellos focalizan la atención, explícitamente, en algunas de las problemáticas sociales enunciadas en los NAP, como las ambientales o los conflictos entre estados (por ejemplo: Argentina. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2006 y 2007), mientras que otros parten de un conjunto de contenidos o temas, como la valorización de los recursos naturales o los circuitos agroindustriales, y trabajan con la idea de «situaciones problemáticas como entrada a los temas que despierten el interés [de los alumnos], permitan poner de manifiesto sus concepciones y estimulen la búsqueda de caminos de resolución a los problemas o conflictos planteados» (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007: 22).

A través de este recorrido, podemos detectar la relevancia de los problemas para la selección y organización de contenidos en el marco de la reforma educativa. Esa importancia radicaría en que, a través de ellos, se aseguraría la significatividad social y la actualización de los contenidos escolares, en consonancia con las prescripciones de los CBC⁸. Esto es, en cierta manera, congruente

8. La definición de los CBC sigue una serie de criterios, que luego se verán retomados en los documentos curriculares de las diferentes jurisdicciones. El primero de esos criterios corresponde a la «significatividad social, [que] no se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras

con el rol asignado a las ciencias sociales dentro de la educación, ya que éstas son vistas como las encargadas de organizar el pensamiento sobre la propia sociedad y, consecuentemente, las que posibilitan la formación de ciudadanos con capacidad de reflexionar y actuar sobre la realidad social⁹. Esa relevancia de los problemas también se argumenta en la posibilidad de definir estrategias alternativas a los tratamientos enciclopedistas, básicamente de corte positivista, predominantes en los tiempos prerreforma (Finocchio et al., 1993), así como en resolver los dilemas en torno a la extensión y profundidad de los contenidos.

Ahora bien, este recorrido también permite visualizar una serie de variaciones en el sentido del término «problema» y, con ello, de aplicaciones y roles diferentes. Entre ellos, podemos destacar dos grandes conjuntos de sentidos:

- La apelación al problema como conflicto o problemática social, que es utilizado como contenido escolar en sí y/o como estrategia de selección y organización de contenidos.
- La invocación al problema como conflicto cognitivo, que es utilizado como motivador, es decir, como un interrogante que desafía a los conocimientos previos de los alumnos y los moviliza en la búsqueda de una respuesta.

En ocasiones, además, se detecta un solapamiento de sentidos que, por apelar al mismo término, puede derivar en confusiones. Asimismo, y con relación al primer conjunto de sentido, son escasas las propuestas y las discusiones en torno a la operacionalización o, dicho de otro modo, a las estrategias, posibilidades y recaudos necesarios para la transformación de las problemáticas sociales en contenidos escolares. Sobre estas cuestiones, que nos parecen significativas para la formación de profesores, discurre la siguiente parte del artículo.

El docente y la problematización de contenidos escolares

Desde la didáctica de las ciencias sociales, en general, y de la geografía, en particular, se ha destacado la dificultad que conlleva la relación entre la selección de problemáticas de relevancia y trascendencia social y el corpus de conoci-

favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural». En definitiva, se trata de una orientación que «hace referencia a la importancia de los CBC para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población» (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, 1994: 3).

9. Diversos trabajos abordan extensamente el rol asignado a las ciencias sociales (y, en particular, a la geografía) en la educación (véase, por ejemplo, Souto González, 1998; Rodríguez Les-tegás, 2002; Mérenne-Schoumaker, 2006, y, específicamente para el caso de Argentina tras los procesos de reforma educativa, Alonso y otros, 1990; Aisenberg y Alderoqui, 1995; Bejar, 1995; Gurevich, 2005, y Fernández Caso, 2007, entre otros).

miento disciplinario o transdisciplinario¹⁰. Por ejemplo, para Souto González (1998: 109), «determinar *qué contenidos enseñar* implica la selección de unos hechos, conceptos y estructuras relacionales (entre conceptos), y no de otros. Saber pensar el espacio, o la humanización del medio, debe ser explicitado en la selección de problemas socioespaciales que lo fundamentan y que, en definitiva, construye el criterio teórico que se utiliza para organizar los contenidos didácticos», es decir, el tratamiento de los problemas debe ser articulado con cuestiones y aportes clave de la disciplina. Ahora bien, ¿según el autor, cuál es la dirección que debe tomar ese proceso? Al respecto, señala que «la selección del problema social es el resultado de una lectura teórica de la realidad, desde nuestra concepción ideológica y científica» (op. cit.: 112). Por eso destaca la importancia de conocer y manejar «la pluralidad de cuerpos conceptuales y teorías que explican en la actualidad los comportamientos, fenómenos y elementos que configuran un espacio geográfico» (op. cit.: 111), así como también de aquellos conocimientos relativos a la forma de proceder, es decir, a la cuestiones metodológicas implicadas en la construcción del conocimiento.

