

La enseñanza de la geografía: investigaciones, experiencias y propuestas

Contribuciones de las IV Jornadas de la Red de
Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la
Geografía de Universidades Públicas Argentinas
(ReDIEG)

COMPILADOR

Oscar Lossio



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

La enseñanza de la geografía: investigaciones, experiencias y propuestas

Contribuciones de las IV Jornadas de la Red
de Docentes e Investigadores en la Enseñanza
de la Geografía de Universidades Públicas
Argentinas (ReDIEG)

Universidad Nacional del Litoral

La enseñanza de la geografía: investigaciones, experiencias y propuestas: Contribuciones de las IV Jornadas de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas-ReDIEG / compilación de Oscar Lossio. - 1a ed compendiada. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-330-9

1. Medios de Enseñanza. 2. Geografía. I. Lossio, Oscar, comp. II. Título.

CDD 910.07

Autoridades

Universidad Nacional del Litoral

Enrique Mammarella | Rector

Facultad de Humanidades y Ciencias

Laura Tarabella | Decana

Daniel Comba | Vicedecano

Coordinación general

Oscar Lossio

Comité Académico

Grabriela Andreozzi (UNS), María Inés Blanc (UNMDP), Graciela Benedetti (UNS), María Luisa D'Angelo (UNL), María Victoria Fernández Caso (UBA), Sandra Gómez (UNICEN), Raquel Gurevich (UBA), Stella Maris Leduc (UNLPam), María Amalia Lorda (UNS), Oscar Lossio (UNL), María Cristina Nin (UNLPam), Nadina Sgubin (UNGS), Adriana Villa (UBA), María Cecilia Zappettini (UNLP) y Viviana Zenobi (UNLu)

Comité Organizador

Julia Bernik (UNL), Griselda Carñel (UNL), Mariela Coudannes Aguirre (UNL), Oscar Lossio (UNL), Leticia Manassero (UNL), Carolina Mansilla (UNT), Belén Moretto (UNS), Gustavo Peretti (UNL), María Natalia Prieto (UNS), Nadina Sgubin (UNGS), Milagros Rafaghelli (UNL), Laura Tarabella (UNL), Antonela Volonté (UNS) y María Cecilia Zilio (UNLP)

Índice

Presentación

Primera parte

La geografía en la escuela secundaria: análisis y propuestas

1. Educación ambiental y cartografía social: un abordaje factible para la enseñanza media
María del Rosario Abrego, Florencia Canestro y María Inés Blanc
2. La enseñanza de la geografía en el presente: ¿qué nos deja la pandemia? ¿qué aprendimos?
Andrea Ajón y Raquel Gurevich
3. Expandiendo fronteras disciplinares y pedagógicas. La geografía escolar y el desafío de la transversalidad
María Victoria Fernández Caso, Patricia Souto y Carolina Machado Rocha Busch Pereira
4. “Mapear barrios”: Una propuesta metodológica interdisciplinaria en la Escuela Secundaria
Marina Lapenda, Andrea Soledad Galvagni y Mariano Sebastián Favier
5. Enseñanza de la Geografía a partir del estudio de casos
Erica Nadia Leguizamón
6. Taller de cartografía crítica feminista por el Derecho a la Ciudad: Una propuesta para articular Geografía y ESI
Antonella Mauri y María Belén Nieto
7. El registro visual y sonoro como recurso didáctico en la geografía escolar
Andrea Salla y Sandra Gómez
8. Nuevos escenarios de enseñanza: la bimodalidad y la oportunidad de concretar cambios
Nadina Sgubin
9. Una mirada de los recursos didácticos digitales desde la Geografía escolar
María Soledad Tarquini, María Cecilia Zappettini y Cecilia Karina Zilio

Segunda parte

Experiencias en la formación inicial del profesorado de geografía

- 10.** Educación sexual integral: un abordaje desde la enseñanza de la Geografía. La experiencia de un Seminario Optativo
Natalia Carolina Flores y Jonatan David Scarinci

- 11.** Experiencias de las prácticas docentes del Profesorado de Geografía de la FHUC-UNL durante el contexto de pandemia 2020-2021
Jesica Evelin Kees

- 12.** Repensar(nos), resignificar(nos) y reinventar(nos). Otras prácticas y nuevas propuestas en Residencia Docente en tiempos de pandemia
Stella Maris Leduc, Melina Ivana Acosta y Micaela Anahí Herlein

- 13.** La evaluación como estrategia de aprendizaje. Experiencia en la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía (UNS)
María Amalia Lorda, María Natalia Prieto y Antonela Volonté

- 14.** La ESI en la formación geográfica como camino a la consolidación de la coeducación
María Cristina Nin

- 15.** La cuestión Malvinas. Construcción de memoria(s) en la formación docente en Geografía
María Cristina Nin y Gustavo Gastón Pérez

- 16.** Reflexiones y desafíos sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje en el primer año del profesorado y licenciatura en Geografía (UNS – UNLPam)
Eliana Pereyra Fernández, María Gabriela Sardi y Antonela Volonté

- 17.** La observación de la clase de Geografía en parejas pedagógicas. Experiencia de formación en el Curso Taller Enseñanza de la Geografía
María Natalia Prieto y Belén Moretto

Tercera parte

Indagaciones y experiencias en la enseñanza de la geografía en otras carreras, en la extensión universitaria y en la divulgación

18. La virtualidad formativa: divulgación, didáctica y resignificación de la Geografía dentro de una territorialidad en disputa

Rodrigo Javier Dias

19. La salida didáctica como ámbito de reencuentro y experiencias en la post pandemia

María Verónica De Faveri y Claudio Javier Reinoso

20. La virtualidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Contribuciones locales en el desarrollo de la materia Geografía Regional Argentina

Jorge Lapena y Marina Lapenda

21. Apropiaciones conceptuales y reflexión epistemológica. Experiencias de participantes de un curso de extensión sobre ESI y geografía

Oscar Lossio, Leticia Manassero y Diego Neffen

22. Geografía en la formación del técnico y licenciado en turismo

Noelia Aymara Padilla, Natalia Babini y Lucia Blasco

23. La Semillateca va al Jardín: experiencias de un proyecto de extensión en el nivel inicial

Ana Laura Ramos Lopetegui, Valentina Pezzutti y Graciela Benedetti

24. Producción de materiales digitales para el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de Geografía Humana

Laura Irene Riba

Presentación

El libro reúne los trabajos presentados en las IV Jornadas de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas (ReDIEG), organizadas por la Red junto al Departamento de Geografía y al Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

Es importante señalar que las jornadas -y esta compilación resultante- se desarrollaron en el marco del décimo aniversario de la conformación de ReDIEG, colectivo docente que se constituyó en 2012 a partir de las motivaciones de integrantes de distintas universidades argentinas, con el fin de estrechar lazos interinstitucionales para propiciar el intercambio y el fortalecimiento del campo de la Didáctica de la Geografía.

En ese sentido, la presente obra materializa la producción de autores/as que socializan reflexiones y análisis con base a diversas experiencias de enseñanza referidas a la escuela secundaria, a la formación inicial en el profesorado de geografía y a la inclusión de la disciplina en otras carreras del nivel superior, en la formación continua, en las prácticas de extensión universitaria y en la divulgación. Algunos de los textos refieren a proyectos de investigación y otros incluyen propuestas para la geografía escolar.

Consideramos que esta producción es una oportunidad para contribuir a visibilizar las temáticas que motivan a quienes buscan comprender la situación actual de la enseñanza de la geografía y construir experiencias de innovación, en distintos niveles educativos y diversos contextos territoriales.

Entre los tópicos centrales que recorren diferentes trabajos, podemos destacar: los desafíos y las transformaciones de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje que conllevó la pandemia de Covid-19; las problemáticas enfrentadas y las formas de resolución ante la virtualización de esas prácticas; las continuidades y los cambios implicados en la post pandemia, con el regreso a la presencialidad y la inclusión de la bimodalidad; las experiencias de formación en las asignaturas de didáctica especial y los espacios de práctica docente; la renovación metodológica de la enseñanza a partir de la consideración de sus distintas dimensiones y elementos constitutivos; la construcción de aprendizajes y de propuestas de evaluación; y la inclusión de temas transversales, principalmente, la Educación Sexual Integral.

El libro pone a disposición un total de 24 ponencias que corresponden a docentes de más de diez universidades argentinas y, en algunos casos, incluyen en la autoría a profesores/as de Institutos Superiores de Formación Docente, de escuelas secundarias y a estudiantes de los profesorados. Las producciones contribuyen a la difusión de conocimientos para el intercambio con otros educadores e investigadores, y son un posible insumo para la formación del estudiantado de las carreras de geografía.

La compilación se organiza en tres partes. La primera, presenta un conjunto de ponencias que analizan la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria y/o comparten propuestas. La segunda sección, agrupa textos que relatan diversas experiencias de los equipos de cátedra y de estudiantes del profesorado de geografía. Por último, la tercera parte, contiene indagaciones y experiencias sobre la enseñanza de la disciplina en otras carreras de nivel superior, en la extensión universitaria y en la divulgación.

Oscar Lossio

Primera parte

La geografía en la escuela secundaria: análisis y propuestas

Educación ambiental y cartografía social: un abordaje factible para la enseñanza media

MARÍA DEL ROSARIO ABREGO

charoabrego@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

FLORENCIA CANESTRO

florenciacanestro@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

MARÍA INÉS BLANC

miblanfacultad@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

Resumen

Los conflictos ambientales son un tema recurrente de conversación en medios no formales y académicos. Esto es producto de que, en la actualidad, los modos y medios en que circula el saber son múltiples y diversos, ello lo convierte en un saber “disperso y fragmentado que escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban” (Barbero, 2003: 18). La construcción de propuestas de enseñanza con un enfoque ambiental que den cuenta de su complejidad y multidimensionalidad constituye un gran desafío didáctico para los/as docentes. Lo metodológico no es menor, puesto que la selección de recursos y actividades permitirán o no su apropiación y comprensión. Así que se requieren estrategias que puedan abordar cada una de las aristas que presentan los actuales conflictos ambientales recuperando los propios saberes de los/as estudiantes. Nuestro objetivo en este trabajo es establecer relaciones entre el tratamiento de los conflictos ambientales, en el marco de la Ley integral de Educación Ambiental y la cartografía social como una manera de acercarnos a ella desde las bases que propone.

Palabras clave: problemáticas ambientales / cartografía social / educación media

*“El mapa miente: La geografía tradicional
roba el espacio, como la economía imperial
roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria
y la cultura formal roba la palabra”
Eduardo Galeano (1998: 181)*

Introducción

Los conflictos ambientales son un tema recurrente de conversación en medios no formales y académicos, son una preocupación global que involucra a personas de distintas edades y contextos sociales. Esto es producto de que, en la actualidad, los modos y medios en que circula el saber son múltiples y diversos, ello lo convierte en un saber “disperso y fragmentado que escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban” (Barbero, 2003: 18).

Este proceso de “descentramiento”, de acuerdo al autor, donde el saber sale de los libros y las instituciones escolares para encontrarse en cualquier otro espacio (documentales, videojuegos, noticias, etc), genera una “deslocalización” de los conocimientos que da lugar a una “difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclusiva” (Barbero, 2003: 20). En este sentido, el abordaje de las problemáticas ambientales, que son problemas sociales con su complejo entramado constitutivo, se convierte en el aula de Geografía en un saber, tanto académico como popular, clave y significativo que merece ser trabajado a conciencia para darle el lugar que académicamente le corresponde y derribando los mitos populares de un conocimiento fragmentado y vulgar en el sentido de un saber común.

La construcción de propuestas de enseñanza con un enfoque ambiental que den cuenta de su complejidad y multidimensionalidad, constituye un gran desafío didáctico para los/as docentes (Ajón, 2015). Así, lo metodológico no resulta una cuestión menor, puesto que la selección de recursos y actividades permitirán o no su apropiación y comprensión. Se requieren estrategias que puedan abordar cada una de las aristas que presentan los actuales conflictos ambientales recuperando los propios saberes de nuestros/as estudiantes. En este sentido, la cartografía social colabora con la educación ambiental rescatando cada uno de los aspectos que engloba, tomando en cuenta lo simbólico significativo y permite construir territorio en clave ambiental. En este trabajo nuestro objetivo es establecer relaciones entre el tratamiento de los conflictos ambientales, en el marco de la Ley integral de

Educación Ambiental sancionada recientemente y la cartografía social como una manera de acercarnos a ella desde las bases que propone.

En diálogo con la cartografía

Desde tiempos inmemorables el ser humano ha tenido necesidad de ubicarse en el territorio y de representarlo. Las formas de representación del espacio estuvieron asociadas a lo cercano, a lo conocido, a lo vivido. La observación y la experiencia, cumplían un papel fundamental en la construcción de los mapas, así como las cosmovisiones que, en los pueblos originarios, quedaban plasmadas en cuevas, troncos de árboles, papiros o rocas, etc. Cargados de símbolos y/o pictogramas, de elementos reales o imaginados, de pigmentos vegetales, resinas o minerales, evocaban significados, creencias, sentidos únicos y especiales para aquellos que los creaban. Ése era el fin último, representar *el lugar*, es decir, ese espacio cercano impregnado de vivencias y prácticas cotidianas de diferente índole. Cartografías culturalmente diversas, sin formatos ni uniformidades, alejadas de cualquier convención establecida *por otros*, con simbologías tal vez difíciles de descifrar por historiadores o especialistas, pero sin dobles intenciones.

Montoya Arango (2007) realiza con claridad una excelente caracterización de la historia de la cartografía logrando poner de relieve y reflexionar sobre las cuestiones ético-políticas que atraviesa su confección, desde el momento en que se convirtieron en el reflejo de las nociones de poder imperantes. El surgimiento del término Cartografía junto a sus implicancias científicas fue tardía en relación al origen de los propios mapas, al respecto afirma:

[...] Situarnos desde ahora en las consideraciones políticas que se derivaron de la Modernidad en Occidente y del proyecto de expansión colonial que le es inherente, permite intuir el por qué de la tan oportuna aparición de una ciencia dedicada a «representar el mundo», esto es, a traducirlo en una imagen compiladora/productora de la «realidad espacial» (Montoya Arango, 2007: 3)

El autor expresa que frente al carácter práctico y primigenio del mapa como instrumento de orientación, informativo y práctico que permitía determinar distancias, establecer rutas, localizar emplazamientos para facilitar los desplazamientos, etc., comenzó a gestarse la idea del mapa como imagen o representación, que reviste un carácter más complejo debido a que incorpora las cosmovisiones, interpretaciones políticas y culturales de quienes lo dibujan.

Por su parte, Harley (1989) define a la cartografía: “como un organismo de conocimiento teórico y práctico que emplean los cartógrafos para construir mapas como un modo determinado de representación visual” (5). Más adelante nos plantea: “El objeto del mapa es producir un modelo “correcto” –en la medida de su semejanza con el original- del terreno” (5). Siguiendo este planteo: “Una cartografía “científica” (así se pensaba) no estaría influida por elementos sociales” (p: 6). Lo que hace el autor es cuestionar el supuesto rigor científico que avala los silencios de la cartografía tradicional, enmascarando y enmudeciendo la dimensión social que parece ser mala palabra en el mundo de la *cartografía modelo*. Desestimando y despreciando otras cartografías, la de otros pueblos y otros tiempos, bajo la premisa del progreso. A través del mapa, se legitiman y validan determinadas relaciones y valores culturales, se destacan y priorizan ciertos territorios y ocultan otros, en definitiva, se muestra una sola realidad, la que los grandes y poderosos quieren que veamos. En el mundo complejo, contradictorio e intrincado en el que vivimos, con múltiples tramas y redes que benefician y menoscaban siempre a los mismos sectores sociales, profundizando las desigualdades, la “deconstrucción” se convierte en una cuestión de imperiosa necesidad y es entendida por Harley (1989) como:

la búsqueda vigilante de aquellas “aporías”, puntos ciegos o momentos de contradicción en los que un texto traiciona involuntariamente el conflicto existente entre la retórica y la lógica, entre lo que abiertamente trata de decir y lo que, no obstante, reprime decir. (12)

Así la Cartografía refleja una forma, una mirada humana o perspectiva de ver el mundo. En palabras de Montoya Arango (2007) “la tarea necesaria es la construcción de una cartografía geo - culturalmente localizada que reconozca, tanto en términos técnicos como políticos, la enunciación social del territorio y postule la diversidad cultural [...]” (21). Desde antropologías periféricas resulta indispensable en la medida en que a través de la conexión y la expresión se termina plasmando la lógica de los discursos formales u oficiales.

Cartografía social

La composición de una cartografía colaborativa y dialógica, reflexiva y crítica frente al poder hegemónico resulta indispensable. En este contexto, la cartografía social se erige como proceso rupturista y transformador. “Todos podemos hacer nuestros propios mapas, para decidir sobre el territorio que

vivimos y experimentamos día a día” (Diez Tetamanti, 2017: 10). Cada instancia del proceso de construcción es colectiva, dialógica y consensuada a partir de la socialización de las singularidades entendidas como aquellas particularidades que nos hacen únicos y nos diferencian, “Haciendo hincapié en las sensaciones, las percepciones, prácticas, relaciones y conflictos, para profundizar en el análisis del territorio como un todo” (Diez Tetamanti, 2017: 12) y generar nuevos conocimientos que nos permitan intervenir en él. Esta práctica, se traduce en un verdadero aprendizaje, un aprendizaje significativo y con sentido para todos aquellos imbricados en su construcción. Apelando a lo simbólico, a las subjetividades y experiencias, al imaginario geográfico que predispone nuestro comportamiento sobre el espacio, a nuestras emociones y sensaciones, es que se hace posible producir territorio. Dejando de manifiesto, recordando y recuperando aquello que alguna vez perdimos o, mejor dicho, nos robaron que es la dimensión humana y social de los mapas.

La mirada ambiental

Es justamente desde estos cimientos que nos proponemos construir un nuevo sentido pedagógico-didáctico de los saberes ambientales, asumiendo como estandarte y camino nutritivo para esos fines, el trabajo colaborativo con Cartografía Social. Observando detenidamente los diseños curriculares del nivel secundario, son variadas las propuestas de trabajo y orientaciones para abordar los contenidos de cada año y sus habilidades asociadas, como son los estudios de caso, el trabajo por proyectos, la elaboración de cartografía crítica, entre otros; estrategias potentes para abordar problemáticas geográficas, en tono ambiental, si se planifican correctamente con los marcos teóricos epistemológicos y pedagógicos que requieren. Sin embargo, cabe señalar que no hay apartado dentro de aquellos documentos que promueva, fomente o sugiera el desarrollo de cartografía social como estrategia de trabajo para el aula de Geografía. Actualmente, se encuentran en revisión y actualización por lo que deseamos que los especialistas curricularistas puedan, en el marco de la nueva Ley de Educación Ambiental Integral (N° 27621), incorporar como estrategia didáctica, transversal e innovadora a la Cartografía social, para impulsar el fortalecimiento de este enfoque ambiental en la Geografía escolar.

Proponiendo y construyendo cartografía social en el aula o fuera de ella se podrá abordar y problematizar cualquier recorte temático que se pretenda

desarrollar, dentro de aquellos marcos. Los/as docentes con los/as estudiantes como protagonistas, serán capaces de:

- a. Hacer visibles -y conocer- las heterogéneas representaciones, nociones y simbologías asociadas, que los/as estudiantes formaron a lo largo de su biografía escolar y extra-escolar, sobre el/ los contenido/s a abordar, pudiendo a la vez poner de relieve cómo se conjugan en ellos/as el saber académico y el saber popular.
- b. Facilitar y motivar, a partir de ello, la investigación -desde el enfoque ambiental- sobre los conflictos/problemas que hayan aflorado del proceso dialógico dentro de cada grupo de trabajo (se sugiere el trabajo en subgrupos por cuestiones operativas y prácticas dentro del aula) y de la socialización e intercambio inter-grupos.
- c. Identificar, analizar y reflexionar sobre las lógicas que disparan los mecanismos de apropiación de la naturaleza y las consecuencias que se manifiestan en todas las dimensiones que componen el territorio.
- d. Pensar en clave *ambiental* invita a romper con el paradigma de la relación sociedad-naturaleza fragmentada. La educación ambiental se impone como una visión transversal, integradora y holística, atravesada por el enfoque de la complejidad.
- e. Circular la palabra, intercambiar ideas y proyectar cambios concretos que permitan transformar la realidad, en definitiva: construir nuevos territorios.

A medida que los conflictos ambientales se agravan, van tomando relevancia, no sólo en la agenda política, sino también en nuestra cotidianidad. Son cada vez más los territorios vulnerados a causa de la expansión de los problemas ambientales. Es así que adquiere significancia el refuerzo de la enseñanza ambiental en la escuela. La reciente declarada Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina, que se encuentra en estrecha vinculación con el Artículo 41 de la Constitución Nacional: “Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo”. Tiene el objetivo de incorporar estas temáticas en la escuela, atendiendo a las urgencias del mundo actual al que se enfrentan los/as jóvenes.

Conclusión

La manera de relacionarnos con la naturaleza ha confluído hacia un modelo extractivista, donde las externalidades de los procesos productivos son cada vez mayores. Tal como explica Telias (2014), en simultáneo, los diferentes grupos sociales han sido testigos de la decadencia ambiental y como consecuencia han tomado diversas acciones para hacer frente a esta realidad: “Es entonces cuando se generan los conflictos ambientales, que son aquellos que envuelven o involucran a grupos sociales diferentes; hay conflicto cuando hay confrontación de intereses” (47). La educación ambiental propone llevar al aula dichos conflictos ambientales para poder problematizar, desde una mirada integral, cada una de las aristas que la componen.

Complementariamente, la cartografía social es una metodología permeable a la complejidad y las múltiples perspectivas, por su carácter colaborativo y colectivo. Constituye una estrategia potente para los/as docentes su incorporación en las clases. Pensar con otros/as el territorio para plasmar en un mapa involucra una apropiación simbólica consensuada del espacio, donde cada individualidad se une con un objetivo más grande: construir una cartografía. Es por ello, que es una estrategia didáctica potente a la hora de trabajar diferentes conflictos ambientales. Por ejemplo, se vuelve significativa para los/as estudiantes ya que permite interpretar las problemáticas ambientales que existen en el barrio de la escuela donde se está trabajando, incorporando los saberes previos y vivenciales, para poder llevar adelante acciones concretas. Su carácter integral habilita el desarrollo de procesos de análisis, reflexión, representación e intervención/transformación territorial, desde la mirada ambiental.

Hoy la Ley de Educación Ambiental es una realidad. Si bien, desde la disciplina podemos tener herramientas que permiten tratarla en las aulas, muchas veces es un obstáculo su abordaje complejo e integral. Es por ello, que incorporar la cartografía social como una herramienta significativa para recuperar los saberes que ya existen, refleja la perspectiva ambiental y permite construir un nuevo enfoque del territorio, colectivo y colaborativo para poder pensar acciones concretas de acción. Queda planteado así el abordaje desde esta nueva cartografía y la puerta abierta a mostrar ejemplos concretos de su aplicación en la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Ajón, Andrea** (2015): Desafíos didácticos en el abordaje de contenidos ambientales en la escuela media. En: *Revista Brasileira de Educação en Geografía*. Campinas. Vol. 5, Nro 10.
- Barbero, Jesús** (2003): Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro 32. (pp. 17-34).
- Diez Tetamanti, Juan** (2018): *Cartografía Social Teoría y Método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Diez Tetamanti, Juan** (2017): *Cartografía Social Claves para escuelas y OOSS. Cátedra Libre de cartografía Social*. Trelew: Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”.
- Galeano, Eduardo** (1998): *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Harley, John** (2005): *Hacia una deconstrucción del mapa. La nueva naturaleza de los mapas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montoya Arango, Vladimir** (2007): *Cartografías de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía*. Universidad de Antioquia, Colombia
- Telias, Aldana** (2014): Educación ambiental, ética y calidad de vida. En Telias, Aldana; Canciani, María; Sessano, Pablo; Alvino, Sandra y Padawer, Ana. *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas* (pp. 41-50). San Fernando: La bicicleta. En:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>

La enseñanza de la geografía en el presente: ¿qué nos deja la pandemia? ¿qué aprendimos?

ANDREA AJÓN

andrea.ajon22@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA)

RAQUEL GUREVICH

rgurevich@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

Nos encontramos transitando escenarios educativos singulares. De allí el interés de esta ponencia en compartir algunas reflexiones acerca de dos cuestiones centrales vinculadas con los procesos de enseñanza de la geografía, a partir del retorno a la presencialidad plena de la escolaridad, en el contexto de la pandemia global del COVID-19. Se abordan específicamente, por un lado, los criterios que atañen a la contemporaneidad y la multidimensionalidad para la selección de contenidos y, por otro, la diversidad de instrumentos y modalidades de evaluación que pueden implementarse en el nivel secundario de educación. Nos preguntamos de qué modo regresan al cotidiano escolar dichas prácticas de enseñanza, cómo se han reconfigurado a partir de las novedades, herramientas y propuestas ensayadas durante la virtualidad y la semipresencialidad. Nuestra hipótesis es que la conexión entre enseñanza y evaluación, en el caso de los contenidos geográficos, encuentra su clave en el trabajo con problemas, preguntas y encrucijadas a resolver/investigar/comunicar sobre las relaciones entre las sociedades, los territorios y las culturas actuales. Finalmente, sostenemos que la experiencia de excepcionalidad de la pandemia nos posicionó en un lugar de revitalización, de oportunidad de renovación para el desempeño docente y profesional, en términos de articulación entre la teoría y la práctica; lo instituido y las innovaciones; las tradiciones y la permanente dinámica cultural.

Palabras clave: educación geográfica / contenidos escolares / evaluación

Introducción

Transcurridos dos años y medio del inicio de la pandemia COVID-19, nos encontramos transitando escenarios educativos singulares, tanto por el recupero de prácticas de enseñanza anteriores al contexto sanitario restrictivo como por los aprendizajes que la experiencia de la enseñanza virtual ha dejado y continúa haciéndolo actualmente. Al decir recupero, nos referimos a aquello que se presenta como algo diferente de lo viejo conocido. Nos preguntamos de qué modo regresan al presente las prácticas de enseñanza anteriores al 2020, y cómo se han reconfigurado a partir de las propuestas ensayadas durante la virtualidad y la semipresencialidad. Apuntamos aquí, precisamente, a situar las prácticas de enseñanza en un contexto de mixtura de herramientas, propuestas pedagógicas, abordajes y modos de evaluación en el nivel secundario.