Algunos trabajos, además, enfatizan las dificultades que conlleva la enseñanza a partir de problemas y señalan que esa elección, por sí misma, no lleva necesariamente a la formación de alumnos más reflexivos, críticos y autónomos. Por ejemplo, Fernández Caso (2008) plantea lo siguiente: «los diagnósticos referidos al estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria argentina nos advierten que, por diversos motivos, el tratamiento de tópicos clave en la formación ciudadana, como la desigualdad y el conflicto, continúa siendo una asignatura pendiente en nuestras aulas [...] no suelen presentarse con la apertura, historicidad, complejidad y pluralidad que requiere su tratamiento, ni tampoco suelen abrir horizontes o mostrar alternativas para quienes padecen sus consecuencias. Pareciera que, más bien, alimentan visiones esquemáticas y relativistas que muchas veces llegan a provocar sensaciones frustrantes en buena parte del alumnado» (ibídem)¹¹. En síntesis, observa que «el cometido de dar cuenta de un mundo social complejo y conflictivo, muchas veces se interpreta como la función de “mostrar a los alum-

10. Se trata de una cuestión tributaria, a su vez, de otra más amplia: la construcción didáctica de los contenidos escolares. Como ejemplos de ese debate, cabe mencionar la dualidad entre la propuesta clásica de transposición didáctica de Chevallard, entendida como la producción de constructos didácticos que establezcan el paso entre el saber científico y el saber a enseñar (Benejam, 2002) o, en sentido inverso, la propuesta centrada en el conocimiento escolar como una creación propia de las disciplinas escolares, las cuales mantienen relación con el desarrollo científico, aunque poseen características y funciones totalmente diferentes a él (Rodríguez Lestegás, 2002).

11. Otros trabajos, también situados en la construcción de una didáctica de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes, plantean la necesidad de problematización del presente que conlleve, por ejemplo, la revisión misma de los conceptos de ciudadanía o de democracia que se promueven a través de la enseñanza (Fedicaria, 2008).

nos cómo es en realidad el mundo” y “denunciar las injusticias”, en lugar de brindar herramientas y formar capacidades para comprender la dinámica social y participar más plenamente en ella» (ibídem). Por eso, y en coincidencia con los planteos de Souto González, defiende la necesidad de «recuperar la disciplina, no para trasponer sin mediaciones el discurso académico a las aulas, sino para recobrar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras disciplinas y para reconocer por qué un problema es propio de un campo de conocimiento y cómo se investiga en él» (ibídem).

En el marco de las teorías constructivistas basadas en la escuela de Vygotsky, el debate acerca de la selección de las problemáticas sociales y la construcción de conocimiento está necesariamente asociado al reconocimiento del rol que tiene el contexto sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho contexto, expresado en signos y conceptos elaborados por la sociedad, brinda las estructuras de significados mediante las cuales las personas organizan la interpretación de sus experiencias (Benejam y Pagés, 1997). Considerando este conjunto de discusiones y aportes, nuestro interés se centra en la instancia de «trasvase» o transformación de problemáticas sociales en contenidos escolares: ¿qué implica esa transformación?, ¿qué recaudos se deben tomar? y, fundamentalmente, ¿cómo se puede operativizar?, ¿qué procedimientos o estrategias involucra?¹².

La discusión de las fuentes para la formulación de problemas

Una de las situaciones a revisar en esta instancia se vincula con la práctica de tomar las noticias periodísticas como fuente de formulación de los problemas sociales a abordar como contenido escolar¹³. En particular, observamos que, con frecuencia, los docentes de la enseñanza primaria y media —así como también algunos documentos de apoyo docente— utilizan como fuente para la selección de problemas a las crónicas periodísticas que producen los medios masivos de comunicación, tanto escritos como audiovisuales. Y esta práctica, entendemos, conlleva un riesgo: tomar y reproducir como contenido escolar ese

12. El desarrollo de los ítems siguientes retoma propuestas y trabajos realizados en el marco de la asignatura Problemas Territoriales I, cuyo eje es la recuperación de las temáticas disciplinarias para la construcción de contenidos escolares. Cabe aclarar que los ejercicios están centrados en la reflexión por parte del alumno (futuro docente) acerca de la selección y organización de los conocimientos, y no sobre las estrategias didácticas para abordar situaciones de las aulas.

13. El análisis y las reflexiones vertidas en este ítem son deudoras de los planteos de Moro (2000). En su artículo, el autor diferencia los «problemas de agenda» (es decir, las definiciones de problemas sociales realizadas por las agencias estatales) y los «problemas de investigación» (es decir, aquellos elaborados en los ámbitos académicos) y llama la atención sobre los riesgos de la utilización acrítica de los primeros como fuente de formulación de los segundos. Consideramos que, en definitiva, estas y aquellas distinciones aluden, en términos generales, al proceso de producción de conocimiento, y valen para ellas, por lo tanto, las mismas premisas.

problema social (o, mejor dicho, esa formulación de problema social) de manera directa y acrítica, es decir, como si esa formulación fuera única y neutral¹⁴, como si sólo se tratara de identificar el problema para, luego, seleccionar los contenidos que permitan explicarlo.

Por ejemplo, una de las problemáticas que identifican los NAP, tal como vimos en el apartado anterior, son las cuestiones migratorias. Más precisamente, para el octavo año (tercer ciclo de educación general básica/ nivel medio) de ciencias sociales se prescribe como contenido prioritario: «La comprensión de las características más relevantes de la población americana y la explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, estructura y dinámica de la población; las migraciones y las condiciones de vida y de trabajo» (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006: 21). Ahora bien, ¿cuáles son las problemáticas migratorias americanas? Tomemos uno de los casos más paradigmáticos, el de la migración de mexicanos hacia los Estados Unidos¹⁵. ¿Cuál es el problema social en ese caso?, ¿cómo realizamos su selección o definición? Veamos algunos titulares de noticias periodísticas relacionadas con el tema, emitidas por la prensa en distintos países americanos:

Migración, explotación y abusos Diario <i>La Jornada</i> , México, 18 de agosto de 2007, en http://www.jornada.unam.mx	Immigration still plagues U.S. <i>San Angelo Standard Times</i> , USA, 7th Jan 2009, en http://www.gosanangelo.com
Inmigración ilegal mueve US\$300M Diario <i>BBC</i> , Londres, 15 de junio de 2001, en http://www.bbcmundo.com	México rechaza muros en su frontera Diario <i>BBC</i> , Londres, 1 de diciembre de 2005, en http://www.bbcmundo.com
Niegan éxodo masivo de migrantes de EU por crisis económica <i>El Informador</i> , México, 17 de enero de 2007, en http://www.informador.com.mx	

14. Entendemos que, como todo producto cultural, ese problema noticia resulta de las construcciones elaboradas en ciertos contextos sociales e involucra la interacción de diferentes actores y prácticas: las instituciones y agrupaciones de la sociedad civil (ONG, sindicatos, asociaciones de vecinos, etc.) a través de sus reclamos y demandas, las organizaciones estatales (en sus diferentes niveles y competencias) a través de sus agendas y actos, los expertos (científicos o técnicos) a través de la difusión de sus investigaciones y, en torno a ellas, las empresas de comunicación, que, desde su perfil ideológico y periodístico, construyen una red de sentido entre aquellos actores y prácticas (Carbone, 2004).
15. En la formulación de los NAP para ese año se aclara: «para desarrollar los contenidos de este eje [las sociedades y los espacios geográficos], se sugiere seleccionar casos significativos, privilegiando un abordaje en profundidad de los temas y problemas propuestos en los NAP» (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, op. cit.). En función de ello, se ha elegido uno de los casos más relevantes por antigüedad y volumen de la población implicada: la migración de mexicanos a los Estados Unidos.

Una primera revisión permite observar la variedad de posibles definiciones del problema:

- Las situaciones de maltrato y explotación que sufren muchos migrantes, tanto en el traspaso de la frontera como en los empleos obtenidos en destino.
- El crecimiento económico de las redes clandestinas que usufructúan la necesidad o el deseo del migrante por entrar a los EEUU y trabajar allí.
- La inmigración como una «plaga», en tanto que representa un alto costo económico para los presupuestos nacional y estatal de EEUU e implica una amenaza para su seguridad nacional (tesis potenciada desde el 11-S).
- El conflicto político entre los estados nacionales (México y EEUU) en torno a la administración y gestión de la frontera.
- Los efectos de la reciente crisis financiera y económica mundial en el fenómeno migratorio, en particular la disminución de las remesas de mexicanos residentes en EEUU.