Sobre los contenidos para pensar un mundo complejo

Partimos de preguntas clásicas, pero no por eso menos vigentes: qué enseñar de las configuraciones territoriales en la contemporaneidad y cómo hacerlo. Seleccionar un contenido, una temática, un problema socialmente relevante, adquiere un rasgo propio del tiempo “post pandémico” que nos atraviesa. Pensamos en el laborioso desafío que representa en la formación docente y en la escuela, ofrecer recortes temáticos interesantes, problematizados, que inviten a pensar sobre diversas dinámicas territoriales, tensiones sociales y disputas urbanas y rurales, tipos de manejo de recursos y servicios ambientales, regiones en red, entre otros. Quizás podría argumentarse que estos tópicos ya circulaban con diversos matices por las aulas. Sin embargo, nuestra hipótesis sostiene que de la mano de la bisagra que significó la pandemia y la crisis mundial actual, la mirada puesta en la vida cotidiana se direcciona hacia las problemáticas emergentes, las preguntas sobre el por qué de ciertas cosas y el rumbo que los Estados adoptan para enfrentar los problemas. A modo de ejemplo, con derivas geográficas, podemos mencionar las cuestiones vinculadas con la asistencia sanitaria, la innovación científica y la creación de nuevas vacunas, la provisión de materias primas básicas, la calidad de vida de la población en un mercado laboral transformado (teletrabajo, nuevos servicios, nuevos productos), el impacto en el turismo, los cambios en los consumos de alimentos y de productos tecnológicos. También, como sabemos, son tiempos de visibilización de las desigualdades sociales y su profundización, que llevan a revisar

las formas de resolver las carencias ya existentes y procurar “políticas públicas integrales, situadas, territorializadas, singulares y efectivas” (Vommaro, 2020: 170).

Esta agenda temática se encuentra en tensión con los contenidos clásicos de la disciplina que aún hoy perviven en las instituciones escolares, de allí que problematizar el campo de conocimiento específico y el de las prácticas de enseñanza demande especial atención. La valoración de la contemporaneidad como criterio de selección de objetos de enseñanza, ayuda a pensar los territorios y los procesos sociales articuladamente con vistas a comprender un mundo real dinámico y cambiante. ¿Cómo damos lugar a esto en las aulas? ¿Cómo estas transformaciones interpelan marcos explicativos, nuevos conceptos y estrategias de abordaje?

Sabemos que los contenidos escolares son construcciones en constante transformación y que en cada momento histórico las sociedades van delineando sus necesidades y demandas de interpretación y explicación para ser desarrolladas en las aulas. Desde el punto de vista pedagógico, se trata de un proceso de configuración curricular y de intervención didáctica puesto en juego con la deliberada intención de enseñar. Desde nuestra perspectiva, la tarea de reconfigurar contenidos escolares pone el acento en los procesos de producción social del espacio y de artificialización y transformación histórica de las condiciones naturales. Ciertamente las condiciones de la pandemia, amplifican la lectura analítica e interpretativa que concibe el espacio en directa relación con la sociedad, diferenciándose de aquellas visiones que lo entienden como un mero escenario inerte, receptáculo o soporte. Nos parece interesante detenernos en este aspecto, dado que los contenidos escolares, como señalamos, cambian a lo largo del tiempo - a diferentes ritmos- y, por ello, alentamos proponer para su enseñanza problemáticas territoriales del tiempo presente. La idea es abrir el mundo, crear curiosidad e interés, a partir de temas que provoquen y hagan pensar.

Hoy en día, las intervenciones docentes cobran relevancia si contemplan los cambios producidos en el contexto socio-sanitario reciente y el conflictivo mundo actual a escala global (guerra, inflación, crisis energética). Frente al desconcierto e incertidumbre por el futuro, la pregunta acerca de cuáles contenidos de enseñanza llevamos a las aulas, es prioritaria.

Objetos disciplinares y abordajes metodológicos, ya que también este tiempo impulsó una revisión de los modos de enseñar y las estrategias didácticas. Como sabemos, la virtualidad y semipresencialidad contribuyeron a modificar los tiempos de enseñanza y los formatos (Ajón y Souto, 2021), lo que llevó a poner en escena la potencialidad de los modelos educativos híbridos (Soletic, 2021). El acudir a recursos audiovisuales semanalmente, digitalizar material de estudio, renovar las

formas de presentación de los temas acudiendo a variadas plataformas tecnológicas, es un sello de época que le imprimió a los abordajes didácticos una gran renovación.

Esas prácticas modificadas que acudieron a lo tecnológico de manera casi obligada como nunca antes –lo que no significa que antes no se hiciera-, daban cuenta de una necesidad generalizada por parte de docentes e instituciones educativas de resolver la enseñanza virtual en plena pandemia. Esto incluyó a quienes no tenían ese ejercicio previo o lo hacían excepcionalmente. Frente a esas respuestas inicialmente intempestivas, sin tiempo a madurar, como educadoras de ciencias sociales, nos preguntamos ¿qué aprendimos y qué cuestiones se sostienen en el presente en el que la presencialidad es plena?

A modo de primeras reflexiones, podemos sintetizar algunas cuestiones observadas en las experiencias en escuelas de enseñanza media (y también en instancias de formación docente en el nivel superior):

- La potencialidad pedagógica de temáticas del presente desde una perspectiva multidimensional, para un tiempo de trabajo acotado.
- El valor pedagógico de la combinación de recursos variados, visuales, audiovisuales, cartográficos, artísticos y narrativas con un lugar para el sujeto a partir de estrategias interactivas.
- “Menos es más”: la selección de cuestiones, problemas que permitan desplegar posicionamientos, tensiones, disputas y controversias que comprometen una lectura social y política de los territorios.
- Variados modos de acceder al conocimiento y actividades para el aula que apuntan a la comprensión, la interpretación, las reflexiones personales.
- Distintas modalidades de evaluación, no sostenidas exclusivamente en exámenes individuales y presenciales, sino a través de dispositivos más flexibles.

En efecto, la experiencia de excepcionalidad de la pandemia nos posicionó en un lugar de revitalización para el desempeño docente y profesional, en términos de articulación entre la teoría y la práctica; lo instituido y las innovaciones; las tradiciones y la permanente dinámica cultural. En este marco, apelamos a la noción de “construcción metodológica” elaborada por Coria y Edelstein (1997) para guiar el diseño de propuestas de enseñanza alejadas de un cúmulo de actividades meramente instrumentales y descontextualizadas. Esta proposición teórica cobró dimensión empírica en la virtualidad, resaltando el proceso singular y creativo que

la enseñanza supone para cada contexto particular y que es menester se instale y profundice en el presente.

Al hablar de enseñanza también hacemos referencia a la evaluación como un componente constitutivo de dicho proceso, que se vio ciertamente interpelado en el contexto educativo imperante en la pandemia. Abordaremos este aspecto en el siguiente punto.

Sobre la diversidad de formas de evaluación y su valoración pedagógica

Nuestra hipótesis es que la conexión entre enseñanza y evaluación, en el caso de los contenidos geográficos, encuentra su clave en el trabajo con problemas, preguntas y encrucijadas sobre las relaciones entre las sociedades, los territorios y las culturas actuales. He aquí una llave para diseñar secuencias didácticas en las que ofrecer a los estudiantes situaciones/escenas/casos geográficos para analizar e interpretar información variada, escenarios complejos, diversidad de enfoques y perspectivas frente al problema a tratar. Seleccionar temáticas y preguntas abiertas, plurales, complejas a la hora de evaluar coloca a los estudiantes en posición de tomar decisiones, elaborar explicaciones y argumentaciones, ofrecer soluciones o alternativas a las situaciones planteadas. En otras palabras, a enseñanzas y aprendizajes auténticos, se corresponden evaluaciones auténticas.

De allí la enorme potencialidad educativa que encierran los diseños de situaciones-problema o los enfoques de trabajo colaborativo cuando se trata de desarrollar evaluaciones integradoras, que recuperan aprendizajes nodales. En ellas se priorizan las relaciones, las interacciones y tensiones; el análisis de procesos de transformación y construcción permanentes. Por lo tanto, dichas evaluaciones devienen instancias de síntesis, integración y, principalmente, de producción de nuevo conocimiento.

En cuanto a los instrumentos, se hace presente una gran diversidad de opciones más atractivas y flexibles que los cuestionarios clásicos: diarios, informes, mapas conceptuales, ensayos, presentaciones orales en formato digital, registros de actividades, entre otros. La invitación a los estudiantes consiste en resolver, dar cuenta, analizar, interpretar situaciones, problemas y casos socio-territoriales donde se articulan conceptos y estrategias de trabajo, reflexiones personales y colectivas, así como modos alternativos de actuación. Como vemos, estamos ante una apertura didáctica que tiene varios frentes: i) conceptual, al habilitar uso de conceptos procedentes de variadas

aproximaciones; ii) epistemológico, al tener en cuenta la incertidumbre, lo no programado, lo no previsible; iii) metodológico, al incluir variedad de dispositivos y estrategias de carácter cualitativo y cuantitativo; iv) ético-político, al provocar tomas de decisión sobre variados tópicos. Consideramos que estos formatos de evaluación superadores de ejercicios puntuales tienen un valor estratégico para los jóvenes, en tanto los corre del lugar de mera reproducción de conocimientos y los desafía a pensar más profundamente sobre las problemáticas tratadas, a elaborar juicios de valor, posicionamientos. Podríamos hablar, entonces, de nuevos atravesamientos metodológicos, curriculares, didácticos.

Las prácticas evaluativas así concebidas utilizan variados recursos y materiales para ser consistentes con la complejidad del caso/problema analizado. Fotos, mapas, búsquedas en Google Earth, videos de Instagram, fuentes estadísticas, representaciones cartográficas y censales resultan pertinentes para la comprensión e interpretación de los temas-objeto de las evaluaciones construidas desde este enfoque complejo y multidimensional.

Otro aspecto que ha quedado conmovido luego de la experiencia de la pandemia, es el correspondiente al número de estudiantes que participan de la evaluación y los tiempos en que se realizan los trabajos. Las prácticas de evaluación se desarrollaron de modo individual o en grupos. Esta decisión se tomaba, teniendo en cuenta el tipo de producción requerido en cada caso. No se trataba de una elección arbitraria, sino de conseguir compatibilidad entre el producto esperado y la cantidad de personas adecuadas para un mejor resultado. Por ejemplo, frente a temas que convocan tareas complejas, división del trabajo por etapas, o debates con posturas contrapuestas, la evaluación era de modo grupal, para albergar aprendizajes múltiples y plurales. Cuando se suscitaban conversaciones más íntimas, de cierta profundidad ligada a experiencias biográficas singulares, la evaluación podía darse en grupos pequeños o de a dos. En cuanto a los tiempos, sabemos que las consignas de un trabajo de evaluación que implica la resolución de problemas o análisis de casos complejos llevan más tiempo para ser resueltas, en tanto suponen respuestas más elaboradas, productos más complejos que meras transcripciones de un texto o “recortes y pegues” de sitios de internet.

La experiencia de la pandemia nos permitió reflexionar también sobre las instancias de autoevaluación y coevaluación, como contenidos a enseñar, para aportar a los estudiantes herramientas que les permitan avanzar en la apropiación del propio proceso de aprendizaje: tener registro de los logros y dificultades, los

ajustes a realizar, la disposición a escuchar las opiniones ajenas y la capacidad de realizar críticas constructivas.

A modo de cierre, una perspectiva de trabajo pedagógico

Hemos compartido un conjunto de principios de orden epistemológico, disciplinar y didáctico, con derivas políticas y éticas. A partir de lo aprendido en la experiencia docente durante la pandemia, trabajamos en una línea pedagógica que plantea una trama de conceptos geográficos y experiencias de la vida cotidiana, a fin de repensar la espacialidad social y las estrategias para su conocimiento y recreación. Rescatamos el criterio de profundidad más que el de amplitud y cobertura exhaustiva de los listados de contenidos del currículum. Decisión didáctica que supone un recorte específico, tarea de rigurosa selección y organización de contenidos, en situaciones acotadas y planificadas, en las que se prioriza la focalización y la comprensión antes que una barrida superficial de los diferentes temas.

El abordaje pedagógico propuesto aquí nos habla de un ejercicio de la docencia y la investigación didáctica como una actividad teórica y política, en el sentido como lo plantean Masschelein y Simons (2014), por cuanto nos hallamos interesadas en propiciar una pedagogía que ponga a disposición de los jóvenes, los conocimientos - en nuestro caso, geográficos- para un uso libre y novedoso, que les permita experimentarse a sí mismos como una nueva generación.

Referencias bibliográficas

- Ajón, Andrea y Souto, Patricia** (2021): “Geografías cotidianas de la pandemia: oportunidades y reflexiones sobre la enseñanza”, en *Cardinalis*, Revista del Departamento de Geografía. FFyH – UNC – Argentina. Año 9. N° 16- 1º semestre 2021 Pp. 7-24. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index>
- Coria, Adela y Edelstein, Gloria** (1997): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten** (2014): *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Soletic, Angeles** (2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Informe. Buenos Aires: CIPPEC.

Vommaro, Pablo (2020): “Durante y después de la pandemia: dimensiones sociales, políticas y económicas”, en Breno Bringel y Geoffrey Pleyers (editores), *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia/* - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Expandiendo fronteras disciplinares y pedagógicas. La geografía escolar y el desafío de la transversalidad

MARÍA VICTORIA FERNÁNDEZ CASO¹

victoriafcasto@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA)

PATRICIA SOUTO²

patsysouto@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA)

CAROLINA MACHADO ROCHA BUSCH PEREIRA

carolinamachado@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Resumen

En el marco del XVIII Encuentro de Geografías de América Latina, realizado en diciembre de 2021, tuvo lugar la mesa de trabajo titulada “La educación geográfica y los retos de la transversalidad”, organizada conjuntamente por la Universidad de Buenos Aires y la Universidade Federal do Tocantins con la finalidad de compartir experiencias, reflexiones y propuestas, acerca del trabajo escolar con temáticas denominadas transversales. El abordaje de estos temas admite miradas inter y pluridisciplinarias, porque en su comprensión y explicación convergen distintas dimensiones de análisis, múltiples escalas y también diversas perspectivas. Asimismo, también se contemplaron los nuevos formatos escolares que comienzan a desarrollarse en las instituciones educativas, en los que se alienta el trabajo por proyectos así como también las estrategias colaborativas que incluyan, por ejemplo, las artes visuales, la música, la cultura digital, las TICs, la educación sexual integral o la educación ambiental.

Este trabajo se propone documentar la experiencia desarrollada a partir de las exposiciones y debates que tuvieron lugar durante los tres días asignados para esta mesa. A fin de contextualizar las ideas acerca de lo que entendemos como temas

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”, Grupo INDEGEO.

² Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”, Grupo INDEGEO.

transversales, innovación y enseñanza de la geografía, se presentan algunas reflexiones conceptuales sobre las mismas y unas conclusiones a manera de reflexión final, tendientes a contribuir al campo de la didáctica de la geografía en América Latina en clave del trabajo escolar con temas transversales y proyectos innovadores.

Palabras clave: temas transversales / innovaciones didácticas / interdisciplinariedad

Introducción

En el marco del XVIII Encuentro de Geografías de América Latina, realizado en diciembre de 2021, tuvo lugar la mesa de trabajo titulada “La educación geográfica y los retos de la transversalidad”, en la que se presentaron 33 trabajos con la participación de 71 docentes, investigadores y estudiantes de Argentina, Brasil, México y Colombia, para compartir experiencias, reflexiones y propuestas, acerca del trabajo escolar con temáticas transversales. Este trabajo se propone documentar la experiencia desarrollada a partir de las exposiciones y debates que tuvieron lugar en el marco de esta mesa. A fin de contextualizar las ideas acerca de lo que entendemos como temas transversales, innovación y enseñanza de la geografía, se presentan algunas reflexiones conceptuales sobre las mismas y unas conclusiones preliminares tendientes a contribuir al campo de la didáctica de la geografía en América Latina en clave del trabajo escolar con temas transversales y proyectos innovadores.

Los temas transversales y la innovación

Entendemos los temas transversales como construcciones escolares específicas acerca de conocimientos y problemas que una sociedad considera relevantes en cada momento histórico. Ellos ofrecen la posibilidad de desarrollar herramientas conceptuales y estrategias metodológicas para comprender, explicar e intervenir en debates y cuestiones irresueltas de la sociedad actual. Promueven la discusión crítica, el cuestionamiento del sentido común, los prejuicios, los estereotipos así como también la interpretación siempre dinámica sobre la construcción de los territorios. Las temáticas transversales refieren a un conjunto de:

problemas propios de una determinada época, cultura o contexto, que aluden a desafíos emergentes, propios de los escenarios actuales, y que por sus alcances, relevancia social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado (...) Este carácter transversal demanda, en consecuencia, que la práctica educativa movilice en los estudiantes la construcción de saberes complejos –y en este sentido, aprendizajes relevantes- en todas las actividades que se realizan en la escuela y también en aquellas en las que la institución educativa se vincula con su comunidad y con los diversos contextos y culturas (SPIyCE, 2016).

La educación ambiental y los problemas ambientales, los problemas socioterritoriales en perspectiva de género -por mencionar solo algunas- son cuestiones que articulan escalas variadas de análisis geográfico (global, nacional y local) y múltiples saberes disciplinares y socioculturales.

El trabajo escolar con temas transversales, controvertidos y dilemáticos desde nuevos formatos y dispositivos que propicien prácticas colectivas, participativas e integradas, permite que los alumnos/as no solo aprendan, sino que aprendan a aprender, porque van registrando sus propios logros y dificultades en el proceso de indagar una temática nueva; se enriquecen sus conocimientos en las interacciones y en la discusión grupal; se consideran diversos puntos de vista; se practica el debate informado y la argumentación; y se aprende a construir hipótesis y explicaciones, además de ensayar en el aula nuevas formas de construcción de ciudadanía.

Como el trabajo con estas temáticas nos desafía a desarrollar una apuesta al cambio, partimos del supuesto que las propuestas innovadoras en la enseñanza de la geografía son ideas y proyectos que se materializan en objetos y construcciones en soportes diversos y dependen de condiciones de producción, históricas y tecnológicas. Por lo tanto, dichas propuestas objetivan posturas socio-políticas, corrientes de pensamiento, enfoques de la disciplina, teorías de enseñanza y modelos de aprendizaje (Gurevich, 2001). Son numerosos los trabajos académicos que se ocupan desde hace años de caracterizar las innovaciones -por ejemplo, Rivas Navarro (2000), Rivas y Delgado (2017), Sancho et al. (1993), entre otros-. Para Pérez Gómez (1999), la innovación entendida como cambio educativo se convierte en:

una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes se implican activamente en él, provocando la modificación consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas, como de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre sus roles y responsabilidades. (144)

Así, entendemos que trabajar de manera innovadora temáticas transversales puede involucrar a toda la institución escolar o a una parte, un ciclo, un departamento o el aula, aunque entendemos que es precisamente en el aula donde con más frecuencia y más fácilmente se producen este tipo de experiencias y que las mismas cobran sentido cuando se traducen en la mejora de los aprendizajes y en el desarrollo de una formación ciudadana y crítica de los y las estudiantes.

Los temas transversales en la experiencia del EGAL 2021

Hemos agrupado los 33 trabajos presentados en el marco de esta mesa temática dentro de las siguientes categorías teniendo en cuenta el foco de interés desarrollado:

1. *El uso de las TIC.* Muchas de las ponencias presentadas fueron desarrolladas a partir de las experiencias impuestas por el contexto de virtualidad asociado a la pandemia. Así, se expusieron ejemplos de codiseño de secuencias educativas entre docentes de distintas provincias usando plataformas virtuales; distintas propuestas de abordaje de problemáticas ambientales y el fortalecimiento de la educación para el desarrollo sostenible a partir del entrenamiento en el uso de TIC y TIG; una reflexión sobre el aporte de los geonavegadores tridimensionales a la enseñanza de la geografía; una experiencia de puesta en marcha de un podcast interdisciplinario y una reflexión sobre las potencialidades y limitaciones de la enseñanza remota en contextos rurales.
2. *Los problemas ambientales y su tratamiento desde distintas disciplinas y recursos.* Dentro de este grupo, las presentaciones abordaron una reflexión sobre el uso de fuentes de información y recursos visuales en la construcción de conocimientos y sentidos sobre lo ambiental; el análisis de un plano municipal de educación ambiental; la consideración de la importancia de la educación ambiental para una adecuada gestión de los recursos hídricos y el uso de la teledetección para el abordaje de problemáticas y procesos ambientales.
3. *La incorporación de la perspectiva de género en los contenidos de geografía.* Los trabajos presentados incluyeron el análisis de los diseños curriculares de varias jurisdicciones; una exploración a través de libros de texto y entrevistas con profesoras sobre los temas geográficos en los que se suele incorporar una perspectiva de género; un par de propuestas didácticas de abordaje transversal ESI-Geografía a partir de recursos audiovisuales innovadores y una reflexión sobre los modos de habitar el espacio escolar a partir de pensar el lugar de los cuerpos-territorio y los momentos de estímulos sonoros-silencios que hacen a la cotidianeidad escolar.
4. *El uso de recursos artísticos en las clases de geografía.* Dos de los trabajos abordaron el uso de imágenes visuales en la enseñanza; en un caso poniendo el foco en las ideas de naturaleza expresadas en las imágenes de libros de texto, y en el otro caso ofreciendo herramientas para la incorporación de imágenes artísticas para ampliar los horizontes del análisis geográfico. Otras

dos ponencias propusieron actividades de aula que involucran a la música (rap, hiphop, danza, análisis de letras) para trabajar distintas problemáticas geográficas. Por último, otro de los trabajos narró una experiencia de diseño de un personaje animado bidimensional como estrategia de divulgación de la geografía.

5. *Los desafíos de la formación docente para el diseño de proyectos interdisciplinarios.* Dentro de esta categoría contamos con distintas experiencias de talleres interdisciplinarios sobre temas histórico-geográficos; una propuesta de alfabetización académica para estudiantes universitarios; una reflexión sobre experiencias de capacitación docente para el trabajo interdisciplinario; una revisión teórica sobre los conceptos de lugar y evento; algunas ideas en torno a los retos que presenta la actualización de la formación docente para responder a las demandas actuales en relación con la cultura digital, el cambio social y la transversalidad.

Reflexiones y coincidencias en torno a la transversalidad

Los intercambios que se fueron desprendiendo a partir de las ponencias dieron cuenta de la riqueza de la articulación de las propuestas de trabajo en docencia de nivel secundario y universitario, y la formulación y participación en proyectos de investigación sobre la enseñanza en contextos institucionales particulares. Dicha articulación se evidenció atravesada por las tensiones propias de las interrelaciones entre teoría, práctica y reflexión.

- Una de las cuestiones recurrentes fue rescatar el **valor de la innovación**. No siempre resulta sencillo encarar nuevas estrategias y recursos para la enseñanza, salir de la zona de confort y tener el coraje de probar formas de trabajo innovadoras y desafiantes. Sin embargo, todos los que intentaron ese camino rescatan un saldo positivo, que renueva su interés en la práctica docente y estimula reflexiones sobre la misma.
- Se destacó la **importancia del trabajo colaborativo** para superar obstáculos y desarrollar propuestas enriquecedoras. En algunos casos, se trató de la colaboración entre docentes de la misma escuela, que comparten la cotidianeidad del aula y forman equipo; pero en otros casos el trabajo convocó a docentes de distintas escuelas y/o distritos en la construcción de nuevas propuestas didácticas. Asimismo, en algunos casos, se recurrió al acompañamiento entre colegas de distintas disciplinas tales como historia,

arte, diseño, tecnología, entre otras. El trabajo colaborativo se plantea como continuo, en tanto supone el diseño de propuestas innovadoras para el aula, pero también su implementación y la posterior evaluación de la experiencia, a fin de ajustar y mejorar las estrategias en un proceso continuo de reflexión-acción

- En estas propuestas se insistió en la **importancia del rol docente** en el acompañamiento de los y las estudiantes para que el abordaje de temáticas transversales se entrelace fuertemente con el desarrollo de habilidades de expresión, comunicación e interpretación de diferentes textos y recursos. Esto implica organizar los tiempos que demanda la interpretación de imágenes, la escritura de distintos tipos de textos, la autorreflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, etc.
- Hubo consenso en señalar la importancia de orientar la enseñanza a través de la **formulación de preguntas problemáticas situadas**, cercanas a las experiencias y/o los intereses de los y las estudiantes para darles mayor significatividad y convocar su atención y curiosidad. Esta estrategia permite valerse de conocimientos y prácticas de la vida cotidiana pero proponiendo nuevas miradas que permitan darles una reinterpretación a partir de las categorías conceptuales de la geografía y otras disciplinas involucradas. De tal modo que muchos coincidieron en privilegiar el foco en la escala local al menos en el planteo del problema, pero siempre ampliando la explicación a partir de la articulación con otras escalas de análisis.
- En el camino para desarrollar nuevas estrategias de abordaje de los temas transversales, es frecuente encontrarnos con numerosos obstáculos, a veces personales y a veces institucionales. El carácter innovador de estos enfoques pone de relieve **la necesidad de que la formación docente inicial y continua sea actualizada** incluyendo particularmente: entrenamiento en el uso y las potencialidades de las nuevas tecnologías; preparación para el trabajo interdisciplinario, incorporando espacios institucionales para el desarrollo del mismo; herramientas para un abordaje crítico y un uso significativo de los recursos de la cultura visual y audiovisual.
- Por tratarse de nuevos enfoques de abordaje, también se destacó la importancia de **conocer, analizar y comparar distintos lineamientos curriculares**, de alcance nacional o jurisdiccional, para identificar y caracterizar los modos en que se prescribe el tratamiento de temas transversales en ciencias sociales-geografía. Este trabajo es imprescindible para poder desarrollar los procesos de planificación de la enseñanza, sobre

la base de dichas prescripciones y en atención a criterios de significatividad y relevancia en la selección de contenidos prioritarios.