Por lo general, se identifica la primera noticia como *el* problema social relativo a la cuestión migratoria, lo cual implica asociar problema social con necesidad, carencia y/o abuso. Las otras noticias, sin embargo, también involucran algún tipo de conflicto entre diversos sectores o actores y tienen una clara relevancia social. ¿Cómo dirimir, entonces, este entramado acerca de «lo que la realidad impone»? Entendemos, como se señalaba previamente, que se debe abreviar en la tradición disciplinaria¹⁶ para buscar en ella temáticas y conceptualizaciones que permitan abordar y analizar la cuestión migratoria e integrar y evaluar, desde allí, los conflictos sociales vinculados. En términos más amplios, consideramos que la definición de contenidos escolares en base a problemas sociales consiste en una construcción didáctica que involucra un proceso de problematización, es decir, de definición de los conceptos y las relaciones subyacentes a una cuestión desde alguna perspectiva teórico-conceptual.

La definición y selección de ejes, preguntas y teorías

Consideramos que el primer paso en el proceso de problematización es la definición de ejes a través de la identificación de conceptos ordenadores, es decir, de conceptos «cuya función es la reconstrucción de “lo real” a partir de la deconstrucción/construcción de conceptos provenientes de distintas teorías que, en un primer momento, cumplirán una función heurística como primera aproximación o descripción del eje problemático» (Escolar, 2000: 181).

La definición de ejes con base en la temática migratoria puede anclarse en diversos conceptos, como mercado de trabajo, frontera, identidad/alteridad y

16. Utilizamos la noción de «tradición geográfica» en el sentido acuñado por David Livingstone (1996), es decir, como «formas de hacer geografía», pensadas en sus propios contextos, y no como un conocimiento único, cerrado y heredado.

ciudadanía, entre otros; todos ellos especifican y acotan (teórica y empíricamente) aquel universo temático. A los fines de ejemplificar los procedimientos implicados en el ejercicio de problematización, aquí hemos elegido un abordaje de la temática migratoria con eje en la cuestión del mercado de trabajo (Durand y Massey, 2003).

Ahora bien, ¿qué aspectos de ese eje interesa abordar y, por tanto, seleccionar? Para ello se considera necesaria la formulación de una serie de preguntas orientadoras. Por ejemplo:

- ¿Cuáles son las características particulares que posee el mercado de trabajo involucrado en estos procesos migratorios? ¿De qué manera se insertan los migrantes dentro del mercado de trabajo?
- ¿Cuáles son las intervenciones de los estados, en particular las vinculadas con sus políticas migratorias, y de qué manera impactan en los procesos migratorios?
- ¿Qué características económicas y demográficas tienen las áreas de las cuales provienen los migrantes?
- ¿De qué manera se vinculan las características anteriores para construir la perdurabilidad en el tiempo de los flujos migratorios de mexicanos hacia los Estados Unidos?

La respuesta a estas preguntas, y por tanto la definición y organización del contenido, amerita abreviar —como se señaló anteriormente— en la tradición geográfica y en otros *corpus* disciplinarios que abordan estas cuestiones. Más precisamente, demanda la identificación y vinculación de teorías o perspectivas conceptuales que relacionen los procesos migratorios con las pautas y transformaciones de los mercados de trabajo. Por ejemplo, entre tales teorías, cabe destacar la de la economía neoclásica (ya sea en su variante de macroeconomía o microeconomía), centrada en las diferencias de salarios entre lugares de origen y destino y, desde lo cual, la migración es entendida como una decisión individual orientada a maximizar el ingreso; también, la «nueva economía de la migración» que presta atención a las condiciones de varios mercados (de trabajo en origen y destino, de tierras y crédito en origen, etc.), en cuyo marco el desplazamiento es una decisión tomada a nivel del hogar, a fin de minimizar riesgos o superar limitaciones de capital. Otros cuerpos teóricos permiten abordar la cuestión migratoria indagando en las causas estructurales; es el caso de la teoría de los sistemas mundiales, desde la cual se focaliza la atención en los efectos de la globalización económica en países periféricos (entre ellas, la penetración del mercado por parte de empresas transnacionales), concentrando sus economías y deprimiendo sus mercados de trabajo; también es el caso de la teoría del mercado de trabajo dual, centrada en los requerimientos estructurales de las economías de los países centrales que potencian —y también organizan— movimientos migratorios desde los países periféricos, básicamente destinados a los sectores de la «economía inferior». Asimismo, resulta pertinente incorporar otras conceptualizaciones que permiten enten-

der cierta inercia¹⁷ de los procesos migratorios, aún cuando algunas de las causas iniciales hayan cesado o se hayan incrementado los requisitos para la inmigración. Es el caso de la teoría de las redes, útil para entender el establecimiento de redes de migrantes que permiten el abaratamiento de los costos y los riesgos de la migración; también, de la teoría institucional que permite captar la formación de instituciones —algunas de ellas, ilegales— que promueven y amparan la migración internacional (Massey et al., 1993; Durand y Massey, 2003). Tal como señalan Massey et al. (1993), no debe pensarse en ellas como teorías excluyentes¹⁸, sino como un conjunto de aproximaciones que permite visualizar y analizar diferentes dimensiones y componentes de los procesos migratorios en relación con la cuestión del mercado de trabajo.

La organización del contenido

El paso siguiente y final, luego de la definición de ejes y preguntas y la selección de teorías, es la organización conceptual del contenido. ¿Qué ideas y conceptos centrales se eligen y por qué?, ¿cómo se relacionan entre sí? El ejercicio que proponemos para ello es la elaboración de un esquema conceptual, una herramienta muy útil para dar cuenta de la problematización del tema, ya que exige la selección de conceptos clave, la definición de proposiciones (unidades semánticas compuestas por dos o más conceptos clave, vinculadas por conectores y palabras enlace) y el establecimiento de jerarquías (es decir, de articulaciones en función de la relevancia o la inclusividad de los conceptos).

A continuación, se expone un ejemplo de esquema conceptual sobre el eje migración-mercado de trabajo, elaborado a partir de aquellos interrogantes y teorías. El esquema se estructura en base a cinco conceptos centrales (migración, mercado de trabajo segmentado, diferencial de salarios, políticas estatales migratorias y diferenciación regional interna) y una serie de conceptos secundarios, que avanzan en la especificidad del caso. Su selección y organización expresa una perspectiva conceptual que abreva en aquellas teorías: se incluye a los efectos de la globalización económica en la depresión y segmentación de los mercados de trabajo, la cuestión del diferencial de salarios, las características de la inserción laboral en los lugares de origen y destino, las evaluaciones personales y familiares en torno a los ahorros que pueden obtenerse y remitirse y la generación de redes de contención social y de instituciones clandestinas que organizan el desplazamiento y la inserción del migrante.

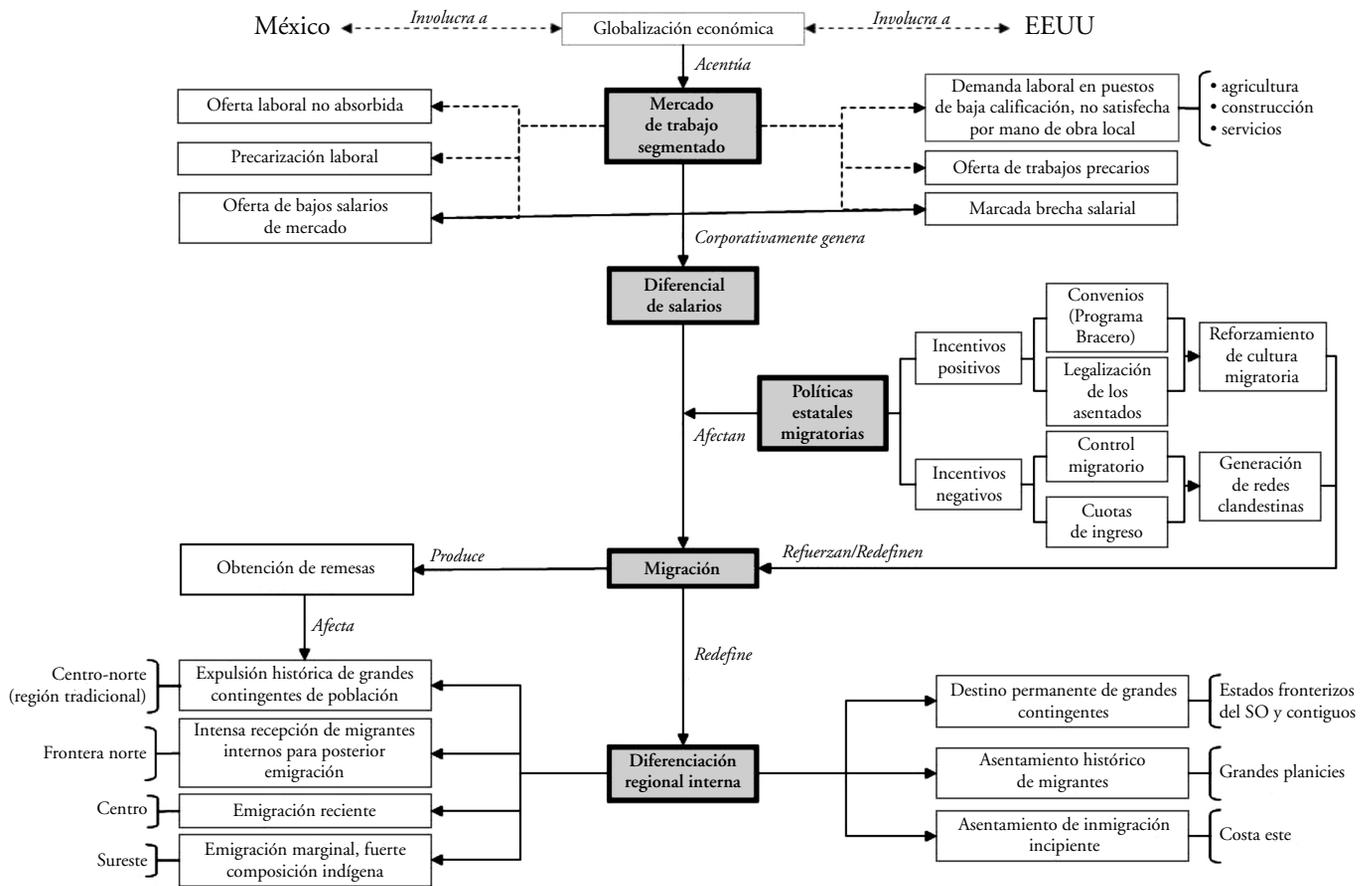
17. En este sentido, también resulta pertinente incorporar la idea de causación acumulativa: cada proceso migratorio transforma el contexto social dentro del cual son tomadas las decisiones de migrar, generalmente en el sentido de hacer más probables los movimientos adicionales (Massey et al., 1993).
18. De hecho, esos autores destacan que la naturaleza compleja y multifacética de los procesos migratorios actuales amerita la utilización de un cuerpo teórico que introduzca una variedad de perspectivas, niveles y supuestos.