- A partir de la experiencia reciente de la pandemia se expuso la necesidad de **mejorar las posibilidades de acceso a diferentes recursos para la enseñanza** y el aprendizaje de problemáticas socio territoriales de carácter transversal, controversial y dilemático, incluyendo los recursos digitales, el acceso a la conectividad y la posibilidad de integración de las TIC en la producción de conocimiento escolar. No hay dudas de que estos recursos han resultado centrales durante el aislamiento obligatorio provocado por la pandemia para garantizar la continuidad pedagógica. Sin embargo, en este contexto también se pusieron en evidencia las múltiples tensiones, dificultades e inequidades en el acceso a los mismos. El aprendizaje en casa desnudó de manera muy clara las desigualdades socio-espaciales y los distintos tiempos personales y familiares dedicados al aprendizaje.
- Se puso de relieve **la emergencia de nuevas y diversas formas de organización del trabajo didáctico**, particularmente para el nivel secundario, mediante distintos dispositivos de aprendizaje participativo que propician prácticas colectivas e integradas. Por ejemplo, talleres, ateneos, seminarios, proyectos, que se caracterizan por ser espacios de socialización de saberes y experiencias, y por tener como fin la elaboración de un producto o servicio concreto, en el que los estudiantes hayan estado comprometidos en forma profunda y sostenida. Se trata de dispositivos que favorecen la reflexión crítica y grupal, el planteo de escenarios, la ponderación de alternativas. Se sostuvo que la intervención pedagógica de plantear modalidades de trabajo de tipo colaborativo en el aula constituye un aporte al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, la independencia y el pensamiento crítico.

Conclusiones

Las experiencias relatadas pusieron en evidencia que la innovación con temas transversales se manifiesta de formas muy diversas, porque cada novedad aportada en las ponencias surge en un contexto temporal y espacial concreto: tiempos de pandemia, aulas heterogéneas, dos o más instituciones articuladas, contextos rurales o urbanos, abiertas a la comunidad o en diálogo con otras instituciones. De ahí que sostenemos que las innovaciones que nos aportan estas experiencias han de

considerarse como tales según la coyuntura en la que se presentan, de acuerdo con quienes sean sus promotores y sus destinatarios.

Por otra parte, las innovaciones curriculares presentadas tienen distintos alcances o grados de incidencia, es decir acotadas al trabajo con ciertos contenidos y no con otros, desarrolladas a partir de la introducción de algún recurso potente o manifestarse en la realización de un proyecto de investigación o de extensión a la comunidad local. O bien pueden ser más amplias, es decir que afecten toda la programación de la asignatura, innovaciones en las que se articule la materia geografía en un proyecto curricular escolar consensuado con las otras disciplinas, innovaciones en las que la geografía se abra a otros discursos científicos y culturales.

Como sostienen diversos autores, para innovar no basta con las ganas de hacerlo. Y si bien los participantes de la mesa han mostrado un gran compromiso con el trabajo a partir de temas transversales, cabría seguir pensando y profundizando en las modalidades que asumen las innovaciones sobre estos temas, que aunque incipientes, comienzan a cobrar impulso en las aulas de nuestro subcontinente y que en virtud de los relatos y debates de la mesa, no están exentos de condicionantes y limitaciones que atañen tanto a la cultura docente, al contexto socio cultural y político, como a las condiciones institucionales. Factores a seguir indagando en futuras apuestas académicas, para seguir aportando evidencias y conocimiento situado y situacional que permita una mejor comprensión de los problemas y desafíos del oficio de enseñar en estos tan difíciles y turbulentos tiempos contemporáneos.

Referencias bibliográficas

Fernández Caso, María Victoria y Gurevich, Raquel (2019): La geografía y los temas transversales: Novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, V.1, 2019.

Gurevich, Raquel (2001): *Innovaciones educativas y prácticas docentes en geografía*. VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina EGAL. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Perez Gomez, Ángel (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Rivas, Axel; Andre, Fernando y Delgado, Lucas (2017): *50 Innovaciones Educativas para Escuelas*. Buenos Aires: EDULAB-CIPECC

Rivas Navarro, Manuel (2000) *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias.*

Madrid: Síntesis.

Sanchez, Juana María; Hernández, Fernando; Carbonell, Jaume; Tort, Antoni;

Sanchez Cortez, Emilia y Simó, Nuria (1993): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros.* Madrid: MECT. Colección Investigación No 89

SPIyCE (2016). Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y

Calidad Educativa. Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes.

Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba.

“Mapear barrios”: Una propuesta metodológica interdisciplinaria en la Escuela Secundaria

MARINA LAPENDA

lapendamar@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

ANDREA SOLEDAD GALVAGNI

andreagalvagni@gmail.com

Centro Educativo de Nivel Secundario-CENS 456, Morón; Instituto Sagrado Corazón de Castelar

MARIANO SEBASTIÁN FAVIER

marianofavier@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS); Instituto Sagrado Corazón de Castelar

Resumen

El trabajo se fundamenta en el concepto de “barrio” como unidad espacial integral. Esto es, que la evolución histórica, las marcas culturales, los procesos de movilidad, los ámbitos de patrimonio, los relatos, los cuentos y leyendas, como también, las prácticas sociales imbuidas de las representaciones y experiencias de sus habitantes, hacen a la configuración del barrio como espacio identitario.

Desde la Geografía, la Historia, la Literatura y disciplinas del Arte se propone desarrollar una propuesta metodológica que posibilite comprender al barrio como espacio socialmente construido. A partir de la experiencia recogida como docentes, mediante la realización de trabajos interdisciplinarios con estudiantes de 5to. año del nivel secundario, presentamos algunas de las líneas de acción que son aplicadas desde hace cinco años. Entre las mismas se cuentan recorridos urbanos, mapeos, entrevistas, análisis de documentos, textos literarios, obras musicales y pictóricas, etc.

A partir del trabajo final, plasmado en diversos formatos (dramatizaciones, videos, folletos turísticos), los estudiantes logran comprender la complejidad de los espacios urbanos, a escala barrial, acercarse a las problemáticas cotidianas de sus habitantes, valorar su geografía, su historia y cultura, como contenidos articuladores de su identidad.

Palabras clave: barrio / interdisciplinariedad / trabajo de campo

Introducción

La ponencia que presentamos refiere a un trabajo interdisciplinario que se desarrolla con estudiantes de 5to. Año del nivel secundario. Desde las disciplinas de Geografía, Historia y Literatura nos hemos propuesto abordar el análisis de algunos barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el fin posibilitarles a dichos estudiantes la comprensión del concepto "barrio", a partir de fuentes bibliográficas especializadas y de la producción de fuentes primarias en jurisdicciones seleccionadas por los docentes.

Lo denominamos "mapear barrios" pues se propicia un trabajo integrador, a partir de las disciplinas involucradas, que posibilita a los y las estudiantes realizar una representación de esos espacios urbanos mediante la búsqueda de fuentes documentales y literarias, la identificación de los usos de suelo, de las marcas histórico-culturales en el paisaje, más los significados otorgados por sus habitantes. En esta propuesta los alumnos se asumen como investigadores que pretenden captar, no solo la configuración de los barrios, sino también las vivencias de residentes y trabajadores, mediante entrevistas. Se organizan en grupos; cada uno trabaja sobre una jurisdicción específica, diferentes entre sí.

Por tanto, el objetivo consiste en desarrollar una propuesta metodológica que posibilite comprender al barrio como espacio socialmente construido. Entre las técnicas se cuentan recorridos urbanos, mapeos, entrevistas, análisis de documentos, textos literarios, obras musicales y pictóricas, entre otras.

A partir del trabajo final, plasmado en diversos formatos (dramatizaciones, videos, folletos turísticos), los estudiantes logran comprender la complejidad de los espacios urbanos, a escala barrial, acercarse a las problemáticas cotidianas de sus habitantes, valorar su geografía, su historia y cultura, como contenidos articuladores de su identidad.

¿Cómo entendemos el barrio?

El concepto "barrio" adquiere diversos significados. Podría decirse que es la unidad espacial más vivencial, cercana, para sus habitantes. Es el espacio de las prácticas cotidianas, que se re-construye día a día a partir de las movilidades, medidas políticas, reclamos sociales, intervenciones en su estructura material y en los discursos.

El barrio es la expresión de una inscripción territorial, cruzada por la temporalidad. Tal dimensión temporal obliga a pensarlo como un espacio en

reconstrucción permanente, sin estar sujeto *per se* a sus límites administrativos, sino que, más bien, a los sucesos y dinámicas que lo afectan de continuo. Con la globalización la vida urbana se ha acelerado y, a diferencia de lo planteado por la Escuela de Chicago, las nuevas formas de trabajo asociadas al crecimiento tecnológico, la reducción de los tiempos de ocio, los cambios en la estructura familiar, etc. estarían mostrando que no necesariamente el barrio es asiento de una comunidad (Tapia, 2013).

El barrio puede ser interpretado como espacio de co-presencias, alimentado por intercambios culturales y prácticas de solidaridad. También es el ámbito del ejercicio del poder entre diversos actores, cuyos reclamos derivan, en ocasiones, en situaciones de conflicto.

Por otra parte, puede ser observado como el espacio de las ausencias, que necesitan revivirse en los monumentos, en las placas, los museos, en la toponimia de sus calles, en la música y la pintura, en los relatos, etc.

Hay atributos que con mayor o menor intensidad definen al barrio y se mantienen a lo largo de las épocas. Entonces, "aquello que al principio sólo era una simple expresión geográfica se transforma en un barrio; es decir, en una localidad con su propia sensibilidad, sus tradiciones y su historia particular" (Park y Burgess, 1984: 6).

Comprendemos que también el barrio se expresa a partir de ciertas particularidades identificables en el paisaje: marcas culturales, morfología, arquitectura. Asimismo, es expresión simbólica y es memoria, es leyenda y es historia. Son sus habitantes quienes, a través de sus narraciones y recuerdos, lo renombran como símbolo de su infancia, como espacio del presente; lo experimentan como ámbito de sus biografías. Para cada ser humano, el barrio adquiere un contenido único. Sin embargo, pueden encontrarse puntos de contacto a través de las distintas voces que lo construyen y que hacen a su existencia. Por tanto:

La noción de barrio es polisémica y compleja, siendo objeto de aproximaciones teóricas y metodológicas muy disímiles según la disciplina y objetos de estudio. Cada una de estas representa un aporte peculiar al estudio de los fenómenos socio-espaciales y sería contraproducente reducirlas a un común denominador, pero es relevante reconocer sus diferencias y complementariedades como base para la investigación interdisciplinaria. (Garretón, Palacios y Trufello, 2016: 3).

En este sentido, nos hemos propuesto un abordaje integrador desde distintas disciplinas, que posibilite comprender a los estudiantes los múltiples aspectos que

caracterizan a los barrios. A la vez, interesa propiciarles la experiencia de recorrer sus calles, escuchar a sus habitantes, observar las marcas culturales en el paisaje y elaborar un producto propio mediante la confección de mapas, entrevistas, grillas de observación, de un archivo fotográfico. Así, se lleva a cabo un trabajo aplicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Aspectos metodológicos y actividades realizadas

Conforme a los lineamientos curriculares, que instan a desarrollar aprendizajes a partir de la investigación por proyectos interdisciplinarios, se acuerda el análisis de barrios de la ciudad de Buenos Aires mediante la articulación de contenidos propios de Geografía, Historia y Literatura. Para ello, se propone a los estudiantes realizar un breve trabajo de investigación grupal, cuyo tiempo de duración se estima de cuatro meses.

Cada disciplina aplica los contenidos y técnicas de investigación de su incumbencia, a partir de un desarrollo secuenciado y monitoreado por etapas, con entregas previas tendientes a la elaboración de un trabajo único final, producto de la triangulación de las fuentes utilizadas. Por tanto, la evaluación tiene dos instancias:

1. Por cada asignatura involucrada en el proyecto y por grupo;
2. Mediante la entrega de un producto integrador, como resultado final de la investigación (dramatizaciones, videos, folletos turísticos, cuentos, etc.).

Referimos, a continuación, el enfoque de cada disciplina.

Contenidos y actividades desde la Geografía

La propuesta se ajusta a los contenidos para 5to. año en el nivel secundario. Como objetivos específicos de Geografía, se propone a los estudiantes:

- Analizar elementos espaciales, patrones urbanos y usos de suelo que hacen a la configuración del barrio.
- Indagar las percepciones y los significados que los habitantes otorgan al barrio.

El desarrollo del trabajo abarca tres etapas, caracterizadas por el análisis de fuentes secundarias y la investigación exploratoria en el terreno. Durante la primera fase se estudian contenidos relativos a la conformación y evolución de la

Ciudad Autónoma de Buenos Aires y al barrio, en particular. La segunda etapa implica:

- Recorridos urbanos en el área de estudio, con aplicación de grilla de observación a fin de registrar usos de suelo y problemáticas ambientales.
- Confección de mapas, con identificación de las principales vías de comunicación y localización de los usos de suelo registrados en el trabajo de campo.
- Confección de archivo fotográfico.
- Aplicación de breve cuestionario semi-estructurado, a habitantes del barrio: interesa conocer tiempo de residencia, lugares y personalidades significativas para el entrevistado, actividades económicas, participación ciudadana, grado de satisfacción con respecto a equipamiento y servicios, problemáticas ambientales.
- Sistematización y análisis de las respuestas obtenidas.

Finalmente, la tercera etapa consiste en la elaboración de un breve informe, resultado de los considerandos en las dos etapas anteriores. El mismo tiene carácter de pre-entrega, orientada al producto final que se articula con el resto de las disciplinas intervinientes en el proyecto.

Contenidos y actividades desde la Historia

El diseño curricular de Historia de 5to. año se centra en la Argentina del siglo XX, aunque en muchos casos, los estudiantes en sus recorridos por los barrios, han recurrido a sus saberes previos. El proyecto “Mapear Barrios” es en este sentido doblemente integrador, pues no solamente propone una articulación entre disciplinas de un mismo año, sino que permite abordar de forma transversal temas de Historia y otras materias afines de distintos momentos de la escuela secundaria.

Se propone entonces a los estudiantes que realicen un trabajo de investigación histórica que parta de la *Historia oral* como un enfoque historiográfico y metodológico imprescindible para la comprensión de la historia cercana, entendiéndola como una forma de conservar la memoria colectiva.

Siguiendo a Benadiba y Plotinsky, podemos definir la Historia oral como:

un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos. Su análisis supone la existencia de un cuerpo teórico que se organiza a partir de la instrumentación de una

metodología y un conjunto de técnicas específicas, entre las que ocupa un lugar fundamental la entrevista grabada. (2001: 21).

La metodología propia de esta perspectiva es la entrevista y recopilación de testimonios de vecinos del barrio. En este sentido, la búsqueda es la creación y el análisis de fuentes orales, principalmente.

Como objetivos específicos desde la Historia, se propone a los estudiantes:

- Identificar en cada barrio el entramado histórico que lo conforma, las relaciones socioeconómicas y culturales que aparecen en él a partir de la visualización y análisis de edificios, monumentos, distribución del espacio público y privado, etc., y de qué manera esto contribuye a una identidad barrial.
- Analizar las particularidades de la historia de cada barrio en relación con los contenidos vistos en la materia acerca de la historia argentina.
- Crear, a partir de entrevistas de su autoría, fuentes orales, que los incentiven a:

construir una memoria local sin perder de vista los enlaces con la estatal o nacional; lo que implica llevar a cabo, al mismo tiempo una recreación presente-pasado-presente que los guía en un recorrido en el cual la universalidad se alcanza desde su propio pueblo, barrio o ciudad. (Benadiba, 2007: 25).

El desarrollo del trabajo tiene tres momentos:

- a) La investigación previa sobre la historia del barrio, lugares de memoria o constitutivos de la identidad local, relevamiento de actividades culturales destacadas, que les permitan a los estudiantes diagramar los recorridos.
- b) El recorrido por el barrio donde deberán realizar un archivo fotográfico y en el cual se realizarán las entrevistas. En algunos casos este recorrido abarcó la visita de un museo, o de una obra de teatro, o tomar un desayuno en alguna cafetería histórica.
- c) La presentación del archivo fotográfico y las conclusiones obtenidas de las entrevistas ante la docente y sus compañeros, a modo de síntesis y base del trabajo final enmarcado en la Muestra artística.

Contenidos y actividades desde Literatura

Los Diseños Curriculares de Literatura para 5to. Año en la Provincia de Buenos Aires establecen como contenidos las cosmovisiones realistas, fantásticas, mágicas y de ciencia-ficción en las literaturas argentina, latinoamericana y española. A partir de estas prescripciones y de acuerdo con la propuesta descrita en la introducción, se realiza un recorte y se establece un corpus de textos que permita establecer relaciones entre el discurso literario y otros discursos sociales como el de la Historia y la Geografía, pero también con otras prácticas artísticas como el cine, la música, el teatro y la pintura. Este corpus está conformado por textos ficcionales de muy distinta valoración en el canon literario escolar (Kohan, 2013) como Alejandro Dolina, Roberto Arlt, Jorge Luis Borges, Hebe Uhart, Martín Rejtman, Fabián Casas, César Aira, Adolfo Bioy Casares y Julio Cortázar. Asimismo, se complementa con una serie de artículos periodísticos y estudios culturales que permiten enriquecer las miradas de los estudiantes, a la vez que brindan herramientas para indagar sobre las representaciones sociales, entendidas como un "sistema de interpretación de la realidad" (Abric et al., 2001) vinculada a las relaciones entre las personas y su entorno.

A lo largo del proyecto, se propone a los estudiantes una primera etapa de lectura y análisis de los autores señalados en la que se identifican algunos rasgos asociados a la representación de determinados barrios y se indaga también las experiencias que los mismos estudiantes tienen con estos. En un segundo momento, ya realizada una primera exploración, se solicita la escritura de una crónica de viaje que dé cuenta de su percepción sobre el lugar. Finalmente, los estudiantes indagan acerca de autores, obras literarias escritas o basadas en la zona, centros culturales, bibliotecas o círculos literarios. Esta investigación favorece una aproximación crítica al concepto de canon literario ya que al descubrir autores nuevos reconocen las operaciones de invisibilización o reconocimiento que a menudo instituciones como la crítica, el periodismo o la propia escuela realizan.

Conclusiones

La propuesta interdisciplinaria posibilitó comprender al barrio como un espacio identitario, con matices, contradicciones y en continua definición. La producción final realizado en videos, dramatizaciones, folletos turísticos, cuentos, etc. dio cuenta de la integración de las fuentes y técnicas aplicadas en el análisis y aportó una comprensión teórico-vivencial del espacio urbano.

Referencias bibliográficas

- Abrie, Jean C. et al.** (2001 [1994]): Prácticas sociales y representaciones, Coyoacán.
- Benadiba, Laura y Plotinsky, Daniel** (2001): Historia Oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Benadiba, Laura** (2007): Historia oral, relatos y memorias. Ituzaingó: Maipue.
- Garretón, Matías; Palacios, Pía y Trufello, Ricardo** (2016): El barrio como entidad geográfica. Revisión de literatura y normativas, Serie Documentos de Trabajo COES, (11), 1-28.
- Kohan, Martín** (2013): "Notas sobre el canon", Clase 11, Bloque 3, Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación, Flacso Virtual.
- Park, Robert y Burgess, Ernest** (1984): The city. Suggestions for investigation of human behavior in the urban environment. Chicago: University of Chicago Press.
- Tapia, Verónica** (2013): El concepto de barrio y el problema de su delimitación: aportes de una aproximación cualitativa y etnográfica, Bifurcaciones, Revista de estudios culturales urbanos, (12), 1-12.

Enseñanza de la Geografía a partir del estudio de casos

ERICA NADIA LEGUIZAMÓN

lic.urb.ericaleguizamon@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Resumen

Los estudios de caso son una metodología de enseñanza que plantean conflictos, diversos puntos de vista, intereses contrapuestos entre grupos sociales y que propician otro tipo de aprendizajes, invitando a la reflexión, al debate, a la toma de posiciones y a la búsqueda de más información. De este modo, resulta un gran aporte para que los estudiantes puedan desarrollar un análisis crítico.

Además de problematizar contenidos, este tipo de metodología de enseñanza es una herramienta apropiada para trabajar temas que son considerados importantes por la sociedad, actuales y hasta controvertidos, lo cual genera interés por parte de los estudiantes. Sin embargo, esta metodología suele confundirse con la ejemplificación de los conceptos enseñados, generando que los casos pierdan el potencial de formar a los estudiantes en el análisis crítico de temas de la realidad.

En el marco de la Beca de Formación en Docencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento, realicé un acercamiento al texto “El estudio de casos como método de enseñanza” de Selma Wassermann (1994). Retomando dicho trabajo y partiendo de los pasos de enseñanza con estudios de caso planteados por la mencionada autora, el siguiente texto recorre la implementación de dicha metodología a partir del análisis del caso de la desigualdad social en Bombay, India, incorporando posibles contenidos que aporten a su enseñanza.

Palabras clave: Estudio de caso / problema socialmente relevante / temas controvertidos / cuestión socialmente viva

Introducción

Los especialistas contemplan que hay distintas concepciones del concepto “estudio de caso”, de metodologías de abordarlos y trabajarlos, así como de recursos que se utilizan para su análisis. Sin embargo, muchas veces suele confundirse un caso de estudio con el trabajo sobre una noticia o situación real. Aunque el estudio de caso es una situación real y el recurso para presentarlo puede ser una noticia, la diferencia es que el estudio de caso problematiza y conceptualiza con diversidad de materiales y actividades. Este es un recurso de enseñanza que aporta al aprendizaje a través del análisis crítico y fomenta a la curiosidad. Confundirlos lleva a presentar al estudio de caso como un ejemplo de los conceptos enseñados, lo que resulta en la pérdida de su gran poder de análisis crítico y de la permanente ida y vuelta entre la teoría, el problema y la realidad.

Por ello, conociendo que no hay muchas publicaciones en torno a la implementación de esta metodología de enseñanza en la enseñanza secundaria y principalmente orientados a la Geografía Social, el presente trabajo se realizó considerando que los estudios de caso son un importante recurso para la formación docente. De este modo, a partir del análisis del texto “El estudio de casos como método de enseñanza” de Selma Wassermann (1994) y ejemplificándolo con el caso “Bombay una ciudad, dos mundos”, el objetivo fue realizar un aporte en la materia Enseñanza de la Geografía del Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la UNGS, que sirviera como ejemplo de los pasos a seguir al trabajar con esta estrategia. Además, se intentó demostrar a los estudiantes que este recurso también puede utilizarse al enseñar temáticas socio-económicas, ya que suele ser utilizado principalmente con contenidos ambientales.

Enseñar con estudios de caso: aportes y dificultades

Previo a describir una posible forma de trabajar con estos recursos, es necesario retomar la definición de *estudio de caso*:

Incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico (...) son, por naturaleza, interdisciplinarios (...) se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas” (...) que merecen un examen a fondo (...) se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales. (Wassermann, 1994: 5).

Es decir, si vamos a trabajar un estudio de caso, y no un ejemplo, debemos tener siempre presente que sea real y nos brinde información variada que nos permita ir desgranándolo a medida que enseñamos un contenido o concepto nuevo.

Si bien existen casos que solamente describen una situación, lo más interesante para un aprendizaje no memorístico es seleccionar aquellos casos que plantean problemas. Al elegir este tipo de casos, podríamos implementar la metodología denominada ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) ya que: “en ellos lo que prima es practicar la toma de decisiones, para resolver la problemática” (Giné, Parcerisa y Piqué, 2011: 45).

Además de problematizar contenidos, este tipo de metodología de enseñanza es una buena herramienta para trabajar temas que son considerados importantes por la sociedad, actuales y hasta controvertidos, lo cual genera interés por parte de los estudiantes.

Para Santisteban Fernández (2019) incorporar a la enseñanza un **problema social relevante** es: “considerar las problemáticas más incómodas, los tabúes, los temas latentes y controvertidos de nuestra sociedad, en los contenidos esenciales.” (Santisteban Fernández, 2019: 63). Por otro lado, los **temas controvertidos**: “analizan situaciones problemáticas donde se confunden cuestiones legales, morales, económicas y sociales, tienen trascendencia en los asuntos públicos y en la vida de las personas” (Santisteban Fernández, 2019: 64). Finalmente, una **cuestión socialmente viva**: “se dirige a temas históricos silenciados pero latentes en la sociedad (...) contemplan muchos aspectos de la vida social, muchos problemas éticos, de las relaciones con los demás” (Santisteban Fernández, 2019: 66). Si escogemos un caso que contemple cualquiera de estas tres posibilidades de temáticas, propiciaremos que los estudiantes alimenten su curiosidad, se planteen preguntas, busquen respuestas. Promoveremos convertir a esta en una herramienta para el cambio social ya que aportaremos a la formación de ciudadanos críticos. Es una buena oportunidad, además, para brindar espacios para pensar el futuro, dejando abierta la posibilidad de que las situaciones expuestas pueden modificarse.

Etapas del estudio de caso. Acercamiento desde el caso Bombay, una ciudad desigual

Trabajar con un estudio de caso que problematiza implica 4 etapas: las preguntas críticas, el trabajo en pequeños grupos, el interrogatorio sobre el caso, y las actividades de seguimiento. A continuación, profundizaré en 3 de estas

cuestiones ejemplificando con un caso de estudio: la desigualdad social en Bombay, India.

¿Por qué la India? Recopilando materiales para las aulas y aportes de colegas sobre recursos para trabajar diversos contenidos, he notado que poco se trabaja sobre problemáticas sociales vigentes fuera de América y Europa. A partir de la profundización de las políticas neoliberales en el contexto de la globalización en los años 90, las desigualdades sociales a nivel mundial se profundizaron, principalmente en aquellos países denominados “periferia” o “semiperiferia”. La creciente mercantilización de numerosas esferas de la actividad económica dio lugar a la integración de la economía mundial para la constitución de un “mercado mundial” con desigualdades hacia su interior.