Como se señalaba, además de «migración», «mercado de trabajo segmentado» y «diferencial de salarios», se han definido otros dos conceptos centrales: «políticas estatales migratorias» y «diferenciación geográfica de la migración». Con el primero de esos dos conceptos se busca prestar atención a un agente central para la comprensión del tema, el estado, y a la vinculación de las políticas migratorias con la dinámica de los mercados de trabajo (Durand y Massey, 2003; Arango Vila-Belda, 2004; Izcará Palacios y Andrade Rubio, 2004; Lucas, 2006; Calderón Morillón y Domínguez Peña, 2008). En particular, las políticas mencionadas en el esquema conceptual remiten a distintos momentos dentro del proceso migratorio que se analiza. Un caso relevante es el del Programa Bracero, que se llevó a cabo durante el período 1942-1964, una etapa en la que la economía estadounidense requirió de numerosos migrantes para ser incorporados en las tareas agrícolas y, también en algunos casos, en las actividades industriales. Se desarrolló de acuerdo con el gobierno de México y permitió el control de las condiciones de contratación y legalidad de los migrantes involucrados en él. Posteriormente, las políticas activas sobre los indocumentados, aproximadamente entre 1965 y 1986, sustituyeron a los convenios y estuvieron marcadas por el control de las fronteras y la deportación de trabajadores e inmigrantes sin documentos (aunque, en sentido estricto, esto ya había sucedido con la creación de la patrulla fronteriza y las deportaciones masivas de las décadas de 1920 y 1930). Estos ejemplos sirven para mostrar una diversidad de situaciones de la política estadounidense frente a la migración mexicana que ayudan a comprender el cambio y la permanencia de las acciones gubernamentales, y que, en definitiva, permiten revalorizar la historicidad presente en la definición de la problematización.

El otro concepto central que se define y se incorpora, «diferenciación geográfica de la migración», remite a considerar la especificidad de los ámbitos geográficos (tanto de origen como de destino) que forman parte del proceso migratorio y cómo inciden en su dinámica (Durand y Massey, 2003; Lozano Ascencio, 2001; Canales Cerón, 2001; Arango Vila-Belda, 2004). Por ejemplo, resulta relevante reconocer las características de las áreas de emigración, tanto de las tradicionales (Aguascalientes, Colima, Durango, Guanajuato, Jalisco y Michoacán, entre otras), como de las recientes (estados de la frontera norte, del centro y del sureste de México), teniendo en cuenta qué factores de esos lugares motivaron a la migración y cómo se transformaron a partir del inicio y el mantenimiento de esos procesos (lo cual involucra, también, incorporar el fenómeno de las remesas como elementos dinamizadores de las economías locales). Con ello se ha buscado pensar a los ámbitos involucrados en el fenómeno migratorio como espacios que, desde su especificidad, no son simples contenedores, sino que condicionan el curso de estos procesos.