En particular, la India es el octavo países más grandes en superficie y el segundo en cantidad de población con 1.326.093.247 (estimado julio 2020). Además, es uno de los países con mayor crecimiento en términos económicos, presentando un PBI de US\$ 9.474 (trillones - 2017) que se estructura en agricultura 15.4%, industria 23% y servicios 61.5%. Este aumento del PBI generó que en 2020 la India se integrara a la lista de las 10 economías con una mayor mejoría por tercer año consecutivo. Según el Consejo Federal de Inversiones (2020), los inversores globales en general se enfocan en India sobre todo debido a su demografía, pero también por sus barómetros estables, ya sea la inflación, el déficit fiscal o el crecimiento. Considerando la demografía en expansión y la importancia de los grandes mercados del comercio electrónico y la tecnología, se espera que su economía siga creciendo. A pesar de su gran crecimiento económico, la población india solamente ve aumentar la desigualdad social en lo que pronto se transformará en el país con mayor población del mundo. Bombay, es una de las ciudades más grandes de la India y con más de 20 millones de habitantes es el principal centro económico del país y, al mismo tiempo, es una ciudad dual. A la desigual distribución de ingresos, se le suman las tradiciones milenarias de su cultura que alimentan las diferencias y convierten su estudio en una gran oportunidad para el aprendizaje de un modelo económico mundial que si no es repensado para cada contexto en el que se implementa, se verán profundizados sus impactos negativos.

El caso

El caso de Bombay está pensado para trabajarlo en Geografía mundial, es decir en cuarto año de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, específicamente para la enseñanza del desarrollo desigual. Como mencioné anteriormente, el caso seleccionado podría ser presentado de dos maneras:

a. Describiendo una situación

- Bombay, es la ciudad más poblada de la India, que será pronto el país más poblado del mundo.
- Con un área metropolitana de más de 21 millones de habitantes, es una ciudad donde la riqueza y la pobreza conviven casi de forma natural. Es un centro financiero, tecnológico, empresarial y económico.
- Es una ciudad global en la que viven algunas de las personas más ricas de Asia y donde, al mismo tiempo, el 60% de los ciudadanos viven en situación de pobreza extrema.

De esta manera podría suceder aquella confusión mencionada al principio. Podríamos creer que trabajamos un estudio de caso, pero solamente estamos usando un ejemplo, sobre todo si al caso lo presentamos luego de haber explicado los contenidos conceptuales.

b. Planteando un problema

La casa más cara del mundo y la casa más pobre del mundo

La globalización ha permitido que un vecino de Bombay pueda tener 168 coches de lujo y una piscina en el interior de su casa. La zona Sur de Bombay es donde viven las personas más ricas y donde se encuentran las sedes de las grandes empresas. Allí, el hombre más rico de la India, gastó alrededor de u\$s 1.000 millones en su nueva casa, la Torre Antilia.

Para encontrar algunos de los hogares más empobrecidos del mundo no hace falta alejarse mucho. Pocos kilómetros al norte de la residencia del Sr. Ambani se encuentra Dharavi, el *slum* más grande de Asia.

Los *slums*, son asentamientos informales donde se hacina población empobrecida. Estos espacios urbanos carecen de servicios y de planificación. Las viviendas son de autoconstrucción.

Aquí, incorporamos una problemática que puede abrir a la curiosidad ¿cómo es posible que haya zonas ricas y pobres en un mismo sector de la ciudad? Es oportuno utilizar este recorte del caso antes de la presentación de los contenidos conceptuales.

Las preguntas críticas

Muchas veces, cuando armamos nuestras secuencias solemos tener como objetivos “comprender”, “cuestionar”, “aprender”; sin embargo, luego realizamos

actividades que solo llevan al estudiante a repetir un texto a partir de, por ejemplo, la resolución de un cuestionario. Cuando trabajamos con casos, es necesario promover la comprensión realizando preguntas que habiliten al cuestionamiento, la indagación e incluso a la construcción de propuestas. Tal como afirma Wassermann (1994):

al final de cada caso hay una lista de 'preguntas críticas' (...) que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso (...) Lo que se busca (...) [es] que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. (Wassermann, 1994: 5).

Para nuestro ejemplo podríamos realizar preguntas tales como ¿por qué podríamos afirmar que Bombay es una ciudad dual? ¿Cómo podemos explicar que haya dos imágenes de ciudad tan distintas en un mismo lugar? ¿Cómo llegamos a este tipo de ciudades?

El interrogatorio sobre el caso

En este momento se debe aumentar esa curiosidad para saber más sobre el caso. Para ello, es necesario poder escuchar, comprender y reformular lo que los estudiantes intentan expresar, sin decirles qué pensar, solamente guiando y dándole espacio a cada estudiante que desee participar de la discusión. Esta “es una vía importante para adquirir conocimientos (...) facilita la adquisición de información pertinente” (Wassermann, 1994: 8).

Actividades de seguimiento

Sean cuales fueren las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones como la que acompaña al interrogatorio y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los problemas, con introducción de nuevas perspectivas (...) el examen reflexivo y crítico que hacen los alumnos de los problemas importantes evoluciona continuamente. (Wassermann, 1994: 8).

Es indispensable que el caso sea retroalimentado con conceptos y otros contenidos, es decir, que no quede olvidado en la presentación, sino que al incorporando conceptos o contenidos se vuelva al mismo. Es necesario conceptualizar y problematizar constantemente, que el caso evolucione junto al

aprendizaje. Sin olvidar que los casos: “son, por naturaleza, interdisciplinarios (...) que merecen un examen a fondo” (Wassermann, 1994: 5). Para nuestro ejemplo, el seguimiento podemos aplicarlo realizando un análisis profundo.

Posibles temas a conceptualizar y problematizar con el caso Bombay:

- Centro-Periferia-Semiperiferia: Desarrollo desigual, contrastes económicos, desarrollo y subdesarrollo, Teorías del desarrollo, indicadores económicos, pobreza, espacios de riqueza en países pobres y espacios de pobreza en países ricos, ciudades duales.
- Desigualdad social¹: desarrollo humano (IDH), cultura india: el sistema de castas aún vigente, los *dalits* como los más excluidos, la homosexualidad como delito, los *hijras* (el tercer género) y su discriminación tras la inserción de la cultura occidental a partir de la invasión británica, los mandatos masculinos y femeninos, las mujeres excluidas del mercado laboral y del acceso a los alquileres, las presiones sociales en torno al matrimonio por conveniencia.
- Impactos ambientales: escases de agua y la industria de reciclaje en los *slums*.

Reflexiones finales

Los casos de estudio que plantean conflictos, diversos puntos de vista, intereses contrapuestos entre grupos sociales y que propician otro tipo de aprendizajes, invitan a la reflexión, al debate, a la toma de posiciones, a la búsqueda de más información. En este sentido, el estudio de casos se presenta como una potente estrategia de enseñanza si consideramos las posibilidades de desarrollar, analizar y poner en discusión estos aspectos.

Pueden ser sobre temas locales o lejanos a la realidad de los estudiantes, pero siempre deben ser reales. Problematizar y conceptualizar constantemente es indispensable para que el caso no se convierta en un ejemplo. Si podemos implementarlo de manera adecuada, los estudiantes aprenderán a comunicar sus ideas, analizar problemas, se volverán más curiosos y aprenderán otros valores como el respeto por las opiniones, actitudes y creencias de sus compañeros (Wassermann, 1994).

¹ Los conceptos asociados al desarrollo desigual y los impactos ambientales no se desarrollan en este texto por cuestiones de extensión de la ponencia.

Referencias bibliográficas

- Consejo Federal de Inversiones** (2020): *Ficha País India*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Área FIDER. Obtenido de https://www.cfi.org.ar/uploads/2021/06/1624388079arch_31.pdf
- Giné Freixes, Nuria; Parcerisa Aran, Artur y Piqué Simón, Begoña** (2011): Aprender mediante el estudio de casos. *Eufonía: didáctica de la música* N° 51, pp. 45-51.
- Santisteban Fernández, Antoni** (2019): La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado* N° 10, pp. 57-79.
- Wassermann, Selma** (1999): *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortou Editores.

Taller de cartografía crítica feminista por el Derecho a la Ciudad: Una propuesta para articular Geografía y ESI

ANTONELLA MAURI

antonellamauri1@gmail.com

Universidad Nacional del Sur (UNS)

MARÍA BELÉN NIETO

mbelen_nieto@hotmail.com

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Resumen

En este trabajo presentamos una secuencia didáctica que surge como requisito para el cursado de una materia del Profesorado en Geografía (UNS) y titulamos “*Taller de cartografía crítica feminista por el Derecho a la Ciudad*”. La misma, fue diseñada a partir de los aportes conceptuales de la geografía de género y feminista, cuyas contribuciones teóricas y prácticas permiten complejizar la mirada sobre el espacio geográfico y la cartografía. Consideramos que, a partir de la presente propuesta, se podrían acercar las reflexiones académicas a la escuela y promover la Educación Sexual Integral (Ley 26.150/2006) en el marco de una Geografía escolar renovada. Además, se pretende que contribuya a lograr aprendizajes significativos, vinculados a los saberes cognitivos, los socio-afectivos y las habilidades, en torno a la problematización de las vivencias cotidianas con perspectiva de género. El artículo se estructura a partir de dos planteos: ¿cómo podemos trasladar las reflexiones académicas de la geografía de género y feminista a la Geografía escolar a partir de propuestas didácticas que permitan lograr aprendizajes significativos? y ¿cómo podemos contribuir a la promoción de la Educación Sexual Integral (“ESI”) desde nuestra disciplina? Ambas incógnitas orientan las actividades propuestas y la organización del artículo.

Palabras clave: cartografía crítica / Educación Sexual Integral / perspectiva de género

“Enseñar y aprender Geografía es algo más que transmitir y adquirir conocimientos, aunque parezca el proceso más común del quehacer del docente o de la relación profesor-alumno. Ésta, como toda relación interpersonal, está impregnada de sentimientos profundos, de convicciones y, a través de ella, sabemos que el alumno no sólo aprende contenidos científicos, sino que también irá desarrollando e interiorizando unos valores, en base a los cuales desarrollará su comportamiento.”

Marrón Gaité, María Jesús (2007: 37-38)

Introducción

En el presente trabajo, presentamos una secuencia didáctica elaborada como uno de los requisitos de cursado de la materia *Didáctica y Práctica de la Geografía* del Profesorado en Geografía en la Universidad Nacional del Sur, donde se propuso diseñar una clase¹ a partir de la elección de un recorte temático. Para ello, planificamos un taller de cartografía crítica feminista con el fin de abordar el “Derecho a la Ciudad” desde una perspectiva de género y trabajar sobre problemáticas urbanas actuales vinculadas a las vivencias cotidianas de las personas en su entorno próximo.

Luego de esta breve introducción, el documento se estructura a partir de dos preguntas: ¿cómo podemos trasladar las reflexiones académicas de la geografía de género y feminista a la Geografía escolar a partir de propuestas didácticas que permitan lograr aprendizajes significativos? y ¿cómo podemos contribuir a la promoción de la Educación Sexual Integral (“ESI”, Ley 26.150/2006) desde nuestra disciplina?

Para responder a esas incógnitas, trasladamos los planteos teórico-metodológicos de la geografía de género y feministas a una secuencia didáctica en particular que podría ser factible de desarrollarse en el ámbito escolar. Posteriormente, justificamos el motivo por el cual consideramos que mediante las actividades propuestas podemos contribuir a la ESI. Por último, a modo de síntesis, presentamos las reflexiones finales que dan cuenta de la propuesta enmarcada en

¹ Cabe aclarar que la propuesta didáctica que se presenta se trata únicamente de una planificación para un grupo hipotético y que hemos modificado la secuencia original para explicitar la perspectiva de género en el desarrollo de las actividades.

una geografía renovada para la vida cotidiana que permitiría romper la brecha “academia-escuela”

Antes de desarrollar la propuesta del “*Taller de cartografía crítica feminista por el Derecho a la Ciudad*”, es necesario contextualizarla, es decir presentar y cuestionar el concepto de espacio geográfico desde la geografía de género. Desde dicho enfoque, se entiende que tanto el objeto de estudio de la geografía como la constelación de conceptos que de él derivan (territorio, lugar, región, paisaje) no son neutros. Esto se debe a que son producto de la (re)construcción y (re)producción sociocultural e histórica bajo las pautas y normas patriarcales² (de sexo-género, edad, etnia, etc.) que regulan las relaciones entre las personas y de ellas con su entorno, condicionando las prácticas espaciales. En este sentido, el espacio público ha sido creado por y para hombres que responden a esas normas patriarcales que han invisibilizado las necesidades de las demás personas en el territorio.

En esta línea, el Derecho a la Ciudad se presenta como un paradigma al que podemos recurrir para problematizar las formas en que se accede, se utiliza y se crea la ciudad. Buckingham (2011), sintetiza los aportes que se han realizado desde la perspectiva de género al Derecho a la Ciudad y propone diferentes ejes para su abordaje, entre ellos seguridad en ambientes urbanos e infraestructura y transporte público. A partir de los mismos, se puede dar cuenta cómo la inseguridad en el espacio urbano es percibida de manera desigual según el grupo sexo-género al que pertenece la persona y asimismo cómo la deficiencia en la infraestructura y equipamientos puede provocar que se incremente la sensación de exposición y vulneración ante posibles hechos de peligro.

En este último caso, es oportuno resaltar que si bien cualquier persona que transita por el espacio público -cuya máxima expresión es la calle- podría sufrir un hecho de peligro, estos difieren en términos sexo-genéricos. Esto se debe porque más allá de poder sufrir un robo, hurto, lesiones, etc., los cuerpos feminizados son quienes se han visto tradicionalmente vulnerados por agresiones que atentan contra su integridad sexual y por violencias en el espacio público que han sido naturalizadas –que se expresan con el término “acoso sexual callejero”-. Como consecuencia, los miedos y las estrategias de las personas al transitar por la ciudad van a variar según el contexto y la sensación de peligro.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta antes de desarrollar el taller de mapeo es el referente al tipo de cartografía que vamos a producir. En este sentido, desde las geografías feministas se propone realizar una crítica reflexiva a la

² Organización social mediante la cual los hombres con ciertas características –cis-género, heterosexuales, adultos y blancos- se mantienen en una situación de supremacía y dominio que produce la opresión de las mujeres y otros colectivos.

cartografía y entienden que, al igual que el espacio geográfico, los mapas no son neutros. Es por esto que se busca realizar cartografías para visibilizar y dar voz a aquellos temas históricamente silenciados que sientan sus bases en las desigualdades fundadas en el género, edad, clase, etnia, etc.

Dentro de las cartografías feministas podemos reconocer, por un lado, las cartografías “tradicionales”, que utilizan técnicas de recolección de datos cuantitativas y el mapa es un producto final elaborado en un software de forma rígida. Por otro lado, las cartografías “alternativas”, en las cuales el mapa es construido mediante un proceso reflexivo que incorpora el saber social, que da como resultado un producto elaborado por quienes transitan el territorio y es más flexible su presentación. Por último, se reconocen aquellos procesos de producción cartográfica feminista “combinados”, donde el proceso productivo “alternativo” luego se expresa en una cartografía “tradicional”.

Por último, luego de este breve repaso teórico-metodológico, acudimos a los aportes de Vago, Souto, y Guberman (2019) y Moreno y Mastrolorenzo (2021) que evidencian la necesidad de incorporar la dimensión de género en el análisis geográfico escolar en los cuales se sustenta el diseño del “Taller de cartografía crítica feminista por el derecho a la ciudad”. Entre ellos destacamos:

- Promover la construcción de conocimiento crítico y reflexivo para una ciudadanía responsable, comprometida, solidaria, empática y del respeto;
- Favorecer la reflexión en torno a las formas de producción y reproducción del espacio y visibiliza actores silenciados históricamente;
- Desnaturalizar los patrones patriarcales arraigados en la sociedad.

Taller de cartografía crítica feminista por el “Derecho a la Ciudad”: una propuesta para articular geografía y ESI

En el año 2006 fue sancionada y promulgada la Ley 26.150, conocida como la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), que establece que todas las personas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos en torno a cinco ejes: el ejercicio de los derechos, el reconocer la perspectiva de género, el respeto a la diversidad, la valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo y la salud.

Mediante la sanción de la Ley, se creó el Programa Nacional de ESI, por el cual se elabora material educativo en torno a los lineamientos curriculares establecidos en la Ley. Sin embargo, tal como plantea Moreno (2021), en los materiales didácticos dentro del área de Ciencias Sociales, no se desarrollan secuencias de

abordaje desde la Geografía. Por este motivo, idear propuestas que permitan articular Geografía y ESI se vuelve un desafío.

Ante esta situación y apoyándonos en los aportes de la geografía de género y feminista para re-pensar y re-construir el espacio y la cartografía, diseñamos la propuesta didáctica mencionada en párrafos anteriores, cuyos objetivos son:

1. Desarrollar la capacidad de percepción, reconocimiento y comprensión de la relación entre las problemáticas territoriales vinculadas con la infraestructura urbana y la vulneración del “Derecho a la Ciudad”;
2. Elaborar cartografías críticas feministas;
3. Fomentar el intercambio de experiencias y opiniones a través de la formación de grupos de trabajo;
4. Visibilizar las problemáticas territoriales urbanas próximas a los estudiantes desde una perspectiva de género.

Para desarrollar los objetivos enunciados, el diseño de la clase cuenta con cuatro momentos. En un inicio, se procede a la organización del aula en pequeños grupos. Posteriormente, para introducir al alumnado al contenido de la clase³, proponemos presentar un párrafo modificado del texto de Buckingham (2011) - donde se analiza el Derecho a la Ciudad con perspectiva de género- que hace hincapié en los ejes de interés: la seguridad en ambientes urbanos y la infraestructura y transporte público. Luego, se sugiere resaltar los términos centrales que definen los ejes a trabajar (miedo, violencia, noche, iluminación, medios de transporte, etc.).

En un segundo momento, procuramos que, a partir de la observación de un plano, se reconozca el área a intervenir. Para eso, es necesario que cada persona cuente con el plano del sector aledaño a la escuela a la que asisten⁴. Una vez reconocida el área de intervención, se solicita que releen el párrafo introductorio y reflexionan de forma individual-grupal sobre la vulneración del Derecho a la Ciudad a partir de sus vivencias cotidianas y de las ajenas al transitar por el espacio público. La reflexión podría estar orientada a partir de preguntas como, por ejemplo: ¿han experimentado / percibido situaciones de peligro y/o miedo? ¿en qué contexto/s? ¿creen que todas las personas tienen la misma experiencia al transitar por el espacio público? ¿por qué?

³ Consideramos que, previo a la clase del taller, es necesario abordar el Derecho a la Ciudad con perspectiva de género y conocer los ejes propuestos por Buckingham (2011).

⁴ Se planificó el taller con planos individuales por el contexto de las restricciones de distanciamiento impuestas por la Pandemia por COVID-19, actualmente, con las flexibilidades y cuidados correspondientes, se puede proponer la elaboración de un mapeo colectivo sobre el mismo plano para todo el curso o en pequeños grupos.

Luego de ese primer momento reflexivo, se puede proponer que cada persona intervenga el plano del sector con simbología propia, colores y/o texto para identificar los lugares y/o trayectos donde se materializan las experiencias mencionadas previamente sobre la percepción de miedo y/o peligro y los motivos (por ejemplo, por haber experimentado un hecho de peligro, la iluminación es deficiente, excesivo arbolado, las calles son estrechas o cortadas, etc.). A continuación, podrían compartir las producciones individuales con las personas que integran sus grupos y elaborar un cuadro síntesis con columnas para indicar lugares resaltados según la frecuencia en que fue mencionado (de mayor a menor) y los motivos para caso.

En un tercer momento, se puede plantear que reflejen en un párrafo, de elaboración grupal, la relación existente entre los dos ejes trabajados del Derecho a la Ciudad. Se sugiere identificar otras variables que incrementan el sentimiento de inseguridad (sexo-género, edad, el medio de transporte, el momento del día, etc.) y, por otro lado, en la puesta en común se busca profundizar en la concepción de espacio con perspectiva de género. Con esto se intenta visibilizar, que, si bien la percepción del miedo y la experimentación de hechos de peligro pueden ser situaciones vivenciadas por todas las personas, pensarlo en clave de género evidencia la vulnerabilidad de los cuerpos femeninos ante las violencias basadas en el género que pueden suceder en el espacio público y, como consecuencia, la vulneración del Derecho a la Ciudad.

En un cuarto momento, como síntesis, se puede motivar a que elijan uno de los lugares / trayectos identificados frecuentemente en el plano y piensen soluciones a las razones que conllevan a la percepción del miedo / peligro teniendo en cuenta las diferentes vivencias según el grupo sexo-género. En este último momento, también podría plantearse una reflexión sobre cómo esas intervenciones territoriales que sugieren podrían contribuir a fomentar el Derecho a la Ciudad de todas las personas.

Para finalizar, consideramos que la propuesta del taller de mapeo, abordado desde la geografía de género y feminista, es una de las maneras que puede contribuir a trasladar las reflexiones académicas al aula. En la misma medida, lograr aprendizajes significativos y fomentar los Lineamientos Curriculares para la ESI para Ciencias Sociales (2008)⁵: construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable, comprometida que promueva la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto por los derechos; que reconozca el diálogo como instrumento para solucionar problemas y conflictos; que desarrolle una actitud comprometida con el cuidado, de sí y de otras

⁵ Sintetizado y modificado de la página 34 del documento.

personas; que reflexione y analice críticamente sobre las problemáticas, según lo que se expresa en los documentos.

Reflexiones finales

A partir de la Ley 26.150/2006 se crea el Programa Nacional, que ofrece los lineamientos curriculares y material educativo para aplicar la Educación Sexual Integral en los diferentes niveles escolares, con ausencia de secuencias didácticas explícitas vinculadas a la Geografía. Consideramos que, desde nuestra disciplina, a partir del diálogo con las teorías y prácticas académicas de la geografía de género y feminista⁶, podemos contribuir al abordaje de la ESI.

En este sentido, el “*Taller de cartografía crítica feminista por el Derecho a la Ciudad*” se presenta como una secuencia didáctica que podría promover de forma explícita uno de los ejes de la ESI: el reconocimiento de la perspectiva de género. En este contexto, a partir del intercambio de opiniones, se puede lograr complejizar la mirada sobre el espacio geográfico, visibilizar la pluralidad de vivencias en el espacio próximo, reflexionar en torno a las desigualdades basadas en el género que suceden cotidianamente, y proponer soluciones. Al mismo tiempo, el taller busca dar cuenta de una geografía renovada que fomenta conocimientos, habilidades y valores para la vida cotidiana, que contribuye a lograr aprendizajes significativos a partir de diferentes problemáticas cotidianas que expresan la vulneración del Derecho a la Ciudad.

Concluimos en expresar que la escuela es la institución donde las normas sociales son (re)producidas, pero a la vez es la institución que tiene potencial para (re)pensarlas, por lo que se vuelve un desafío proponer puertas de entrada que permitan cuestionar sobre las dinámicas espaciales. Consideramos que el enfoque de género puede ser un aporte a la reflexión y especialmente la planificación de actividades que articulen “Geografía y ESI”.

Referencias bibliográficas

Buckingham, Shelley (2011): Análisis del derecho a la ciudad desde una perspectiva de género. *Revista de derechos humanos – defensor*, (4), 6-11. Recuperado de

⁶ Y otros enfoques como la Geografía de las sexualidades, de las interseccionalidades, decoloniales, entre otras.

<https://charlasgenero.colmex.mx/wp-content/uploads/2018/10/DerCiudad-Shelley-Buckingham.pdf>

- Marrón Gaité, María Jesús** (2007): Enseñar Geografía en el siglo XXI. Apuntes del curso de Postgrado *Tendencias actuales en la Geografía. Rasgos definidores y aportaciones didácticas de los principales paradigmas*, 1 – 7.
- Moreno, Magdalena** (2021): Por el placer en los espacios escolares: diálogos entre Geografía y Educación Sexual Integral. En Giamberardino, Gisela y Álvarez, Matías (Eds.) *Ensamblajes de género, sexualidad y educación*. Argentina: UNICEN.
- Moreno, Magdalena y Mastrolorenzo, Cecilia** (2021): Bonus track I: taller sobre el derecho a la ciudad (feminista). En Moreno, Magdalena y Mastrolorenzo, Cecilia (Eds.), *Geografía y Educación Sexual Integral Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos* (pp. 99-109). Buenos Aires: Milena Caserola.
- Vago, Analía; Souto, Patricia y Guberman, Daniela** (2019): Desigualdades de género y territorio. Propuestas de abordaje para las clases de geografía en la escuela secundaria. XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía, Mendoza.

El registro visual y sonoro como recurso didáctico en la geografía escolar

ANDREA SALLA¹

asalla316@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

SANDRA GÓMEZ²

sgomez@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

Resumen

Este trabajo es el resultado de la experiencia de práctica y residencia docente, correspondiente al Profesorado en Geografía, de la FCH – UNCPBA, desarrollada en el año 2021 en el marco de la virtualidad mediada por aulas remotas, como consecuencia del estado de situación producto de la Pandemia (Covid-19). La propuesta pedagógica fue implementada en la Escuela Nacional Ernesto Sábato (ENES-UNCPBA).

A partir del abordaje de la cuestión ambiental tomando como estudio de caso “No a la Mina en Esquel” en Argentina. Tema de gran relevancia social, y pertinencia disciplinar, en estos tiempos a partir del avance, localización y funcionamiento de diferentes proyectos mineros a escala nacional, regional y mundial. La secuencia didáctica propuesta, metodológicamente se sostiene en la producción y creación de una composición de imágenes a mano alzada comunes e (in)imaginadas, basadas en diseños y dibujos realizados por los estudiantes.

Los antecedentes teóricos y metodológicos, que actúan como base para esta experiencia, son parte de las contribuciones de varios autores dedicados a recuperar el lenguaje de las imágenes desde los aportes del giro espacial y pictórico de la Geografía. Desde esta perspectiva, partimos de la idea de que las imágenes dejan huellas en nuestras vidas mediante diversas representaciones de los lugares, del paisaje y del mundo. A través de ellas, podemos acercarnos a otras lecturas de

¹ Centro de Investigaciones Geográficas (CIG), Facultad de Ciencias Humanas (FCH)

² IGEHCS-Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) Unidad Ejecutora. CIG-FCH-UNCPBA.

imaginario(s) y representaciones del espacio y lo espacial, construidas en el cotidiano de la vida y durante las trayectorias escolares.

Palabras clave: Experiencia / práctica / Imágenes / Megaminería

Introducción

Esta propuesta se enmarca en el desarrollo de las prácticas y residencia docente del Profesorado de Geografía de la FCH-UNICEN. La misma fue llevada a cabo en el año 2021, en contexto de Pandemia (Covid-19). El desafío de encontrarse con otro formato escolar “fuera de la escuela”, es decir a partir de la mediación de artefactos tecnológicos como la computadora, el celular y las plataformas digitales (Classroom - Google Meet), implicó pensar en la búsqueda de otros lenguajes alternativos al lenguaje escrito. En este sentido, la propuesta pedagógica diseñada se sostiene en el uso del lenguaje de las imágenes y la construcción/creación de otras maneras posibles de comprender el espacio y lo espacial.

En este caso, se recupera la experiencia a partir de diseños, dibujos y sonidos según las representaciones e imaginarios geográficos de los estudiantes, sobre la problemática abordada relativa al estudio de caso “NO A LA MINA EN ESQUEL”, Argentina. El camino pedagógico-didáctico recorrido por los estudiantes de tercer año de la Educación General Básica, fue la propia metodología ya que consideramos que la creación de cada diseño-dibujo y escucha pasó a constituir en sí mismo, un proceso de aprendizaje autónomo y singular. En palabras de Olivera Junior (1994) el uso de otro lenguaje en la enseñanza de la Geografía escolar, por un lado, permite aproximarse a los conocimientos previos de los estudiantes y, por el otro, desde el espacio de la práctica el uso de una lengua menor en relación con la posibilidad de otras formas de enseñar y aprender geografía. Tal como expresa el autor las finalidades de la experiencia pone en esencia la creación de “aberturas para os diferentes saberes conhecimentos que circulam nos e entre os alunos, e linhas de fuga em relação ao saber disciplinador oriundo das prescrições curriculares e das falas docentes” (Oliveira, 2011: 14). El resultado de las producciones individuales y colectivas, recuperadas en base a la temática de la megaminería, actuó como estímulo para vincular y enriquecer las relaciones entre el arte y la enseñanza disciplinar.

La experiencia de práctica y residencia docente, fue desarrollada con un grupo de estudiantes del nivel secundario cuyas edades oscilan entre 14-16 años. La misma tuvo como propósito pedagógico en un primer momento, sensibilizar a los estudiantes a través de la interpretación y uso de diseños, sonidos, signos y símbolos materiales e inmateriales, como otro camino de aprendizaje sobre la problemática ambiental de referencia. La cultura visual en las tradiciones de la enseñanza de la Geografía escolar, en este caso fue a partir de la mediación virtual, desde la incorporación obligatoria de las TICs. Se diseñó una propuesta pedagógica que recuperó las prácticas relacionadas con “formas de ver y mirar”, en clave pedagógico-

didáctica, que va más allá de la mirada del espacio y lo espacial visible a nuestros ojos.

(De)colonizar las formas de mirar a través de diseños, sonidos y dibujos.

La experiencia de enseñar y de aprender con y a través del lenguaje de las imágenes y los sonidos desde diferentes dispositivos y géneros, da la posibilidad de desviar las tradiciones del aprehender Geografía más allá de la información iconográfica o la mera representación del objeto en cuestión.

Es por esto, que la cartografía diseñada por medio de contornos, puntos y líneas, entre otros, constituye otra forma de acercamiento a un espacio cercano o lejano, a otro mapa, que revele y/o visibilice el conocimiento del mundo y los lugares invisibilizados/ocultos por la Geografía más tradicional. Los diseños y dibujos producidos/creados por los estudiantes instituyó el pasaje entre experiencias humanas e inhumanas en el espacio y en la búsqueda de producción de sentidos y representó un hecho, un acto o un proceso creativo de medir, rastrear y representar conceptos y conexiones espacio temporales de la memoria visual escolar (Seemann, 2003, 2004).

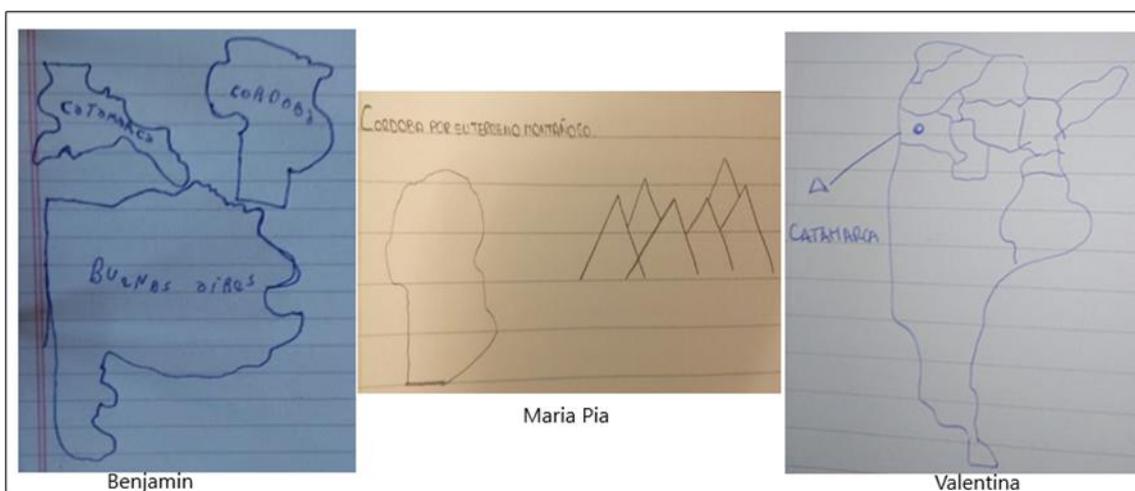
Entendemos el diseño (Oliveira, 1994) y el dibujo como prácticas de una cultura y memoria escolar creadora del mundo, es decir, una forma de “construir mundos” (Seemann, 2003) que va más allá de lo geométrico-absoluto y neutro. Dando la posibilidad de acercarnos a una educación geográfica a partir de contemplar los trazos creativos que ese imaginario inquieto que plasma a mano alzada, desde la memoria visual y las representaciones que poseemos sobre la temática abordada. El devenir de la subjetividad en la geografía, da cuenta de una ruptura con la visión cartesiana y euclidiana del espacio. Aparecen así otras formas de representación del espacio y lo espacial, distintas a la abstracción y que hace referencia a la incorporación de la dimensión sensible del espacio. Esta dimensión subjetiva del mundo puede ser material o inmaterial, real o deseada, total o parcial, experimentado, recordado o proyectado de diversas maneras (Cosgrove, 2002).

A la hora de elaborar un micro relato a partir de diseños y dibujos sobre la megaminería implicó entrar en el terreno de las emociones, afectos y preceptos, sensaciones, sentidos y sin sentidos (Deleuze, 2002) donde los estudiantes lograron subjetivar los acontecimientos (Deleuze, 2002) del lugar percibido por ellos. En un primer momento del encuentro con el papel y lápiz en sus casas, los mismos, abandonaron las formas discursivas, dejando fluir sus imaginaciones, logrando alcanzar el objetivo que era, en una primera instancia, producir diseños espaciales. En el transcurso de la clase virtual de repente se pasó del dialogo al silencio,

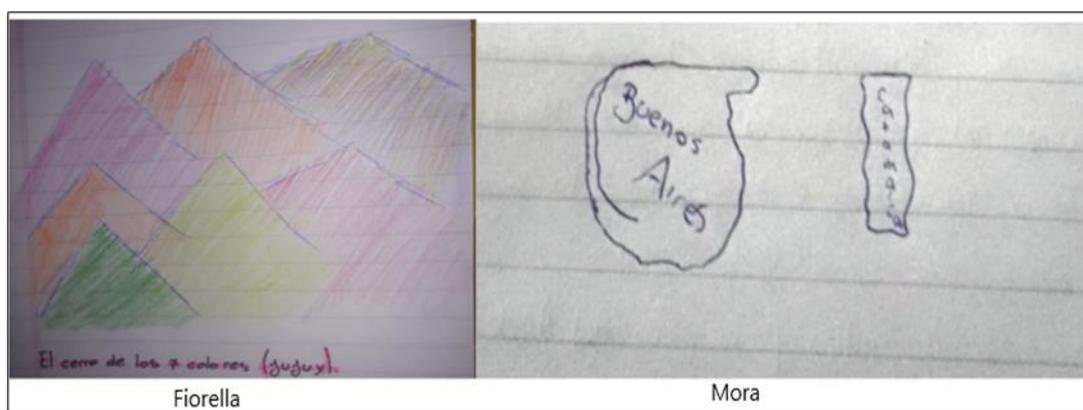
momento de concentración y escucha del sonido del papel y el trazo del lápiz. Es así, que se comienza a crear el diseño de sus propias ideas e imaginarios sobre la megaminería. Los dibujos y trazos que a continuación se detallan permitieron relacionar el espacio y su representación. En palabras de Preve (2011):

(...) “tentei deixá-lo no silêncio, escondendo-o debaixo dos outros desenhos e escritos. Depois não foi mais possível ignorar algumas destas repetições. Por mais que tentasse, achava os coelhos interessantes, mas não via relação deles com as questões apresentadas ao grupo. (84).

Estos destellos o líneas de fuga creados de manera individual por parte de los estudiantes han permitido que realicemos una selección criteriosa y significativa para esta presentación. Las composiciones que a continuación se detallan forman parte del cuerpo de imágenes seleccionadas para tal fin.



Composición de imagen 1: Contornos y líneas. Fuente: Producción propia a partir de los dibujos diseñados por los estudiantes del curso 3B.



Composición de Imagen 2: Paisaje, trazos e imaginarios espaciales. Fuente: Producción propia a partir de los dibujos diseñados por los estudiantes del curso 3B.

Los trazos en papel configuraron formas que se bifurcan en cuadros de pensamiento los cuales podemos distinguir a grandes rasgos las representaciones e imaginarios singulares sobre los conocimientos previos de la actividad minera en nuestro país, el acto de diseñar –mapear- no se restringe a lo matemático, puede ser igualmente espiritual, político y moral. Por estas razones los registros que aquí presentamos se toman como mapeamientos que incluyen lo recordado, lo imaginado y lo contemplado; es decir la figura del mundo a través del diseño, puede ser material o inmaterial, existencial o deseado, completo o en partes, es decir la experiencia de los recuerdos proyectados de varias maneras -diseños y dibujos- (Cosgrove, 1999, traducción propia).

En las composiciones 1 y 2, se puede apreciar el diseño a mano alzada de aquellos espacios representados por provincias de la República Argentina que los estudiantes asociaron a la actividad minera. Catamarca aparece representada en más de una ocasión debido al análisis de caso realizado sobre Andalgalá en las clases de Geografía abordadas en años anteriores. El diseño propiamente dicho es frontal, en uno de los casos la provincia se ubica en el territorio Nacional, mientras que los otros dibujos constituyen una representación aislada.

Por otro lado, en segundo lugar, se destaca la provincia de Córdoba a partir de su paisaje montañoso, como así también la provincia de Salta con el Cerro de siete colores. Además de los dibujos analizado hasta aquí, hubo uno que llamó la atención por su disposición espacio temporal y la reducción horizontal al contorno inverso.

Tal como se puede apreciar en las producciones los estudiantes desde sus imaginarios asocian la actividad minera a este tipo de relieves. A partir de estos conocimientos previos la estrategia pedagógica se sustentó en las formas de mirar los acontecimientos espaciales, buscando construir su posicionamiento como sujetos sociales, parafraseando a Hollman (2014), capaces de ir marcando su propia huella con respecto al lugar que ocupan en la sociedad. Para ellos, en primera instancia la producción de los diseños³, constituyó un gran desafío y, en segundo lugar, un proceso creativo, un aprendizaje perturbador en el sentido que fueron convocados a producir el conocimiento desde sus experiencias visuales, mediado por el lápiz y el

³ Olivera Junior (2011) en su trabajo expresa en palabras de Mario Andrade la definición de diseño como: "Sempre é certo que o desenho está pelo menos tão ligado, pela sua finalidade, à prosa e principalmente à poesia, como o está, pelos seus meios de realização, à pintura e à escultura. É como que uma arte intermediária entre as artes do espaço e as do tempo, tanto como a dança. E se a dança é uma arte intermediária que se realiza por meio do tempo, sendo materialmente uma arte em movimento, o desenho é a arte intermediária que se realiza por meio do espaço, pois a sua matéria é imóvel." (1984: p.65).

de los perceptos (Deleuze y Guattari, 2002) permitió ir más allá de la simple descripción del objeto analizado. Es decir que se recupera el acto de mirar superando el acto de ver. En la imagen 3 la nube de palabras es producto de las sensaciones, emociones y sentidos resultado de la audición del registro sonoro de la actividad minera, como una configuración de diferentes sentires y no sentires sobre la multiplicidad de paisajes.

A modo de cierre

El camino de aprendizajes recorrido como estudiante-practicante-futura profesora de Geografía (Gomez y Suasnabar: 2018), permitió profundizar todos los sentires, afectos y emociones provocadas por el tránsito de la experiencia educativa y personal. Esta instancia fue una permanente reflexión sobre los siguientes interrogantes ¿qué geografía enseñar, cómo y para qué hacerlo? Teniendo en cuenta su larga tradición visual y la experiencia estética como proceso de enseñanza posibilitó, la promoción y afirmación de los valores sociales y el compromiso actitudinal hacia el espacio y lo espacial. También, se dio lugar a la articulación entre la creatividad y otras prácticas no utilizadas tradicionalmente en la escuela, para empezar a escribir, enseñar y aprender desde la potencia que brindan las imágenes y los registros sonoros.

Referencias bibliográficas

- Corrêa, Guilherme; Preve, Ana Maria** (2011): A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. *Revista de Estudos Universitários-REU*, vol. 37, no 2.
- Cosgrove, Denis** (2002): Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*.
- Cosgrove, Denis** (1999): *Mappings*. Reaktion Books.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix** (2002): *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pretextos.
- Gomez, Sandra y Suasnabar, Juan** (2018): Hacer-se Profesor/a de Geografía. Notas de un dispositivo de formación entre experiencias, bitácoras y planificaciones. En Jara, Miguel; Funes, Graciela; Ertola, Fabiana y Nin, Cristina (compls.) *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*.

Disponible

en:

<https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2018/10/libroserieactas-parte-21.pdf>

Hollman, Verónica y Lois, Carla (2015): *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós, 209.p.

Oliveira Júnior, Wencesláo Machado (1994): *A cidade (tele) percebida: em busca da atual imagem do urbano*. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp. Tesis Doctoral. Dissertação (Mestrado em Educação).

Oliveira Júnior, Wencesláo Machado (2011): *Desenhos e escutas*. Em Flaviana Gasparotti Nunes (Organizadora). *Ensino de geografia: novos olhares e práticas*. Dourados: Editora da UFGD, 13-36.

Seemann, Jörn (2003): *Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa*. Rio Claro, Olam, v.3, n.1, set. p.200-223.

Seemann, Jörn (2004): *Mapas infanties como visões do mundo: Contribuições para a Geografia das Representações*. Caderno de Resumos do VI. Congresso Brasileiro de Geógrafos, Goiânia p. 660 – 661.

Nuevos escenarios de enseñanza: la bimodalidad y la oportunidad de concretar cambios

NADINA SGUBIN

nsgubin@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Resumen

Durante el año 2020, la enseñanza tuvo una nueva modalidad a partir de la organización de distintos dispositivos para regresar a las escuelas de modo cuidado. Nuevamente se abrió la necesidad de revisar el cómo enseñar en las escuelas.

Particularmente en este trabajo, se busca reflexionar acerca de cómo fue la experiencia de enseñar Geografía en las escuelas con bimodalidad, luego del predominio de la virtualidad.

El trabajo recupera la voz de las y los docentes, a través de una encuesta realizada en el proyecto de investigación “La formación docente y la propia práctica en tensión: un escenario abierto por el contexto de la pandemia de covid-19”, con la que se buscó indagar sobre las dificultades de enseñar Geografía en un escenario novedoso. Asimismo, se analizan las reflexiones de las y los docentes sobre el sentido de la enseñanza en el nivel medio.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía / Comunicación / Rol docente

Introducción

La irrupción del Covid-19 impuso cambios en el sistema educativo cuyos actores transitaron situaciones nunca antes recorridas. Sin embargo, el año 2021, también presentó escenarios novedosos, en los que ya no se referenciaba la continuidad pedagógica, sino la presencialidad cuidada. Esto significó para las y los docentes una revisión y construcción de estrategias para enseñar. Lo realizado hasta entonces se convertiría en un capital que en 2021 se nutriría de otras experiencias que tensionarían el rol docente.

El trabajo presenta algunas reflexiones sobre la importancia de la comunicación docente/estudiantado, y sobre el rol docente. Para ello, se analizan resultados de una encuesta¹ realizada a docentes durante septiembre del año 2021 en escuelas del conurbano bonaerense. Asimismo se recuperan las palabras de distintos autores que escribieron durante el año 2020, sobre la oportunidad de poder llevar adelante importantes transformaciones en el sistema educativo.

Otra vez un nuevo escenario

A lo largo del año 2020 las y los docentes trabajaron en escenarios novedosos e inciertos, que impulsaron la búsqueda de información, consejos, tutoriales y todo aquello que acercara conocimientos sobre cómo enseñar usando tecnologías y cómo mantener el contacto con las y los estudiantes, para poder reproducir el clima de aula que ya no existía. Para el segundo semestre, la perspectiva de presencialidad era un interrogante, pero la ansiedad y angustia respecto de cómo “dar clase” virtual, había disminuido. En una encuesta realizada ese año, las y los docentes de Geografía, programaban incorporar el uso de plataformas (meet, zoom, classroom) porque consideraban que contribuía a mejorar el rendimiento de los estudiantes (Sgubin, 2021). Se fue dando una apropiación del uso de tecnologías, en un proceso de aprendizaje a partir de la propia práctica.

El año 2021, en la provincia de Buenos Aires, comenzó con un mosaico heterogéneo de situaciones escolares². Aquellas escuelas cuyas matrículas excedían la capacidad del aula, se organizarían como: presencialidad completa para dos subgrupos en distintos turnos, presencialidad completa para la sección entera con asistencia programada, semipresencialidad para dos subgrupos en distintas

¹ La encuesta se realizó en el proyecto de investigación "La formación docente y la propia práctica en tensión: un escenario abierto por el contexto de la pandemia de covid-19" de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

² La DGCyE presentó el Plan Jurisdiccional para el Regreso Seguro a las Clases Presenciales.

semanas y semipresencialidad para dos subgrupos en distintas semanas con asistencia programada³.

Las y los docentes debieron programar sus clases acorde a la organización decidida por cada escuela. En la encuesta realizada, un 40% dio clase una semana presencial y una virtual con horario reducido y un 25% con la misma organización, pero horario completo. La encuesta también deja un dato relevante: la bimodalidad requirió mucho tiempo fuera del horario remunerado y fue muy desgastante. Sin embargo, constituyó una experiencia muy enriquecedora y productiva.

El 2021 parecía encaminarse a una nueva normalidad, sin embargo, “los alumnos no regresarán como el día en que se suspendieron las clases presenciales” (Puigrós, 2020: 39) y las y los docentes: “tampoco ellos retornarán sin cambios (...) La percepción de los educandos y educadores sobre la historia y su biografía, ha sido interferida. Cuando regresen lo harán con saberes, creencias y expectativas que en gran medida desconocemos” (41).

La voz de las y los profesores de Geografía

A fin de recuperar la experiencia de enseñar Geografía en el primer semestre del 2021, en la búsqueda de reflexionar sobre las palabras de Puigrós, e intentando analizar cómo fue el regreso a las aulas, se llevó adelante la encuesta, en septiembre 2021. Fue respondida por 52 docentes, mayormente entre 30 y 50 años de edad que dieron clase (en su mayoría) en segundo a quinto año.

Todo lo implementado en 2020, develó algunas prioridades como la importancia de mantener la comunicación con el estudiantado. “La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave” (Puigrós, 2020: 35). La autora vincula directamente la pérdida del contacto y el abandono escolar y esa, fue una de las preocupaciones también con la bimodalidad en las escuelas. En 2020 la comunicación docente/estudiantes fue principalmente por mail privado y por whatsapp (la mayoría usó más de una opción). “Las escuelas tardaron en poder establecer una vía de comunicación institucional y, en un principio las respuestas de los profesores fueron individuales” (Sgubin, 2021: 6). En la encuesta 2021, el campus/plataforma/mail institucional, sobresalen como demostración del interés por mantener la comunicación con estudiantes y familias.

³ Esquema orientativo para la definición de la forma de presencialidad en una sección. En DGcYE, Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, Resolución conjunta 10/2021, Anexo I. Feb 2021.

Gvirtz y Palamidessi, afirman la importancia de la comunicación, ya que: “la enseñanza y el aprendizaje se basan en procesos comunicativos, esto supone que cada uno de los participantes (docente y alumnos fundamentalmente), tienen sus propias formas de transmitir, almacenar y procesar los mensajes” (2006: 116). En la encuesta se destaca, la variedad de dispositivos utilizados por las y los docentes para dar clase, ante las 5 opciones⁴ ofrecidas, la mayoría reconoce usar más de una.

Respecto de la comunicación en el proceso de aprendizaje, se preguntó “¿Mejoraron las condiciones de conectividad para las clases virtuales respecto al año 2020?” siendo la respuesta mayoritaria “sí porque los estudiantes tuvieron acceso a dispositivos provistos por sus familiares y por las escuelas”.

El rol docente en tensión

La bimodalidad no desaceleró la búsqueda de las y los docentes por mejorar la forma de enseñar. En la encuesta, 75% respondió que en el 2021 elaboraron materiales propios para las clases. Es probable que esto se vincule con una estrategia docente conocida: exponer contenidos, armar actividades. Sin embargo, dar clases virtuales implica una forma de comunicarse y enseñar, no muy conocida o dominada. El 67% respondió que la formación recibida no lo preparó para el uso de estos dispositivos y es una de las principales demandas de cambio que plantean para la formación docente. Aparece entonces una tensión sobre el rol docente: ¿Cómo guiar, plantear interrogantes, utilizar materiales para acercar estudiantes y contenidos, si no se conoce cómo hacerlo? A esto se suma la desmotivación y escasa participación de las y los estudiantes, lo cual recae en el rol docente como motivador, animador. Como afirma Puiggrós: “la rutina de enseñanza-evaluación-promoción se ha interrumpido y es probable que no pueda retomar su ritmo tradicional” (2020: 40).

Ante esta realidad, se identificó como principal estrategia capacitarse en el uso de tecnologías para enseñar, lo cual coloca al docente en el lugar de búsqueda del saber, un lugar similar al de sus estudiantes frente al conocimiento. “El cambio de reglas de la vida cotidiana, a causa de la prolongada cuarentena obligatoria, había descolocado a los actores, impactando en los roles tradicionales” (Puiggrós, 2020: 36) Hay un fuerte impacto en el saber hacer docente, quedando claro que el manejo de los contenidos no alcanza y que el rol docente está vinculado con el cómo enseñar para que otro aprenda.

⁴ Plataforma de videollamada (meet, Zoom, otra): 96% – Grabó clases y las subió a Youtube o classroom: 36% – Grabó audios y difundió por whatsapp: 26% – Classroom: 2%.

La encuesta preguntó ¿cuál es el rol docente? y la palabra más repetida fue “acompañar”, lo cual se vincula con lo vivido recientemente y con otro reclamo a la formación: “preparar para el trabajo interdisciplinario con colegas”. La incorporación de tecnologías, el trabajo con colegas, acompañar y sentirse acompañado, constituyen demandas docentes en el regreso a las escuelas.

Por último, 30% identificó como dificultad para la enseñanza de la Geografía en escenarios virtuales, los problemas para enseñar la confección de mapas. Resonaron las palabras de Tobío: “Mapa como objeto fetichizado (...) Estos rituales son los que escenifican el deseo de repetición y perpetuación del orden de la Geografía Compacta⁵ que ya no tiene capacidad de estar más entre nosotros (nos guste o no)” (2019: 11). Las experiencias pueden constituir una oportunidad de cambio que no constituye “simplemente de un «aggiornamento», es decir de una adaptación de los medios y procedimientos tradicionales al tiempo presente. (...) sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de cultura” (Tenti Fanfani, 2020: 73-74). Oportunidad para rediseñar sentidos y fines de la enseñanza de Geografía en la escuela.

Reflexiones finales

El trabajo buscó reflexionar sobre la experiencia de enseñar Geografía durante la bimodalidad y el análisis recorrió la importancia de la comunicación para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, generando una tensión ante la falta de dominio de nuevos dispositivos de comunicación por parte de las y los docentes. La demanda a una formación que no las/los preparó para estos escenarios, pero también la búsqueda de conocimiento para poder enseñar, motivar.

Asimismo, el análisis permitió confirmar una búsqueda de apropiación de las tecnologías como nueva actitud de las y los docentes (Puiggrós, 2020: 40) sin que el rol docente pase a ser administrar recursos tecnológicos. Se identificó una sensación de vulnerabilidad en las y los docentes ante escenarios de virtualidad, por ello, cobra fuerza la idea de “acompañamiento” hacia el estudiantado, en una relación que involucra al docente, que tampoco estará solo.

Quedan múltiples interrogantes, “¿estarán [los adolescentes] en condiciones de regresar al ámbito escolar en el cual ya anteriormente les resultaba permanecer?” (Puiggrós, 2020: 35). ¿Hay una recuperación de “la normalidad” casi como

⁵ “Esta Geografía Compacta, por su rígido carácter memorístico, derivaba en una dispersión de los contenidos a enseñar, los cuales se engarzaban (se compactaban) de modo implícito desde el sentido común más o menos prevaleciente por ese entonces vinculado a ciertos cerrados determinismos ambientales y a -supuestas- necesidades (y derechos) geopolíticos del Estado nacional” (Tobío, 2019: 7)

“reconstrucción y restauración de los equilibrios perdidos en la emergencia” (Tenti Fanfani, 2020: 76) o se vive como oportunidad transformadora de prácticas, estrategias, roles y, por qué no de la escuela? ¿Cuánto de lo aprendido se incorporará en las prácticas docentes? ¿Se abre la posibilidad de cambio en la formación docente?