El esquema presentado expresa un intento de formalización (perfectible, por cierto) de la problematización elaborada con relación al eje migración-mercado de trabajo (ver figura 1). Con él se ha intentado dar cuenta de la variedad de procesos, condiciones y prácticas que, en contextos históricos y geográficos particulares, participan de la cuestión migratoria. De esta mane-

Figura 1. Migraciones desde México a EE.UU. (desde mediados del siglo XX)



ra, el ejercicio expuesto constituye un proceso de construcción de contenidos escolares que permite revisar y resignificar las interpretaciones circulantes en el contexto sociocultural más amplio. Dicho en otros términos: se ha desarrollado un recorrido que, partiendo de las exigencias curriculares y reconociendo la agenda de preocupaciones sociales que instalan, entre otros, los medios de comunicación, abreva en la disciplina para la definición —problematizada— del contenido escolar. Se trata, en definitiva, de un ejercicio en el que se elaboran conexiones de sentido entre la tradición disciplinaria y las problemáticas sociales «circulantes».

Reflexiones finales

Este artículo se ha estructurado en base a un conjunto de análisis y reflexiones sobre el rol de los problemas en la definición y organización de contenidos escolares de geografía. En primer lugar, se ha indagado sobre los planteos que, en el marco de las reformas educativas implementadas en Argentina, se refieren a la incorporación de problemas sociales como garantía de actualización y relevancia social de los contenidos escolares. En segundo lugar, se han planteado algunas premisas y recaudos para tal incorporación y se han desarrollado algunos ejercicios que muestran una trayectoria para la definición de contenidos centrada en la problematización (es decir, en la elaboración de una perspectiva conceptual), y no en la adopción acrítica de una agenda de problemas. En tal sentido, cabe destacar que se entiende a la elaboración de contenidos escolares como un proceso de construcción de conocimiento y, como tal, sujeto a una permanente vigilancia epistemológica que permita evitar las generalizaciones que, con frecuencia, derivan en planteos dogmáticos.

Una cuestión que atraviesa estos temas es la de la significatividad de los contenidos. En algunos materiales se enuncia una supuesta oposición entre la significatividad social y la disciplinaria. Entendemos que se trata de una falsa dicotomía, que sólo es factible si se concibe a la disciplina como un corpus de conocimientos cerrado y aislado que no permite captar, comprender, reflexionar ni actuar sobre las condiciones sociales. Frente a ello, planteamos la necesidad y la posibilidad de recuperar los planteos y los problemas de la geografía (en diálogo con otros campos de conocimiento disciplinario) para construir contenidos escolares que permitan comprender críticamente los conflictos sociales de nuestras realidades presentes y pasadas.