Bibliografía

DGCyE, Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, Resolución conjunta 10/2021, Anexo I. Feb 2021.

Dussel, Inés (2020): La clase en pantuflas. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ed. Unipe, Colección Políticas Educativas, CABA.

Puiggrós, Adriana (2020): Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ed. Unipe, Colección Políticas Educativas, CABA.

Sgubin, Nadina (2021): Enseñar geografía en el contexto de ausencia en las aulas durante el año 2020. En *XXII Jornadas de investigación y enseñanza de la geografía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Tenti Fanfani, Emilio (2020): Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ed. Unipe, Colección Políticas Educativas, CABA.

Tobío, Omar (2019): La Geografía B. Ponencia presentada en *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Una mirada de los recursos didácticos digitales desde la Geografía escolar

MARÍA SOLEDAD TARQUINI¹

soltarquini@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

MARÍA CECILIA ZAPPETTINI

mariaceciliazap@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

CECILIA KARINA ZILIO

ceciliazilio@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

En tiempos de pandemia y enseñanza no presencial, la búsqueda y el diseño de recursos didácticos, implicó un tiempo de trabajo docente y un proceso de resignificación de los recursos que se implementaron en el proceso de enseñanza. Esto fue generado no solo por los soportes tecnológicos desde lo que fue posible implementar la continuidad educativa, sino también por las particulares características de mediación docente implementadas bajo formatos no presenciales y virtuales.

Pensar y diagramar las clases virtuales con los recursos adecuados fue todo un desafío. Pensar en una propuesta con las preguntas básicas ¿qué geografía enseñar?, ¿para qué enseñarla?, ¿cómo enseñarla? y ¿qué y cómo evaluarla? es lo conocido y forma parte de lo cotidiano de la tarea docente; lo que cambió en términos de la no presencialidad es pensarla incluyendo la tecnología adecuada para que potencie el aprendizaje y que cobre sentido desde lo pedagógico. Desde este marco, fue necesario pensar cada clase con otra mirada porque otros interrogantes comenzaron a tener relevancia ¿Qué recursos tecnológicos seleccionar?, ¿Con qué criterio hacerlo? ¿Cómo saber si el recurso seleccionado es el más adecuado de acuerdo a los objetivos planteados?

En síntesis, pensar el proceso de enseñanza articulando lo disciplinar y lo pedagógico didáctico era lo cotidiano; sumar a esto el enfoque tecnológico y que, por un lado,

¹ Las autoras integran el Centro de Investigaciones Geográficas (CIG), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdICHS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP.

propicie un sentido y significado en la construcción y producción del conocimiento y por otro actúe en el proceso de mediación entre docentes y estudiantes, fue un nuevo desafío que afrontar.

Para acompañar este proceso y garantizar la continuidad pedagógica en contextos no presenciales, desde el Ministerio de Educación de la Nación, y desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires -DGCyE-, se pusieron a disposición recursos didácticos digitales. Desde los equipos de gestión a nivel nacional se compartieron propuestas, recursos y materiales de trabajo bajo el programa “Seguimos Educando”²; del mismo modo desde la DGCyE ofrecieron materiales didácticos que se encuentran en la página web oficial en el programa denominado “Continuemos estudiando”³ presentando así plataformas de contenidos educativos abiertos.

Si bien, en la actualidad, se ha retomado la enseñanza en la presencialidad, estos recursos continúan disponibles y se actualizan con nuevas propuestas, siendo de amplia accesibilidad en los portales educativos. Por este motivo, en este trabajo se propone analizar de qué modo promueven el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía y cuáles son los enfoques disciplinares que dialogan con dichas propuestas.

Palabras clave: Geografía escolar / recursos didácticos digitales

² Para mayor información ver: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/serie-seguimoseducando-cuadernos-para-estudiantes>

³ Para mayor información ver: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>

Diversos estudios acerca de la enseñanza de la Geografía permiten dar cuenta que, desde hace varias décadas, se han compartido enfoques y experiencias en torno al uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía, tales como softwares educativos, herramientas, plataformas de enseñanza o recursos digitales (Díaz, 2013; Natucci y Rodríguez, 2013; Albite, Martínez Pazos; 2018). También, en el mismo sentido, se pueden visitar algunas experiencias realizadas en el marco de diferentes proyectos de investigación⁴ en donde se ha focalizado en la incorporación de recursos tecnológicos específicos para el análisis de espacio geográfico. Entre ellas cabe mencionar: la incorporación de los Sistemas de Información Geográficos –SIG– en la enseñanza de la Geografía (Zappettini y Zilio, 2008); la incorporación de Google Earth (Zappettini y Zilio, 2010) y, en el 2016 se presentó otra experiencia didáctica incorporando el Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2MP (Zappettini y Zilio, 2016). En cada una de las experiencias desarrolladas, los recursos tecnológicos estaban vinculados específicamente con el análisis del espacio geográfico. Esto, resulta relevante ya que, cualquiera de los recursos mencionados, nos permite una mirada diferente sobre nuestro objeto de estudio. Por otro lado, la utilización de dichos recursos contribuye a la construcción de un conocimiento donde las destrezas no sólo son cognitivas, sino que, amplían los conocimientos instrumentales, los diversos lenguajes comunicacionales y sobre todo adquieren para los adolescentes mayor significatividad. Aunque se pueda mencionar muchas otras ventajas, cabe destacar que, los recursos tecnológicos que dan cuenta de un abordaje específico sobre el espacio geográfico como los mencionados anteriormente, son muy poco incorporados en las prácticas de enseñanza. Muchas veces esto está ligado a dos cuestiones fundamentales: por un lado, la infraestructura tecnológica necesaria y, por otro, la capacitación docente adecuada.

Por su parte, otra línea de indagación vinculada con los proyectos de investigación realizados, aborda una posible articulación entre el campo de la didáctica de la geografía y la perspectiva de la Pedagogía de la mirada para estudiar las imágenes en la Geografía escolar. A partir de experiencias didácticas, estos trabajos analizan la enseñanza de la geografía interpelada por los avances en la tecnología y la diversificación de imagen en el marco de la cultura visual. Por su parte, se analiza la importancia de resignificar los modos de enseñar geografía desde una multiplicidad de materiales didácticos e identificar cuáles son las prácticas y perspectivas disciplinares que configuran hoy una geografía visual (Tarquini, 2016; Tarquini y Zilio, 2017; Tarquini, 2018; Tarquini, 2021).

⁴ Desde el año 2007 quienes escribimos este trabajo venimos desarrollando diferentes investigaciones en didáctica de la Geografía con la incorporación de recursos tecnológicos en el *CIG-IdICHs-FaHCE-UNLP*.

Cabe destacar que la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas se ha desarrollado en forma muy lenta en la Educación Secundaria en las últimas décadas y que indudablemente la pandemia aceleró el proceso. En la actualidad, los recursos tecnológicos y visuales, se han constituido en materiales valiosos para abordar la enseñanza de la disciplina. En tal sentido, el vínculo de los docentes y estudiantes ante el uso de las TIC cambió vertiginosamente y se habilitó la posibilidad de comenzar a abrir caminos para profundizar estrategias de enseñanza que alojen nuevos soportes y recursos digitales multimodales. Ante el retorno a la presencialidad, se observa que los docentes sostienen interés acerca de la búsqueda y diseño de nuevos materiales de enseñanza, herramientas y plataformas digitales en los que las nuevas tecnologías puedan dialogar y entrar en escena en el proceso de mediación docente. Por otro lado, se reconoce que la difusión de recursos de enseñanza para acompañar el aula continúa siendo un objetivo de la política pública nacional y provincial desde la cual se hace especial referencia a la enseñanza con nuevas tecnologías. Algunos de los documentos dan cuenta de estos lineamientos y aspectos conceptuales desde los cuales se promueve la enseñanza a partir de la incorporación de nuevas tecnologías y en el marco de la nueva cultura digital.

Una aproximación conceptual a la noción de recursos didácticos digitales

En primer lugar, es preciso retomar la noción de recursos didácticos digitales entendidos como aquellos materiales que son diseñados con un propósito educativo y con una intencionalidad didáctica con el fin de acompañar y facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje. Suponen un objetivo didáctico, la intencionalidad del docente que enseña para que los estudiantes experimenten sobre los recursos digitales y aprendan un contenido vinculado con un fin pedagógico didáctico, superando de ese modo la reproducción de información (Edu.ar, 2020: 103) En este sentido, tienen relevancia los recursos digitales multimediales, aquellos que permiten integrar diferentes códigos de información: texto, imagen, animación y sonido y que por ende, poseen una significatividad desde el punto de vista didáctico. Dichos recursos digitales multimediales articulan contenidos de enseñanza con nuevos lenguajes multimedia, herramientas de presentación visual: hipertextos y multimedia. Lo novedoso y relevante de estos recursos es que su recorrido puede no ser lineal, de tal modo que el estudiante puede transitar por el contenido e ingresar desde diversos lugares, sin que por ello se pierda el significado

de lo que está abordando. Además del texto y la imagen, el audio, el vídeo y la animación son considerados elementos clave en los recursos multimedia que añaden una dimensión multisensorial a la información.

Cabe destacar que, junto con los recursos multimediales son necesarios aquellos que promuevan la interactividad, ya que proporcionan base para el desarrollo de experiencias de aprendizaje más relevantes y significativas. La interactividad, además, contempla una dimensión social que facilita que el estudiante participe en procesos de comunicación y relación social.

La búsqueda y/o creación de materiales multimediales fue un desafío para el docente dado que necesitó conocimiento, tiempo y creatividad tanto para la búsqueda de materiales en la web, como para crear su propio material de trabajo, muchas veces recurriendo más al sentido común que a los conocimientos en cuanto a cómo hacerlos. Pensar en el sentido y significado que tiene incorporar un recurso tecnológico para que potencie el aprendizaje fue todo un desafío; por ello, se considera indispensable que los docentes adquieran criterios para buscar y seleccionar recursos tecnológicos para que los estudiantes no los usen mecánicamente, sino que puedan construir nuevos conocimientos.

Estos nuevos recursos tecnológicos implican un cambio en la forma de pensar la enseñanza. En este sentido, Litwin (1997, 1999) plantea la necesidad de repensar la enseñanza; la didáctica en la actualidad debe permitirse analizar y reconocer las implicaciones que tiene el impacto de las nuevas tecnologías en la cultura y el conocimiento en nuestra sociedad como un nuevo problema para la enseñanza.

Una aproximación al análisis de los recursos didácticos digitales

En este apartado, se abordará el análisis de una selección acotada de recursos didácticos digitales disponibles en los portales educativos de Educ.ar (MNE) y abc (DGCE). El análisis sobre estos recursos se focaliza en las siguientes variables de análisis:

A. Características de los materiales didácticos digitales: ¿Qué herramientas se usan? Recursos textuales, visuales, audiovisuales, multimediales

B. Modos de aprender con nuevas tecnologías: búsqueda de información, lectura y análisis comprensivo de textos, observación de imágenes, producción de materiales.

C. Enfoque didáctico disciplinar que promueven a partir de los recursos y consignas que se desarrollan.

Algunos de los interrogantes que serán objeto de análisis para abordar el estudio de dichas variables son: ¿Cuáles son las características de los materiales didácticos que se han diseñado en los portales educativos? ¿Son hipermediales? ¿Cuáles son las características que los definen como hipermediales? ¿Qué modos de aprender geografía proponen? ¿Es un reemplazo de recursos viejos y cambio en los soportes? ¿O innovación en la propuesta educativa mediada por las nuevas tecnologías? ¿Se proponen otros modos de promover la enseñanza? ¿De qué modo promueven el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la geografía y cuáles son los enfoques disciplinares que dialogan con dichas propuestas? ¿Qué sujetos de aprendizaje suponen?

Uno de los recursos analizados es una propuesta de relevancia para la enseñanza de la Geografía dado que plantea como tema el estudio de las problemáticas ambientales: La Educación Ambiental Integral⁵.

Esta propuesta es de reciente publicación -2022- y se centra en el abordaje de la problemática ambiental en el marco de la sanción en la Argentina la Ley N° 27.621 para la Implementación de la Educación Ambiental Integral, que establece ese derecho y promueve la formación de una conciencia ambiental. La propuesta promueve un abordaje integral de la problemática ambiental. Considera al ambiente como una construcción social e histórica y se invita a reflexionar sobre el cuidado ambiental desde un punto de vista colectivo. A su vez, presenta una sección que se titula *El derecho a un ambiente sano y diverso* y se lo relaciona, por un lado, con los derechos humanos y género y ESI en la escuela y, por otro, con los derechos ambientales y participación juvenil.

A lo largo de toda la propuesta, se propone el análisis de diferentes recursos textuales, visuales, audiovisuales, multimediales, generalmente acompañados de interrogantes que dan cuenta hacia dónde focalizar el análisis de la problemática ambiental abordada desde una concepción crítica de nuestra disciplina y que dialoga con otras disciplinas promoviendo una visión integrada de lo ambiental tal como se explicita en la Ley de Educación Ambiental Integral.

También presentan diferentes actividades que favorecen un aprendizaje centrado en la realización de actividades por parte de los estudiantes que promuevan no sólo aprendizajes conceptuales, sino que desarrollen habilidades y capacidades relacionadas con la resolución de diferentes situaciones, la toma de posicionamientos y argumentación de los mismos y la producción de materiales digitales como infografías, videos u otros recursos multimediales. Todos los

⁵ Se puede observar en: Educ.ar

<https://www.educ.ar/recursos/158310/actividades-para-abordar-el-ambiente-en-la-escuela-nivel-sec>

recursos presentados se centran principalmente en la imagen y dejan en un segundo plano al texto tal como se lo conoce tradicionalmente.

En el segundo caso, en las propuestas presentadas en el portal del ABC de la provincia de Buenos Aires⁶, podemos observar una serie de propuestas que fueron incorporadas al portal a partir del 2020 y que si bien abordan una diversidad de problemáticas, están pensadas y abordadas desde un enfoque areal y no disciplinar.

En cuanto a la propuesta en sí, en la mayoría de ellas, se centran en el análisis de textos, de imágenes fotográficas y de material cartográfico -cuando la temática lo requiere-; aunque en algunas propuestas se pueden encontrar infografías y videos. Si bien, como se explicitó el abordaje es de tipo areal, el enfoque de la geografía es propio desde una concepción como ciencia social y apunta al reconocimiento de problemáticas socio-territoriales donde se identifican diversos sujetos sociales y sus respectivas intencionalidades en cada caso analizado. Desde el punto de vista didáctico promueve actividades más centradas en lo individual donde lo estructural de las mismas está en la interpretación y comprensión de los materiales propuestos, a modo de fuentes de información -predominantemente textos- de diversa procedencia, para ser analizados. Una serie de interrogantes son quienes guían las actividades y ponen en foco la intencionalidad didáctica.

Reflexiones finales

La incorporación de recursos tecnológicos en las propuestas de enseñanza de la Geografía durante la pandemia interpeló a los docentes dado que fue necesario revisar las formas de enseñanza. La pandemia aceleró el cambio de paradigma educativo que se venía gestando, la incorporación de los recursos tecnológicos en la enseñanza de la Geografía surge como necesidad en dos sentidos: como mediación entre el docente y los estudiantes y en la generación de nuevos conocimientos. La enseñanza no puede ser igual post-pandemia, es indispensable capitalizar las experiencias.

El tiempo transitado nos dejó, sin lugar a dudas, nuevos aprendizajes. La escuela se ve enfrentada a la necesidad de reinventarse para cumplir sus objetivos y para ello, las propuestas de enseñanza deben ser pensadas con otros recursos, con los digitales -multimediales, interactivos- que potencien significativamente los aprendizajes de los estudiantes. Pero para que esto suceda es necesario que los docentes tengan acceso a una formación continua que les brinde las herramientas

⁶ <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos?niveles=secundaria&areas-materias=ciencias-sociales>

conceptuales, metodológicas y didácticas para pensar la enseñanza de la Geografía con la inclusión de las tecnologías.

Hoy es necesario repensar la educación del siglo XXI incorporando las tecnologías como un recurso didáctico para potenciar aprendizajes y construir nuevos conocimientos. El sistema educativo exige adoptar una mirada que contemple las transformaciones socioeconómicas y culturales propias del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Alvite, Elizabeth; Fagini, Norberto y Martínez Pazos, Liliana** (2018): Las TICs en geografía. Un modo de innovar en las prácticas docentes y de motivar a los estudiantes de la escuela secundaria. Disponible en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2045>
- Diaz, Lucrecia** (2013): Tecnologías de la información y geografía: usos y potencialidades de Google Earth en las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la geografía desde los portales educativos. *Revista Geográfica Digital*. UNNE. Año 10. N° 20, Disponible en: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2206/1930>
- Litwin, Edith** (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith** (1999): Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica. En: *Revista Propuesta Educativa*. Año 10. Número 20. FLACSO.
- Natucci, Stella Maris y Rodríguez, Mónica** (2013): Geografía y recursos didácticos en el marco de las TIC: diseño de una página web propia como herramienta pedagógica. Disponible en: <https://www.aacademica.org/i.jornadas.norpatagonicas/12>
- Tarquini, María Soledad** (2016): “Los modos de comprender la lectura de imágenes en la enseñanza de la Geografía”. Disponible en la web: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93966>
- Tarquini, María Soledad y Zilio, Cecilia** (2017): “Notas para pensar la enseñanza de un problema territorial mediando la inclusión de tecnología satelital”. Actas de las XIX Jornadas de Investigación y Enseñanza en Geografía. FaHCE-UNLP.
- Tarquini, María Soledad** (2018): “Las imágenes urbanas como recurso en la enseñanza de problemas socioterritoriales”. Disponible en la web: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88044>
- Tarquini, María Soledad** (2021): “Tecnologías y regímenes de visibilidad de la Geografía en la escuela. Entre tradiciones y posibles abordajes”. *Revista Ferosa* Año XVIII, Nro. 18. Volumen II (Artículo). Disponible en la web: <https://revistaunaf.wixsite.com/georevistafermoza/copia-de-revista-18>

Zappettini, María Cecilia y Zilio, Cecilia (2008): *Los Sistemas de Información Geográficos –SIG- en la enseñanza de la Geografía: una experiencia didáctica*. En: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev813>

Zappettini María Cecilia y Zilio, Cecilia (2010): *Google Earth en la enseñanza de la Geografía: una experiencia didáctica*. Actas de las XII Jornadas de Investigación y Enseñanza en Geografía. Centro de Investigaciones Geográficas. FaHCE-UNLP.

Zappettini María Cecilia y Zilio, Cecilia (2016): *Educación y Cambio Climático: una propuesta didáctica incorporando el Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp –CONAE-*. En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/123227>

Segunda parte
Experiencias en la formación inicial del
profesorado de geografía

Educación sexual integral: un abordaje desde la enseñanza de la Geografía. La experiencia de un Seminario Optativo

NATALIA CAROLINA FLORES

natycflores@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

JONATAN DAVID SCARINCI

jscarinci@outlook.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Resumen

Esta ponencia recorre la propuesta y la experiencia del Seminario Optativo “Educación Sexual Integral: un abordaje desde la enseñanza de la Geografía”, llevada adelante durante el primer cuatrimestre del año 2022. Esta propuesta tuvo su origen en diversos emergentes que hemos ido visualizando desde hace varios años en los estudiantes del último año del profesorado de Geografía, entre ellos, la preocupación acerca de la ausencia de la Educación Sexual Integral (ESI) en la propuesta formativa.

Este emergente se ha constituido en nuestra puerta de entrada para pensar en este seminario, colocando la dimensión curricular como central, mediante una incorporación formal de los lineamientos curriculares de la ESI, que abone a la formación de los futuros profesores de Geografía en este campo de conocimiento.

A más de una década de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, y a pesar de la difusión de cursos, publicaciones, investigaciones y experiencias exitosas en diversos niveles de la enseñanza (Gonzalez del Cerro y Fainsod, 2020) su efectivización es muy escasa, especialmente en lo que respecta a la formación de docentes. Construimos este seminario porque creemos que es central el acercamiento a los lineamientos de la ESI en clave territorial, en la formación de profesores, no solamente porque la Geografía tiene mucho que decir y hacer respecto a estos contenidos transversales, sino también porque las escuelas son instituciones que deben garantizar el cumplimiento de derechos, y las leyes vigentes son un instrumento que los futuros profesores deben conocer y manejar para hacerlo posible.

Palabras Clave: Educación Sexual Integral / Didáctica de la Geografía / Puertas de entrada / Curriculum

Introducción

Esta ponencia recorre la propuesta y la experiencia del Seminario Optativo “Educación Sexual Integral: un abordaje desde la enseñanza de la Geografía”, llevada adelante durante el primer cuatrimestre del año 2022. Este seminario tuvo su origen en diversos emergentes que hemos ido visualizando desde hace varios años en los estudiantes del último año del profesorado de Geografía, entre ellos, la preocupación acerca de la ausencia de la Educación Sexual Integral (ESI) en la propuesta formativa. Este emergente se ha constituido en nuestra puerta de entrada para pensar en este seminario, colocando la dimensión curricular como central, mediante una incorporación formal de los lineamientos curriculares de la ESI, que abone a la formación de los futuros profesores de Geografía en este campo de conocimiento.

Iniciaremos el recorrido delineando un mapeo de actores que realizamos antes del diseño de la propuesta, luego compartiremos los ejes y la modalidad del seminario. Por último, presentamos algunas reflexiones iniciales de la primera cursada del seminario.

Los actores de nuestro territorio

Al mirar hacia dentro de la UNLu, aparecen en escena diferentes actores sociales que se posicionan en el territorio desde variadas miradas y acciones. Los agentes que pudimos encontrar en nuestro mapeo¹ son principalmente, las instituciones que se erigen dentro de la universidad misma, el cuerpo de estudiantes del Profesorado en Geografía y aquellos actores que se sitúan en la formación docente del profesorado, entre los que nos encontramos nosotros. En este sentido, desde nuestro lugar como docentes auxiliares del profesorado, en las asignaturas Didáctica Específica de la Geografía y Residencia Docente, podemos afirmar que la ESI no es un eje de preocupación de los equipos docentes y que queda subsumida en alguna reflexión acerca de la selección del contenido que realizan los estudiantes para diseñar sus planificaciones.

Por un lado, nos preguntamos qué se hace en la UNLu sobre ESI y, en este sentido, evidenciamos la presencia de dos espacios institucionales. Uno es el Equipo de Extensión en ESI, que desde 2019 aborda temáticas referidas a la

¹ Parte de este análisis y proyecto fue pensando en conjunto con la Prof. Leda Daverio, perteneciente a la Escuela de Arte “Gustavo Chertudi” de San Antonio de Areco. Quien fue compañera en un espacio de formación académica en ESI.

educación en sexualidad desde una mirada integral, con perspectiva de género y desde la concepción de la Educación Popular. Otro es el equipo de Psicología Evolutiva del Departamento de Educación, que lleva adelante una Acción de Extensión que pone el foco en la articulación entre educación, salud y trabajo social en espacios comunitarios.

A la fecha de esta presentación, la UNLu tiene en su oferta de grado dos seminarios optativos vinculados a la ESI, el que aquí presentamos destinado a la carrera de Geografía y otro de reciente aprobación para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

También, en la UNLu, se ha avanzado en algunas cuestiones reglamentarias en temáticas relevantes para la ESI, tales como el protocolo de intervención ante situaciones de violencia de género, el cual se encuentra en vigencia desde 2017. En el año 2020 se aprobó además el proyecto de cupo laboral para personas travestis, transexuales y transgénero, alcanzando tanto al personal docente como a no docentes. A su vez, cabe mencionar, que en marzo de este año fue aprobada la “Guía para el uso del lenguaje con perspectiva de género o No sexista”, mediante Resolución HCS N° 45/22. Por otro lado, frente a cualquier inquietud o necesidad de asesoramiento en cuestiones relacionadas a la violencia de género, la universidad presenta dos vías de contacto que son Salud Ocupacional (Dirección General de Personal) y Servicio Social (Dirección General de Bienestar Universitario).

En relación con los estudiantes, evidenciamos que se hacen presentes a través de variadas agrupaciones que les nuclean, ya sean los propios centros de estudiantes de las carreras, como también las organizaciones estudiantiles formadas con otros fines². Respecto a los estudiantes del profesorado en Geografía, pudimos identificar en los espacios de las asignaturas en las cuales participamos, episodios que nos hablan de la urgente necesidad de incorporar la ESI en la formación de profesores: desconocimiento de la ley y sus fundamentos en estudiantes del último año de la carrera, muchos ya en ejercicio docente, y demandas concretas de la ausencia de espacios de formación específica que les permitan un acercamiento hacia las temáticas que aborda la ESI.

Una aproximación a la propuesta

² Entre ellas podemos mencionar a Las Rojas - Ya Basta UNLu, La Freire 113 - UNLu y el Movimiento Laura Iglesias, todas conformadas por estudiantes de la universidad.

Luego de este mapeo y de evaluar posibilidades institucionales, nuestra propuesta se organizó a partir de la figura del Seminario Optativo, viable en el marco de la Universidad Nacional de Luján. Este seminario está destinado a los estudiantes del último año del Profesorado en Geografía, año en el que por Plan de Estudios (Res. C.S. n°096/08) están situados los seminarios optativos. Estos seminarios tienen una carga horaria de 4 horas semanales, 64 horas en total durante un cuatrimestre.

Entonces, empezar a pensar en la formación en ESI de futuros profesores de Geografía nos lleva a poner la mirada en una multiplicidad de hechos sociales que están repercutiendo fuertemente en diversos ámbitos y territorios. Estos hechos están asociados a situaciones que surgen a partir de demandas sociales, de las necesidades de cambios y transformaciones culturales, del imprescindible reconocimiento y visibilización de aquellos sectores marginados o excluidos dentro de las sociedades, y apartados también de las políticas públicas de determinados Estados. En esta línea, surge el desafío de la inclusión de ‘nuevos’ temas en el campo disciplinar y, al mismo tiempo, el reto de instalarlos y sostenerlos teóricamente a fin de lograr su reconocimiento y abordaje (García, 2016).