Bibliografía y fuentes

- AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (1995). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- ALONSO, M. E. et al. (1990). «La historia y la geografía en la escuela media». *Realidad Económica*, 96.
- ARANGO VILA-BELDA, Joaquín (2004). «La población mundial». En: ROMERO, Juan (coord.). *Geografía humana: Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel, 55-99.
- ARGENTINA. GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2001). *Aportes para el debate curricular: Enseñanza de Ciencias Sociales 1 y 2*. Formación Docente. Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdocente.php?menu_id=20709 [consulta: 11 de diciembre de 2008].
- (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria/EGB. Segundo Ciclo*, tomo I. Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php?menu_id=20709 [consulta: 11 de diciembre de 2008].
- (2006). *Geografía: Problemáticas ambientales a diferentes escalas*. Serie Aportes para la Enseñanza. Nivel Medio. Buenos Aires: GCBA. Ministerio de Educación. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/serie_aportes.php?menu_id=20709 [consulta: 11 de diciembre de 2008].
- (2007). *Geografía: Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos*. Serie Aportes para la Enseñanza. Nivel Medio. Buenos Aires: GCBA. Ministerio de Educación. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/serie_aportes.php?menu_id=20709 [consulta: 11 de diciembre de 2008].
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2003). *Propuestas para el aula. EGB 3. Ciencias Sociales*. Introducción y propuesta n° 1. Buenos Aires: MCyEN.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1994). *Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes*. Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doc6.pdf> [consulta: 18 de diciembre de 2008].
- (1995). *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*. http://www.me.gov.ar/curriform/pub_cbc.html [consulta: 22 de diciembre de 2008].
- (1997). *Contenidos básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/curriform/pub_cbc.html [consulta: 22 de diciembre de 2008].
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales*. 3r ciclo EGB. Nivel Medio. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html> [consulta: 18 de diciembre de 2008].
- (2007). *Cuadernos para el Aula. Ciencias Sociales 5*. NAP Segundo Ciclo EGB. Nivel Primario. Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html> [consulta: 18 de diciembre de 2008].
- ARGENTINA. PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1999). *Diseño curricular: Educación Inicial y Educación General Básica*, tomo II. La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- (1999). *Documento curricular «B» 1. Ciencias Sociales*. La Plata: Subsecretaría de Educación.
- BEJAR, María Dolores (1995). «Los contenidos básicos comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica». *Entrepasados*, año V, número 8.
- BENEJAM, Pilar y PAGÈS, Joan (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona / Horsori.
- BENEJAM, Pilar et al. (2002). *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- BLANCO, Jorge; FERNÁNDEZ CASO, María Victoria; GUREVICH, Raquel y TOBÍO, Omar (1995). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires: Aique / Transformación.
- CALDERÓN MORILLÓN, Oscar y DOMÍNGUEZ PEÑA, Concepción (2008). *Migración laboral mexicana: la necesidad de la regulación laboral transnacional*. México: Fundación Friedrich Ebert. <http://www.fesmex.org> [consulta: 29 de enero de 2009].
- CANALES CERÓN, A. (2001). «Factores demográficos del asentamiento y la circularidad en la migración México-Estados Unidos». *Notas de Población*, 72, 123-158.
- CARBONE, Graciela (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DURAND, Jorge y MASSEY, Douglas S. (2003). *Clandestinos Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ.
- ESCOLAR, Cora (2000). «La investigación en Geografía. Epistemología de la construcción de datos». En: ESCOLAR, Cora (comp.). *Topografías de la investigación: Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Eudeba, 179-186.
- FEDICARIA (2008). *Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela*. Documentos para el debate. XII Encuentro de la Federación Icaria. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ CASO, María Victoria (2008). «Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares». *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/196.htm> [consulta: 6 de enero de 2009].
- FERNÁNDEZ CASO, María Victoria (coord.) (2007). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FERNÁNDEZ CASO, Victoria y GUREVICH, Raquel (2003). «Principales problemas socio-territoriales y una propuesta de recorridos didácticos». *Iber*, 35, 6-12.
- FINOCCHIO, Silvia et al. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación (Serie Flacso Acción).
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1999). «Narrativas sobre fronteras móviles entre Estados Unidos y América Latina». En: LACARRIEU, M. (comp.). *La dinámica global / local. Cultura y comunicaciones: nuevos desafíos*. Buenos Aires: CICCUS / La Crujía.
- (2000). «¿De qué lado estás? Metáforas de la frontera de México-Estados Unidos». En: GRIMSON, A. (comp.). *Fronteras, naciones e identidades: La periferia como centro*. Buenos Aires: CICCUS / La Crujía.

- GONZÁLEZ TORRES, Armando (2003). «Multiculturalismo y “estéticas de los confines”». En: PERUCHO, Javier (comp.). *Estéticas de los confines. Expresiones culturales en la frontera norte*. México D.F.: Verdehalago, 133-144.
- GUREVICH, Raquel (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HERRERO FABREGAT, Clemente (1995). *Geografía y educación: sugerencias didácticas*. Madrid: Huerga & Fierro Editores.
- IZCARA PALACIOS, Simón Pedro y ANDRADE RUBIO, Karla Lorena (2004). «Inmigración y trabajo irregular en la agricultura: trabajadores tamaulipecos en Estados Unidos y jornaleros magrebíes en Andalucía». *Mundo Agrario. Revista de estudios rurales*, 8. <http://www.scielo.org.ar> [consulta: 1 de febrero de 2009].
- LIVINGSTONE, David (1996). *The Geographical Tradition: Episodes in the History of a Contested Enterprise*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- LOZANO ASCENCIO, Fernando (2001). «Nuevos orígenes de la migración mexicana a los Estados Unidos: migrantes urbanos versus migrantes rurales». *Scripta Nova*, 94 (14). Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-14.htm>
- LUCAS, Javier de (2006). «Los desplazados forzosos en el mundo y sus derechos sobre las políticas de inmigración y asilo». En: NOGUÉ, Joan y ROMERO, J. (eds.). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 139-156.
- MASSEY, Douglas S. et al. (1993). «Theories of international migration: a review and appraisal». *Population and Development Review*, 19 (3), 431-466.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (2006). «La enseñanza de la geografía». En: LINDÓN, Alicia y HIERNAX, Daniel (dirs.). *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa, 628-643.
- MORO, Javier (2000). «Problemas de agenda y problemas de investigación». En: ESCOLAR, Cora (comp.). *Topografías de la investigación: Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Eudeba, 113-140.
- NOGUÉ, Joan y ALBET, Abel (2004). «Cartografía de los cambios sociales y culturales». En: ROMERO, Juan (coord.). *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel, 159-202.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco (2002). «Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar». *Boletín de la AGE*, 33, 173-186.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xose Manuel (1998). *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- TODOROV, Tzvetan (2000). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.