La Geografía como ciencia social, en las últimas décadas ha sido embebida por teorías y movimientos sociales que han ido poniendo en escena antiguas y nuevas luchas por la justicia social, donde confluyen variables de tipo culturales, raciales, sexuales y de género, entre otras. Actualmente, las desigualdades que se vivencian a raíz de los cánones hegemónicos, como lo es la heteronormatividad, han ido tomando más visibilización y presencia en los análisis sobre los territorios. Durante mucho tiempo la Geografía no ha tenido en cuenta las formas en que las diversas identidades se relacionan con los espacios, las visiones que tienen sobre este, y las diferencias que se manifiestan en su uso y reproducción. Por lo tanto, es necesario abordar los diversos espacios de forma diferencial, buscando lograr una comprensión de los mismos mediante la especificidad en las desigualdades de género y también desde enfoques que nos permitan hacer una lectura e interpretar las vivencias espaciales que experimentan las minorías sexuales y las disidencias, ambos sectores históricamente excluidos de los análisis geográficos y por ende, de las formas en que estos construyen, transforman o se apropian de los espacios (Massey, 2011).

Por otro lado, incorporar la ESI en la formación de profesores implica necesariamente un abordaje desde la perspectiva de género, poniendo en tensión estereotipos, normalidades y formas de ser y estar, en el mundo y en las aulas. En este sentido, resulta fundamental formar en el reconocimiento de las diversidades ya sea en relación modos de vida, intereses, creencias, así como en dimensiones de

identidades sexuales y de género, para de esta forma y a través de la enseñanza, lograr construir valores que se direccionen hacia el respeto por las otredades y en la desnaturalización de injusticias sociales relacionadas a los diferentes aspectos mencionados. De esta forma, poder repensar cómo se ha entendido habitualmente la educación, interrogando nuevas posibilidades, ya que tanto los contenidos, la cultura académica, así como las prácticas, se dirigen hacia una parte de la sociedad y no desde y hacia su diversidad (Platero, 2018). Por ello, la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nacional N° 26.150), sancionada en 2006 y de obligatoriedad nacional, es el medio a través del cual son posibles de abordar temáticas relacionadas al conocimiento del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, las relaciones de género, así como el ejercicio de la propia sexualidad, garantizando en los niños, niñas y adolescentes el poder asumir una vida plena, libre de prejuicios, exclusión o discriminación. En este sentido, en la Geografía escolar -en la que se conjugan tanto los lineamientos del currículum como el desarrollo de las prácticas educativas- visualizamos como las cuestiones de género no están presentes explícitamente en los saberes a enseñar desde esta disciplina, ni tampoco son incorporados en la gran mayoría de clases o planificaciones, presentando eventualmente abordajes aislados dependientes de posibles elecciones o perspectivas de cada docente en particular (López Pons, 2018). Entonces, el abordaje de la ESI se vuelve un camino necesario e importante de llevar a cabo en las prácticas docentes, donde se puedan amalgamar los conocimientos disciplinares geográficos con aquellos propuestos por la ley, para así avanzar hacia la transformación de la sociedad y de aquellas prácticas que obstaculizan la plenitud en el goce y el cumplimiento de los derechos humanos, establecidos por leyes y acuerdos internacionales y nacionales.

A más de una década de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, y a pesar de la difusión de cursos, publicaciones, investigaciones y experiencias exitosas en diversos niveles de la enseñanza (Gonzalez del Cerro y Fainsod, 2020) su efectivización es muy escasa, especialmente en lo que respecta a la formación de docentes. Cabe recordar que en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires sólo los profesados de enseñanza primaria e inicial tienen un espacio curricular asignado a la ESI, por lo que en otros profesados la incorporación de estos contenidos queda librada a la voluntad institucional o a las voluntades individuales de los profesores. Por lo tanto, creemos necesario el abordaje de los lineamientos de la ESI y el análisis de los mismos para que los futuros docentes puedan lograr un acercamiento a la ley y reflexionar sobre la dimensión ético-política que subyace a nuestro trabajo. Las escuelas son instituciones que deben garantizar el cumplimiento de derechos, y las leyes vigentes son un instrumento que debemos conocer y manejar

para hacerlo posible. Resultan, por lo tanto, ser espacios educativos insoslayables en esta tarea, tanto en lo que debe realizar en términos de formación y garantía de acceso a la información y educación en sexualidad como en la construcción de ciudadanía plena, aspectos que se encuentran altamente relacionados entre sí (Faur, 2007).

Objetivos de la propuesta

Como objetivo general de la propuesta, creemos importante brindar a los futuros profesores de Geografía herramientas teóricas y metodológicas para el abordaje de la enseñanza de la Geografía desde la Educación Sexual Integral en distintos espacios socioeducativos. En este sentido es que definimos un conjunto de objetivos específicos orientados a que los estudiantes: construyan herramientas teórico-conceptuales vinculadas a la Geografía y la ESI, y a temáticas como las sexualidades, el género, el cuerpo y las desigualdades sociales; Problematicen la mirada sobre el currículum, las instituciones escolares y las prácticas educativas en la escuela secundaria; Reflexionen sobre la ESI como un medio para generar aulas más justas, cimentadas en la perspectiva de género y de derechos y Diseñen materiales educativos para el abordaje de la enseñanza de la Geografía desde la perspectiva de la ESI.

Diseñamos un programa de estudio con cuatro unidades. La primera, aborda temáticas vinculadas a lo normativo, buscando ahondar en sentidos sobre la ESI, en conceptos claves sobre sexualidades, género, entre otros. También busca trabajar los vacíos en la formación docente y algunos obstáculos sobre su implementación. La siguiente unidad profundiza en los espacios escolares y las interpelaciones sobre las sexualidades que allí se efectúan, el currículum oculto de género, pasando por cuestiones ligadas a la desexualización escolar, los embarazos, maternidades, paternidades adolescentes, entre otras situaciones. La tercera unidad trae miradas y teorizaciones geográficas, donde se busca analizar las nuevas corrientes disciplinares con las cuales se puede amalgamar la ESI y el espacio geográfico, introduciendo también la teoría interseccional. La última unidad busca anudar todo lo trabajado a través de la problematización de la enseñanza de la Geografía, analizando los diseños y generando posibles propuestas a la luz de lo abordado en el seminario.

Las estrategias puestas a jugar en las clases, buscan la reflexión propia, tanto a través de experiencias personales como de la bibliografía seleccionada; también mediante cuestionarios, construcción de relatos propios, análisis de relatos de

otres, visualización de videos y reflexión acerca de lo observado, juegos de simulación, mapeos de cuerpos-territorios, danzas e intervenciones de diversos materiales educativos entre otras posibilidades. Además, trabajamos con herramientas y aplicaciones que nos permitan la construcción colectiva en la virtualidad, como, por ejemplo: foros participativos y de intercambio a través de la plataforma oficial de la UNLu, que permiten generar conocimiento mediante el intercambio y el trabajo colaborativo. Todas estas estrategias han sido pensadas para que los estudiantes puedan repensar conceptos, ideas y resignificar prácticas, a través de la generación de preguntas y de debates y con el acompañamiento de sus docentes.

Reflexiones finales preliminares

La experiencia del seminario, como primer espacio académico de acercamiento a la ESI dentro de la carrera del Profesorado en Geografía (UNLu), ha resultado en diálogos e intercambios enriquecedores desde múltiples aristas. No solo como formadores, sino al mismo tiempo, aprendiendo de las experiencias, vivencias, puntos de vistas de nuestros estudiantes, llevando a una constante reflexión sobre la importancia de traer a las aulas lo que la ESI nos propone y habilita.

A través del seminario, poner en tensión creencias e ideas, de la vida cotidiana personal, de lo que ocurre en los espacios escolares, de nuestro trabajo docente, de los estudiantes, ha dado origen a interesantes intervenciones e interpelaciones sobre lo mencionado. De esta forma, amalgamando la ESI, con los conocimientos geográficos, direccionando hacia nuevas formas de enseñar, de ser docente y “de vivir” en sociedad, buscando ser garantes de derechos y transformar las aulas, en lugares más democratizadores y abiertos a las realidades.

Referencias bibliográficas

- Fainsod, Paula y González del Cerro, Catalina** (2020): “Clase virtual 1.A: Sexualidades y Géneros”. Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Faur, Eleonor** (2007): “Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad” en *Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y Reflexiones*. 1ra edición. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

García, Leticia (2016): “Geografías de las ausencias”. En *Praxis educativa*, Vol. 20, Nº 2 (Páginas 34-40).

López Pons, María Magdalena (2018): “El curriculum en la enseñanza de una geografía con perspectiva de género” en *Geografías del presente para construir el mañana. Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente*. Claudia Mikkelsen y Natasha Picone (compiladoras). (Páginas 619-626). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.

Massey, Doreen (2011): “Un sentido global del lugar” en Albert, Abel y Benach, Nuria. *Doreen Massey. Un sentido global del lugar*. Barcelona. Icara (Páginas 112-129).

Platero Mendez, R. Lucas (2018): "Ideas clave de las pedagogías transformadoras" en AA VV, *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile. Chile. Ediciones Celei.

Experiencias de las prácticas docentes del Profesorado de Geografía de la FHUC-UNL durante el contexto de pandemia 2020-2021

JESICA EVELIN KEES

jesicakees@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La siguiente ponencia se enmarca dentro del Proyecto CAI+D 2020: “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión” bajo la dirección de la Dra. Mariela Coudannes Aguirre. Es un avance de investigación que tiene como propósito socializar la experiencia de los practicantes que cursaron y aprobaron la práctica docente del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral, en el contexto de pandemia por SARS-COVID 19 durante el año 2020 y el primer cuatrimestre del 2021, donde la virtualidad tuvo un rol central en sus propuestas de enseñanza.

Se trabajó con metodología cualitativa a partir de la realización de un cuestionario de carácter abierto que fue respondido por la mayoría de los estudiantes con el objetivo de revisar qué hicieron, cómo construyeron su transitar por la cátedra y qué replican actualmente en sus prácticas de enseñanza específicamente en el nivel secundario.

Recuperar sus voces es una de las formas de dejar plasmado en la memoria colectiva docente lo que demandó este contexto particular que, forzosamente, nos obligó a todos a deconstruir la mirada y el análisis sobre nuestras propias prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Práctica Docente / Geografía / Virtualidad / Pandemia SARS-COVID 19.

Introducción

El siguiente trabajo se inscribe dentro del Proyecto CAI+D 2020: “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”. Me interesa indagar sobre cómo han (de)construido su análisis los estudiantes que realizaron su Práctica Docente de la carrera del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, durante el año 2020 y el primer cuatrimestre del 2021, período en el que la virtualidad se apropió de las propuestas de enseñanza debido a la Pandemia por SARs-Covid 19 que obligó a trabajar de manera remota. Específicamente, se centrará sobre lo que hicieron, sobre qué estrategias didácticas desarrollaron y qué herramientas utilizaron para sus propuestas como, asimismo, qué replican de dicha experiencia en sus prácticas de enseñanza en la actualidad.

Enseñar en el marco de la educación remota significó la necesidad de repensar las prácticas y tener que acomodarlas a las nuevas exigencias del contexto emergente. Para ello, fue necesario aprender a enseñar de manera innovadora recurriendo a las diversas herramientas que la tecnología brinda, también pensar en cómo construir saberes con los alumnos para que el vínculo pedagógico se sostenga en ausencia de la presencialidad, esto no sólo conllevó tener que amigarnos con la tecnología, sino que también reinventar nuestras prácticas y revisar continuamente las acciones y tareas emprendidas. Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) sostienen que: “la crisis sanitaria “empujó” a ciertas prácticas de educación remota, de manera acelerada, sin responder a algo reflexionado, definido y estudiado previamente. La interrupción del encuentro físico en sede escolar llevó a una gama de fórmulas diferenciadas” (15). En este sentido Terigi (2020)¹ advierte que tener tecnología no significa disponer de la didáctica ya que construir las propuestas de enseñanza requiere de un trabajo previo y especializado que conlleva otros tiempos.

La readecuación de las prácticas significó el desafío de reinventar los procesos de enseñanza transformándolos en una nueva forma de acceder al aprendizaje. Para ello, fue importante generar propuestas innovadoras y significativas que, además, promovieran el pensamiento crítico de la disciplina, al respecto Giroux (2013) afirma que:

cualquier análisis de la pedagogía crítica debe abordar la importancia que juegan los afectos y las emociones en la formación de la identidad individual y la entidad social.

1 Recuperado del conversatorio “Flavia Terigi- Enseñar y aprender en tiempos de pandemia” disponible Créditos: Flavia Terigi en #DocentesConectadxs: <https://www.facebook.com/watch/live/?...>

Cualquier enfoque posible a la pedagogía crítica sugiere considerar, seriamente, esos mapas de significado, cargas afectivas, y deseos subyacentes que permitan a los estudiantes relacionar sus propias vidas y experiencias diarias con lo que aprenden (22).

Se trabajó con un cuestionario de carácter abierto donde se invitó a los nueve practicantes a recuperar sus experiencias y éste fue respondido por seis de ellos que cursaron y aprobaron la práctica durante el 2020 y 2021. Se enunciaron cinco preguntas abiertas con los siguientes aspectos: su experiencia en la Práctica Docente de manera virtual, estrategias y herramientas desarrolladas, la promoción de la enseñanza de la Geografía, si las decisiones tomadas fueron significativas y qué replicaba de dicha experiencia en su práctica docente de manera presencial. En este último punto, hacen referencia al secundario que es el nivel donde se encontraban ejerciendo la docencia, en el momento en que se administró el cuestionario. Cabe aclarar que el siguiente trabajo es un primer avance de la investigación ya que pretendo triangular los resultados aquí expresados con las observaciones de clases y de las planificaciones y el análisis de las reflexiones de los informes finales de la práctica.

Análisis de las respuestas

Con respecto a cómo ha sido la experiencia de la práctica de manera virtual, afirman que les generó cierta resistencia ya que era algo nuevo, difícil, que los llevó a tener que aprender, a ser flexibles y a adaptarse al contexto que, por cierto, era desconocido. Además de tener que moverse en el mundo de la tecnología pensando en las estrategias de enseñanza, también les implicó un esfuerzo enorme dado que debían revisar una y otra vez las planificaciones, tuvieron que repensar los contenidos y las estrategias sumado el obstáculo que provocó la enseñanza remota al carecer de un aspecto fundamental en la relación pedagógica como lo son las emociones, las miradas, los sentimientos y la gestualidad corporal que estaba muy limitada en las clases sincrónicas, en referencia a esto señala un practicante cuando se le solicita que comente brevemente cómo fue tu experiencia en la Práctica Docente de manera virtual:

Me tocó ser parte de una experiencia distanciada del aula física, de la corporalidad. Con el cuerpo enseñamos y aprendemos de las miradas, de los gestos y los intercambios espontáneos no limitados por una buena conexión a internet o el tiempo que dure una

sala de videoconferencia. Creo que la virtualidad tiene muchas ventajas, pero no reemplaza todas esas emociones, las cuales creo que son muy importantes en nuestras clases (Practicante 3).

En cuanto a las estrategias y herramientas producidas describieron un conjunto de acciones que sugiero desdoblar. En un primer lugar haré referencia a las estrategias didácticas que consideraron para sus propuestas y, luego, a las herramientas utilizadas y construidas para llevar a cabo sus clases virtuales. La mayoría identificó las mismas estrategias como, por ejemplo, tener en cuenta la noción del tiempo -por cierto, más acotado- las características y el conocimiento del grupo clase en torno a la conectividad, la anticipación de las actividades y del nuevo contenido a enseñar. Precisamente, el contexto requería enviar el material con su respectiva guía de análisis previo a la clase sincrónica, consignas breves y concisas para promover la participación en la videollamada, la utilización de esquemas conceptuales como vertebradores de la planificación de las clases y de la organización del contenido y, además, el plan B como alternativa para los emergentes que podrían surgir en la videoconferencia. Al respecto señala uno de los practicantes cuando se le pregunta sobre qué estrategias y herramientas desarrolló para llevar a cabo la Práctica docente bajo la modalidad virtual:

Cómo estrategia para ambos niveles puede ser la posibilidad de enviar material con anticipación para que lo lean y lo trabajen con consignas breves como guía. Esta estrategia generó la posibilidad de participar en clases de forma más fluida por parte de los estudiantes e intercambiar ideas, conceptos, contenidos, etc. Asimismo, usar esquemas conceptuales como vertebradores de las clases y/o propuestas me permitió ordenar el contenido y tener una mirada mucho más amplia y teórica de lo que sabía y/o entendía.” (Practicante 4).

En segundo lugar, las respuestas se sintetizan en la utilización e intensificación de las herramientas digitales como por ejemplo genially, mentimeter, classroom, google meet, zoom, canva, videos, presentaciones en powerpoint, prezzi, nubes de palabras, infografías, imágenes, archivos pdf, podcast, elaboración y edición de videos, entre otros. Cabe aclarar que se usaron sin que se conviertan en un fin en sí mismo, sino como medio para cumplimentar el objetivo de construir materiales didácticos, como afirma Litwin:

hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser

desafiantes, vinculados con la vida e intereses de los jóvenes, tratados en situaciones lúdicas en los casos en que sea posible y respetuosos de los tiempos que necesita el aprender (2008: 172).

Al respecto, un practicante, describe lo siguiente:

Por otro lado, como herramienta considero que hacer videos cortos explicativos como recurso y material de estudio para los chicos/as fue esencial. Cada video que realicé fue de unos 5-6 minutos, pero la edición me llegó a costar dos o tres horas... Aun así, sostengo que la edición de videos y material es el mejor camino para lograr abordar problemáticas geográficas actuales adaptadas a cada curso, año, escuela... (Practicante 4).

Con respecto a la promoción de la enseñanza de la Geografía se recupera el valor del contenido a enseñar, fundamentalmente, abordándolo desde las problemáticas actuales, como contenido relevante del currículo orientado a situaciones concretas de la realidad actual. Asimismo, destacan la importancia de la elaboración de sus propios materiales didácticos dado que les permitió adaptarlo al contexto, al grupo clase y a la planificación de actividades que apuntaban al razonamiento y al pensamiento. Siguiendo el lineamiento de Giroux (2013):

la pedagogía en este sentido se torna más que una mera transferencia del conocimiento recibido, una inscripción de una identidad unificada y estática, o una metodología rígida; esta presupone que los estudiantes están incentivados por sus pasiones y motivados, en parte, por las cargas afectivas que trasladan al proceso de aprendizaje. Aquí es importante notar que cualquier noción posible de pedagogía crítica debe hacer que el conocimiento sea significativo para convertirlo en crítico y transformador. Esto sugiere relacionar lo que se enseña con una variedad de experiencias e identificaciones que los estudiantes traen a la clase (22).

En referencia a lo expresado por el autor, recupero la respuesta de un practicante cuando se le pregunta cómo promoviste la enseñanza de la Geografía desde la virtualidad:

Intenté promoverla desde un análisis de las problemáticas actuales. Trabajar con el contenido curricular, pero orientándolo a situaciones que se presentaron en ese momento [2020] en el espacio geográfico santafesino, argentino y latinoamericano y viceversa. En el caso de la Práctica Docente en Geografía rural, uno de los temas de la

cátedra eran las disminuciones de las explotaciones agropecuarias (EAPs) producto de la concentración de capital en grandes empresas y surgió, como ejemplo, la situación de la empresa [menciona el nombre] en relación al espacio rural argentino. En el caso de la secundaria, analizando problemáticas de los espacios rurales latinoamericanos se tomó como eje la quema de pastizales e incendios forestales. Trabajamos esas problemáticas en diferentes escalas espaciales (Practicante 4).

Por último, en relación con lo que replican en sus propuestas actuales en el marco de la presencialidad se vincula con la elaboración y construcción de sus propios materiales didácticos como, así también, la organización del contenido y de la planificación de las actividades orientadas a promover el pensamiento. También consideran, en su mayoría, la importancia de anticiparse a las clases con materiales de lectura entregados con anterioridad para fomentar la participación de sus estudiantes. En cuanto a lo digital, sostienen en su gran mayoría la importancia del servicio web educativo del google classroom como un espacio formal de comunicación, de intercambio de consultas y de soporte para organizar los materiales de los alumnos y las alumnas que les posibilita integrarlo a sus clases. En tal sentido, con relación a la pregunta sobre que recuperan de esa experiencia y que replican en sus prácticas de manera presencial, un practicante escribe:

Recupero todo. Desde la forma de organizar un tema, su desarrollo y construcción. Incluso, todo el tiempo me encuentro modificando antiguas propuestas de enseñanza ya que reflexiono siempre sobre aquello que debo cambiar (Practicante 5).

La idea de revisar sus propuestas refiere al metaanálisis de sus prácticas, aspecto que también recuperan en la actualidad. En este sentido: “la adquisición del oficio docente requiere, entre tantos otros conocimientos prácticos y teóricos, el reconocimiento de los errores y de los aciertos que se despliegan como consecuencia de esas prácticas para reflexionar en torno a ellos” (Litwin, 2014; 191).

Reflexiones finales

Recuperar las experiencias de los practicantes dio cuenta de prácticas acotadas, limitadas en tiempo y espacio, donde las emociones y la gestualidad corporal estaban restringidas, pero también resultaron ser significativas por la gran cantidad de atributos positivos que le atribuyeron a la hora de repensarla.

También les significó un gran desafío desarrollarlas en esta modalidad ya que la tensión entre lo que suponían conocer y lo nuevo que se imponía forzosamente, entre conservar y/o transformar las formas de enseñar, los llevó a (de)construir su mirada y su análisis sobre su propia práctica.

La educación remota conllevó a que tengan que reforzar el análisis sobre cómo abordar las estrategias de enseñanza, sobre cómo promover la disciplina y el pensamiento crítico, sobre cómo diseñar y construir sus propios materiales didácticos digitales, sobre cómo ser creativos e ingeniosos para lograr que sus propuestas sean significativas lo que implicó un gran esfuerzo.

El análisis reflexivo sobre cómo abordaron su práctica en la virtualidad y sobre lo que replican en la actualidad da cuenta que las herramientas tecnológicas fueron implementadas como un medio y no como un fin en sí mismo debido a que al momento de pensar en lo que recuperan de dicha experiencia ponen énfasis en las estrategias didácticas.

Lo novedoso de la enseñanza en ausencia de la presencialidad, fue el ámbito del espacio en que se desarrolló la relación pedagógica y que se encontró comanda por la tecnología, la noción del tiempo por cierto mucho más acotada y los sentimientos, las emociones y la gestualidad corporal como dimensión importante en las prácticas docentes pero que estuvieron limitadas en este contexto.

Referencias bibliográficas

- Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío** (2020): “Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y estado”, en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío (comp). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.
- Giroux, Henry** (2013): La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, 2013, pp. 13-26, UNLPam.
- Litwin, Edith** (2008): El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experticias. *Educação Unisinos*, vol. 12, núm. 3, pp. 167-173 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.
- Litwin, Edith** (2014): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. - 1º ed. 8a reimp.- Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, Flavia** (2020): “Flavia Terigi- Enseñar y aprender en tiempos de pandemia” disponible Créditos: Flavia Terigi en #DocentesConectadxs: <https://www.facebook.com/watch/live/?...>

Repensar(nos), resignificar(nos) y reinventar(nos). Otras prácticas y nuevas propuestas en Residencia Docente en tiempos de pandemia¹

STELLA MARIS LEDUC²

leduc.stellamaris@gmail.com

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

MELINA IVANA ACOSTA

melinaacosta@humanas.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

MICAELA ANAHÍ HERLEIN

micaherlein@gmail.com

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

Resumen

Durante el contexto de pandemia transitamos cambios en los modos de enseñar y de aprender con la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, que oscilaron entre los modelos de clases presenciales y el formato de clases virtuales en todos los ámbitos educativos. En la Universidad Nacional de La Pampa se acudió al uso de diversas herramientas tecnológicas para sostener la propuesta pedagógica y acompañar a las y los estudiantes que pretendían continuar sus estudios. En este sentido, las cátedras incorporaron formas de enseñanza y de aprendizaje alternativas que permitieron revisar la labor académica tradicional. Desde la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Geografía, se ofrecieron diversas maneras de acercar a las y los estudiantes a la asignatura y a las prácticas de enseñanza en educación secundaria. El objetivo de este trabajo es presentar la diversidad de experiencias y formatos, herramientas, actividades y recursos tecnológicos y pedagógicos que ampliaron las

¹Esta ponencia se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: "Saberes geográficos emergentes y prácticas pedagógico-didácticas situadas: diálogos entre investigación y enseñanza". Aprobado por Resolución N° 301-CD-22, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

² Las autoras pertenecen al Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas.

oportunidades y facilitaron el proceso formativo, ante los impedimentos en contexto de pandemia de las actividades habituales.

La metodología aplicada en esta investigación educativa es interpretativa. Se utilizan como insumos la propuesta de enseñanza de la asignatura y las que desarrollaron las y los estudiantes durante el proceso de elaboración y puesta en escena de las planificaciones docentes en la práctica. Los espacios de encuentro virtuales, presenciales y combinados habilitaron momentos de reflexión e intercambios que ampliaron las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la capacidad de repensar(nos), resignificar(nos) y reinventar(nos) no solo sobre las prácticas docentes en la Universidad, sino en las instituciones educativas de nivel secundario.

Palabras clave: pandemia / prácticas docentes / enseñanzas / aprendizajes

Introducción

La formación de estudiantes en la asignatura Residencia Docente del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa, durante los años 2020 y 2021, implicó la resignificación de la propuesta en relación con la programación de la enseñanza en entornos virtuales por parte de las y los residentes. Nos interesa recuperar la categoría que incorpora Kaplan (2021) cuando sostiene la importancia de educar para una sociedad de reciprocidades, la cual nos ayuda a comprender la vinculación pedagógica en el reconocimiento de la tarea docente, como acto educativo y afectivo en los procesos de enseñanza y de aprendizajes. En este sentido, la escuela secundaria se constituye como espacio de significación y revalorización social. Ante este panorama se instalaron problemáticas vinculadas con la vulnerabilidad social, económica, tecnológica que requiere de decisiones prioritarias en relación con esas necesidades sociales y educativas. Asimismo, la pandemia puso en evidencia la vulnerabilidad de las y los docentes frente al uso de la tecnología como herramienta para enriquecer la enseñanza (Nin, Acosta y Leduc, 2020).

Para la formación docente, este puntapié requería de mayores desafíos para realizar otras prácticas y nuevas propuestas que signifiquen verdaderos encuentros con las enseñanzas y los aprendizajes significativos. Entonces, desde el inicio del cursado se desplegaron estrategias formativas con el propósito de estimular producciones e innovaciones, a partir del trabajo colaborativo en el diseño de planificaciones flexibles que articularon intenciones, contenidos, momentos de encuentros, retroalimentaciones, a medida que se desarrollaron las ayudantías y prácticas.

Repensar la selección de contenidos curriculares, el vínculo pedagógico entre residentes y estudiantes de la educación secundaria, la organización del tiempo y el espacio de las prácticas desde un enfoque integral, requirió de aportes teóricos que vincularan lenguajes y conceptos para comprender la tarea de enseñar en ambientes digitales.

Acompañamientos y vínculos pedagógicos en pandemia

La propuesta consistió en analizar las condiciones para el desarrollo de ayudantías y prácticas en tiempos de pandemia. Estas decisiones metodológicas incorporaron la lectura y la interpretación de los marcos normativos federales y los

saberes priorizados aportados por el Ministerio de Educación de La Pampa. Se llevaron a cabo entrevistas a diversos actores del sistema educativo provincial como la Subsecretaria de Educación, Coordinadoras/es de Área y de Secretarías Técnicas, directivas/os y docentes acerca de las decisiones políticas, pedagógicas y tecnológicas, como así también los criterios didácticos acordados en las instituciones educativas, las observaciones y otras formas de registrar y documentar las clases en diferentes contextos.

Asimismo, el análisis de las planificaciones de docentes cofradoras/es colaboró en la tarea de identificación de las concepciones de enseñanza, aprendizajes, evaluación, trayectorias escolares, uso de tecnologías educativas, entre otras, que se pusieron en juego en el diseño de las planificaciones, en tanto resultó valioso favorecer la construcción de conocimientos sustentados en el paradigma de la práctica reflexiva, entendido como una oportunidad para tender puentes de interacción y comunicación entre docentes y estudiantes.

El proceso de construcción de la planificación concebida como hipótesis de trabajo fue acompañado por preguntas orientadoras previas a la acción de planificar e interpeladoras durante la socialización con el grupo, con la intención de promover aprendizajes colaborativos y otorgar la posibilidad de generar interacciones con sentido crítico y reflexivo. La interrogación sobre lo producido facilitó los procesos de desconstrucción y reconstrucción de los conocimientos, en particular las tensiones o dilemas entre las necesidades o intereses de las y los estudiantes de la escuela secundaria y las decisiones curriculares que prescriben los contenidos a enseñar; el diseño de actividades que favorecen el pensamiento con desarrollo de variadas capacidades cognitivas según las posibilidades de las y los estudiantes y el desarrollo de actividades que promuevan la complejidad de los pensamientos mediante el uso de habilidades de nivel superior.

La articulación entre la enseñanza y la evaluación reconocida como principio didáctico y las evidencias de propuestas que incorporan la evaluación formativa con retroalimentaciones que favorezcan los aprendizajes entre pares (Anijovich y Cappelletti, 2020). Además, fue necesario contemplar las diferencias entre el uso de las tecnologías como herramientas que promueven las interacciones con estudiantes y la planificación en entornos digitales con actividades sincrónicas y asincrónicas, por tal motivo las escenas escolares nos convocan a visibilizar este contexto material como objeto o problema de un trabajo pedagógico entre formadoras/es y futuras/os docentes que permita entender las relaciones entre las pedagogías y las tecnologías para promover ciertas prácticas de saber (Dussel, 2020).

Las preguntas y las indagaciones ponen de manifiesto que es preciso estar atentos a las propuestas que reconocen a las y los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes, e incentivar a las y los residentes en pensar la posibilidad de imaginar nuevos escenarios y en alternativas centradas en la enseñanza, a través de propuestas interdisciplinarias, aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, ejes transversales, entre otros.

Propuestas situadas en la virtualidad

Los temas y problemas geográficos que prevalecen en estos tiempos se relacionan con los conflictos y las tensiones propias del entramado social. Los niveles de desarrollo disímiles de nuestro país y el resto del mundo:

nos colocan ante discusiones sobre cómo organizar la vida en común, cómo intervenir frente a riesgos y vulnerabilidades, cómo mejorar las condiciones de vida de los sujetos a nivel de las comunidades locales, regionales, nacionales y, en ciertos casos, discutir la sustentabilidad del planeta todo (Gurevich, Guberman y Vago, 2021: 320).

Respecto a la propuesta de Residencia, las prácticas docentes durante el 2020 se desarrollaron con planificaciones integradas entre Geografía y Construcción de la Ciudadanía para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria a partir del abordaje de problemáticas ambientales desde una perspectiva multidimensional con la participación de actores sociales vinculados a organismos públicos como INTA y Recursos Hídricos de parte dos estudiantes que llevaron a cabo su práctica en un colegio preuniversitario y, a su vez, se articularon espacios de encuentro con un colegio preuniversitario de la provincia de Buenos Aires. Otra se refirió al tratamiento de la problemática de Refugiadas/os y desplazadas/os a escala mundial a través de estudios de casos que favorecieron la actitud crítica desde el enfoque de los Derechos Humanos. A partir de esta experiencia áulica se abordaron roles y estereotipos asignados a las mujeres a partir del Índice de Desigualdad de Género en el mundo a través de incorporar las categorías de la Feminización de las Migraciones y de la Supervivencia. Saskia Sassen en “Contradeografías de la globalización. Género y Ciudadanía en los circuitos transfronterizos” (2003) desarrolló explicaciones teóricas claves sobre las categorías conceptuales de migración y feminización de la supervivencia, como así también su inserción en los circuitos mundiales del trabajo, el derecho o la política no constituyen, en este

sentido, meros efectos o consecuencias de las transformaciones económicas, sino elementos de carácter dinámico que responden a ciertos patrones sistémicos del capitalismo globalizado.

A su vez, y en relación con lo anteriormente mencionado, se desarrolló una planificación destinada a estudiantes del Ciclo Orientado de la Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales basada en un proyecto de articulación entre actividades de docencia y extensión, a partir del eje temático la feminización de la pobreza: Prostitución, Derechos humanos y Educación Sexual Integral, con la participación de una militante feminista en charlas destinadas a las y los estudiantes de la Residencia en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria 2019-2020 “Formarse para formar. Una propuesta de formación en Derechos Humanos y Educación Sexual Integral con estudiantes del secundario y del profesorado que asumen el derecho y la responsabilidad del ejercicio profesional”. Fue un momento propicio y oportuno para abordar propuestas que recuperan voces y sentires encarnadas en historias de vida que se reivindican en la ESI. En por ello que abordar en la práctica, el testimonio de la militante feminista, víctima de las violencias físicas y los abusos de poder, recupera en su relato a otras mujeres y convoca a la formación de docentes comprometidas/os en la deconstrucción de los procesos reproductivos de prácticas discursivas, dominantes, jerárquicas y patriarcales.

Como sobreviviente de la trata de personas para la explotación sexual y militante de la postura abolicionista en relación con la prostitución incentivó al diseño de propuestas de enseñanza sobre Feminización de la pobreza. Mujer, Prostitución, Derechos humanos y Educación Sexual. Este caso, en la cual se abordan las relaciones entre la prostitución y la violencia de género con la Geografía. La trata de personas es un problema del neoliberalismo, constituye una de las formas más extremas de violencia contra las mujeres y, por ende, una grave violación a sus derechos, como el derecho a la vida, a la dignidad humana, a la integridad física, psicológica, sexual, a la salud, a la libertad, a la seguridad personal, a la igualdad y a los derechos económicos, sociales y culturales.

Durante el 2021 en el primer cuatrimestre del cursado de la asignatura se desarrollaron cuatro propuestas en la virtualidad en las que se privilegiaron las problemáticas ambientales con escala en geografía de Argentina como foco de análisis con especial énfasis en los incendios forestales. Se explicaron los modelos de desarrollo económico en relación a las diferentes etapas de construcción del territorio nacional cuya valorización del ambiente ha ido transformándose a lo

largo de la historia. Allí se pudieron observar conflictos e intereses sobre los recursos naturales en diferentes momentos históricos.

Otra propuesta de enseñanza en Ciclo básico, más específicamente en 1er. año, hizo hincapié en la perspectiva de género y violación a los derechos humanos. Se trabajaron categorías conceptuales como matrimonios forzados con estudios de caso a escala global bajo el lema “niñez interrumpida, ¿hasta cuándo?”.

Con la misma escala de análisis, pero en 4to. año del Ciclo Orientado, se trabajó a partir del concepto de Globalización, empresas transnacionales, deslocalización, flexibilización y precarización laboral en diversas partes del mundo en el marco del sistema capitalista. Y en 5to año, la planificación versó en las condiciones sociodemográficas y la calidad de vida de la población durante la pandemia, el modo en que repercutió en la economía nacional y familiar esta crisis a nivel mundial. Se abordaron relaciones a múltiples escalas haciendo referencia a las situaciones de la vida cotidiana de las y los estudiantes que facilitaron la construcción de conocimiento sobre las políticas públicas en relación a los programas y planes sociales.

Todas las propuestas de enseñanza se desarrollaron de manera sincrónica por medio de Zoom o Meet; y de forma asincrónica, privilegiando Classroom como herramienta de Google para intercambiar documentos, información relevante y/o noticias sobre la asignatura. En relación al uso de las plataformas y los entornos digitales, nuestro marco epistemológico y didáctico cobró un sentido distinto, focalizado en las transformaciones de las prácticas educativas y concebido en relación con una perspectiva problematizadora que la Geografía transita desde hace mucho tiempo en su enfoque social y crítico.

Reflexiones finales

El recorrido transitado nos encuentra con experiencias formativas fortalecidas por los desafíos de la integración de conocimientos disciplinares, tecnológicos y didácticos en la planificación de la enseñanza que reconoce la innovación, creatividad e imaginación como atributos para favorecer la problematización de la realidad desde el compromiso ético, pedagógico y político que implican las transformaciones sustentadas en las perspectivas reflexivas y críticas.

Respecto a la construcción de lazos para el fortalecimiento de las trayectorias educativas, se brindaron las posibilidades para que se desarrollen prácticas que favorecieran vínculos pedagógicos, tanto en la formación como en los colegios

secundarios donde se llevaron a cabo las residencias docentes. Sostenemos que esos lazos se consolidaron durante este proceso, producto de un trabajo sustentado en el acompañamiento a partir de la construcción de un entramado social que permitiera comprometerse con las realidades de cada estudiante a través de las pantallas, con la producción de conocimientos más críticos y problematizadores en torno a las nuevas territorialidades de las prácticas.

La pandemia nos deja como lección la necesidad de trabajar colectivamente sobre la afectación subjetiva de los procesos de escolarización. Se puede afirmar que las interacciones escolares se estructuran a través de circuitos afectivos que trazan horizontes de posibilidades y oportunidades para las y los estudiantes. Si tenemos la intención de construir una sociedad de reciprocidades, ella se crea y recrea mediante la educación para el cuidado socioafectivo en la trama escolar (Kaplan, 2021).

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela** (2020): *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas y nuevos caminos*. Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, Inés** (2020): La clase en pantuflas. En Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer (compls.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Gurevich, Raquel; Guberman, Daniela y Vago, Analía** (2021): Geografía y educación: desafíos y nuevos escenarios a partir del contexto de pandemia. En *Espacios de crítica y producción*. Buenos Aires. Marzo de 2021 N° 55. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9883>
- Kaplan, Carina** (2021): La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales De La Educación Común*, 2(1-2), 104-113. Recuperado de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/490>
- Nin, María Cristina; Acosta, Melina Ivana y Leduc, Stella Maris** (2020): Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. *Huellas*, 24(1), 219-239. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/4656>

Sassen, Saskia (2003): *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos. Traficantes de sueños*. Recuperado de: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Contrageografias%20de%20la%20globalizaci%C3%B3n-TdS.pdf>

La evaluación como estrategia de aprendizaje. Experiencia en la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía (UNS)

MARÍA AMALIA LORDA¹

mariaamalia@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur (UNS)

MARÍA NATALIA PRIETO

mprieto@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur (UNS)

ANTONELA VOLONTÉ

antonela.volonte@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Resumen

En la práctica cotidiana de la labor docente, los momentos de evaluación constituyen situaciones de tensión donde todas las partes, evaluadores y evaluados, concurrimos con preguntas comunes: qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar. Desde estos interrogantes, la exploración de mejores instancias que permitan valorar de manera continua cómo se producen los aprendizajes está vinculada con una búsqueda permanente de formas que procuren rescatar las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el proceso de formación, tanto a nivel aula como a escala institucional, la evaluación es una instancia que atraviesa a todos los involucrados y es foco de atención por ser considerado una instancia transversal que valida procesos de aprendizaje. En esta oportunidad se hace énfasis en el para qué evaluar, comprendiendo que los resultados de esta instancia están enlazados en un proceso inacabado de enseñanza-aprendizaje, que requiere una revisión tanto de la concepción como de los instrumentos que se utilizan durante el mismo. Con la finalidad de poner en debate este encuadre, se comparte la experiencia realizada en este último tiempo en

¹ Las autoras integran el Departamento de Geografía y Turismo (UNS)

la cátedra Didáctica y Práctica de Geografía del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur.

Palabras clave: evaluación formativa / instrumentos de evaluación / didáctica

Introducción. La práctica de valorar los aprendizajes “en movimiento”

En la perspectiva que emplea nuestro equipo de trabajo, se comparte con el estudiantado la importancia de visualizar el proceso de aprender como una espiral en la cual la evaluación se encuentra a lo largo del mismo. Por ello, de manera continua se buscan instrumentos que permitan dar valor a los aprendizajes, movilizar nuestra tarea docente, procurando diferenciar los aprendizajes almacenados -aprendidos “de” memoria- de los construidos con sentido, a través de distintas operaciones reflexivas. En este sentido, Litwin (2008) especifica que, si bien recordar es necesario y básico para aspirar a procesos mentales de mayor complejidad, para el desarrollo de actividades basadas en la comprensión es importante comparar situaciones, realizar síntesis, construir análisis, producir abstracciones, que en conjunto pueden ser considerados puentes para pensar.

Es importante reparar en qué significa comprender, que va más allá de saber conocer. Comprender es poseer la capacidad de hacer desde un conjunto de habilidades del pensamiento que permiten explicar, demostrar, ejemplificar, establecer analogías, generalizar entre otros (Blythe, 2002). Estos aprendizajes apoyados en la comprensión están basados en conceptos clave o tópicos generativos que son aquellos que están en la base de múltiples conexiones a partir de ellos, así como se incorpora la experiencia de los estudiantes en el aula y fuera también.

La evaluación sostenible: una adjetivación sugerente

Existen diferentes definiciones de evaluación, las cuales coinciden en que se trata de un dispositivo que tiene como objetivo lograr que los estudiantes desarrollen o refuercen su mirada geográfica sobre la realidad social. Se considera un proceso continuo, que afecta a todos los elementos que forman parte del escenario educativo, cuya finalidad es mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es un monitoreo complejo, permanente y espiralado sobre las acciones de aprendizaje de los estudiantes (García Ríos, 2021; Martínez, Puche y Fernández, 2017; Litwin, 2008).

A partir de la toma de conciencia de los impactos de la vida humana en el ambiente a nivel planetario, el concepto de sostenible adquiere una fuerza singular.

Desde este encuadre, David Boud² propone el concepto de evaluación sostenible, entendida como aquella que permite dar respuestas sobre el proceso de validación de los estudiantes, sin comprometer sus habilidades para futuras respuestas a sus necesidades en el futuro. Boud considera que:

la evaluación sostenible no es un método o una técnica, sino una forma de pensar sobre todos los aspectos de la evaluación, ya que exige preparar a los estudiantes para que sean capaces de enfrentar exitosamente su proceso de aprendizaje en el contexto de la sociedad del aprendizaje. (Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2012: 152).

Es interesante pensar que de manera habitual los estudiantes tienen un rol pasivo en la evaluación: son sujetos que realizan diferentes y numerosas evaluaciones, en una situación donde de manera constante están en el lugar de aprendices, por lo tanto, integran su matriz de aprendizaje bajo esta modalidad durante la enseñanza formal. Esta concepción procura transformar esta situación donde el estudiante tenga un rol más activo para que logre desarrollar estos procesos en su futuro como docentes. Desde esta perspectiva si lo que se pretende es:

aprender a aprender, es decir, un aprendizaje sostenible, exige una evaluación sostenible y ello sólo se producirá si el profesorado universitario pone los medios para que sean los estudiantes quienes se apropien, se empoderen, se hagan dueños de su aprendizaje. (Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2012: 158).

La evaluación y sus consecuencias en el 'ser'

Al momento de iniciar el tema en el aula de Didáctica y Práctica de Geografía, se propone la siguiente actividad inicial de manera abierta, simple y general: ¿Qué experiencias positivas y negativas recuerdan sobre alguna evaluación? ¿Cómo se sintieron? ¿por qué? Podían referirse a instancias evaluativas de la vida cotidiana, de ahí que la revisión era muy amplia. En primer lugar, en medio de un silencio total en el aula, un estudiante plantea *“solo me vienen a la mente experiencias negativas”* y eso es toda una señal: en primer lugar, para tener en cuenta que todo recuerdo que se grabó en nosotros está unido a una fuerte emoción y, además, en

² Dr. David Boud, Profesor de la Universidad de Deakin Australia, Director de la Fundación del Centro de Investigación en Evaluación y Aprendizaje Digital, Universidad de Deakin Australia.

coincidencia con Litwin (2008) la evaluación tiene de manera irremediable consecuencias morales y emocionales. Luego se construyó entre todos en el pizarrón el registro de esta propuesta. Entre las experiencias solo se refirieron a las negativas. Entre ellas -referidas a evaluaciones escolares; en el examen para obtener el carnet de conductor; en el ámbito universitario; en CONICET, entre otros- se registró en el pizarrón cómo se sintieron, y al respecto expresaron: decepción; fuera de lugar; enojo; vergüenza; miedo; pánico; descompuesta; expuesta; incómoda; inseguridad; sentir que no sirvo. En algunos casos ampliaron que esas situaciones fueron reelaboradas con ayuda psicológica.

El ambiente áulico creado fue una mezcla de dolor, catarsis, y reflexión pro-activa para poder situarnos en primer lugar como personas que compartimos un espacio de crecimiento de otras personas, que nos vamos a involucrar en su vida y a partir de nuestras decisiones, como actores protagonistas en los que nos transformamos en la relación que se desea construir docentes-estudiantes – aprendizaje – vida, y tomar conciencia que ellas impactan de manera positiva o negativa en los estudiantes. En la mayoría de los casos poco se analiza el impacto de las decisiones docentes a través de las evaluaciones, y es por eso que en esta oportunidad se propone reflexionar sobre la importancia de generar espacios de aprendizaje donde el ambiente de tranquilidad y seguridad sean respirables. Quien tiene miedo no aprende, no se compromete, a lo sumo responde. Pero es un ambiente de confianza, donde no se sientan juzgados, donde es posible lograr el desarrollo integral de un ser sano, que es capaz de poner en acción la capacidad, la inteligencia y los esfuerzos. En este sentido es importante tener en claro que: “el pensamiento original, el atreverse a transitar por un camino nuevo, implica un claro desafío personal, que requiere vencer el temor al ridículo, poner en evidencia el propio desconocimiento, mostrar debilidades que se podrían haber ocultado” (Litwin, 2008: 172)

La experiencia en la asignatura: “evaluar para aprender”

La cátedra entiende la evaluación desde un enfoque formativo en tanto colabore con la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017), como un espacio y un tiempo de construcción reflexiva de los saberes, en la cual la autoevaluación, metacognición y retroalimentación se favorecen de manera continua. Para asegurar estas condiciones se propone un abanico de posibilidades. Las diferentes estrategias e instrumentos de evaluación se

incluyen en función de sus aportes, pero con alternativas de complementación con otros instrumentos. A continuación, se desarrollan los instrumentos que se utilizan:

- **Autobiografías y narraciones personales:** los estudiantes realizan autobiografías y narraciones de su trayectoria escolar con la intención de establecer vínculos con sus experiencias previas. La información que se obtiene permite establecer relaciones entre la teoría de la didáctica específica y la práctica pedagógica. Entre los fundamentos de su inclusión, se parte del reconocimiento de la influencia que tiene la trayectoria escolar individual en el proceso de formación inicial. Esta actividad implica de manera complementaria trabajar con los procesos de educación y deseducación, de modo de analizar críticamente los modelos internalizados durante la etapa escolar, para no reproducirlos de manera acrítica.
- **Estudios de caso:** permite crear una situación didáctica en la que los estudiantes aplican conocimientos teóricos a prácticas concretas. Son instrumentos muy ricos para evaluar no sólo contenidos, sino también habilidades comunicativas. En particular, en la asignatura se desarrollan a partir de ejemplos de propuestas de aula centradas en problemáticas sociales relevantes (presentadas como casos de estudio), en las cuales los estudiantes deben reconocer, analizar y reflexionar la justificación didáctica que subyace a la propuesta para enseñar ese contenido escolar geográfico.
- **Microclases:** constituyen un dispositivo de formación muy valioso que se desarrolla en tres instancias durante el cursado de la asignatura. En cada microclase, de manera individual, el estudiante juega a “ser docente”. El cambio de roles es la principal singularidad de este tipo de estrategia. Para ello, organiza una clase comprendiendo una variedad de decisiones que deben responder a los tres momentos de su preparación (enseñanza preactiva, enseñanza interactiva y enseñanza post-activa) desde una postura crítica. Este instrumento, contribuye a comprender la complejidad de la clase, el ejercicio del rol docente, prestando especial atención a las decisiones y tareas que implica programarla, diseñarla, coordinarla y evaluarla. Sus potencialidades didácticas confluyen en favorecer los procesos reflexivos sobre las propias prácticas. Luego de cada sesión, de manera individual, los

estudiantes deben realizar diferentes modelos de reflexión que hacen foco en distintos aspectos de la práctica.

- **Juego de roles:** permiten representar en forma simplificada una situación real o hipotética, en la que los participantes tienen un papel relevante, deben tomar decisiones para resolver una situación; sobre la base de reglas preestablecidas. Se basa en un rol muy activo del estudiante, en el cual la interacción y la divergencia favorece el aprendizaje. Este instrumento se desarrolla para evaluar “la cuestión epistemológica en la construcción de la geografía escolar”. Los estudiantes juegan a simular los geógrafos referentes de las diferentes corrientes epistemológicas de la ciencia. Para ello, según pautas preestablecidas, asumen un rol y deben defenderlo desde fundamentaciones epistemológicas y didácticas conscientes.
- **Observación diaria del trabajo del estudiante:** este instrumento se considera para recopilar información sobre las actuaciones y actitudes de los estudiantes en relación con la asignatura. Es permanente, durante todas las clases y situaciones didácticas involucradas. Incluye no sólo manejo de conceptos, sino también actitudes, valores (compromiso, responsabilidad), competencias. Para el registro de las actuaciones se contempla una planilla de observación previamente establecida y dirigida hacia determinadas actividades que se solicitan y corresponden a diferentes unidades temáticas.
- **El portafolio del estudiante:** es la carpeta de trabajos del estudiante. Es válido para conocer el trayecto del estudiante. Recolecta, comparte información y experiencias que constituyen evidencia del progreso en el aprendizaje de cada estudiante.
- **Examen escrito (parciales):** a partir de los exámenes escritos, se registra: manejo de los conocimientos que son objeto de evaluación, capacidad de relación de la teoría con la práctica, aplicación a situaciones concretas, defensa de posturas, capacidad para estructurar ideas, organizar esquemas, argumentar, justificar, entre otros. Combinan preguntas de respuestas abiertas y cerradas, así como del dominio de los tres niveles del intelecto (reunir, procesar, aplicar). Las de respuesta cerrada incluyen preguntas de respuesta dicotómicas, de relaciones de correspondencia, validación de afirmaciones, textos lagunares (palabras a ubicar en un texto), entre otras. Es importante destacar que los exámenes escritos incluyen casos de situaciones

didácticas nuevas, con la intención de que los estudiantes apliquen los contenidos trabajados y logren justificarlos desde el contenido de la ciencia.

- **Trabajo de campo-residencia docente:** Este instrumento suministra información del desempeño del estudiante en la práctica de aula concreta. Incluye una etapa previa de elaboración, diseño y planificación de las propuestas de aula, una etapa activa de puesta en práctica del rol docente y la etapa final, una vez culminada la práctica. El seguimiento se realiza en cada consulta en gabinete, en las instancias de observación de prácticas, espacios de intercambio con el practicante y el co-formador, espacios de reflexión con los compañeros, y en la elaboración de un trabajo final.
- **Informe de práctica docente:** Se estructura a partir de la aplicación del ciclo reflexivo a dos prácticas concretas: la que representó una buena práctica y la que representó una práctica a mejorar. Con el ciclo los estudiantes describen cada clase, fundamentan las decisiones didácticas, intercambian-confrontan con los compañeros y proponen un nuevo plan didáctico.

Todas las estrategias e instrumentos empleados intentan construir una concepción de la evaluación en los estudiantes entendida como **instrumentos de aprendizaje**. Se trata de una evaluación integrada en el proceso que permita el seguimiento de la asimilación de los contenidos; los avances y retrocesos para aprovecharlos positivamente en la enseñanza; la interacción y los intercambios con los compañeros; la retroalimentación a los estudiantes y los ajustes o cambios necesarios a las nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje (Davini, 2016).

Reflexiones finales

La evaluación es un dispositivo complejo que debe ser analizado como una práctica histórica, social y cultural, la cual responde a contextos espaciales y temporales determinados. Esto implica un cambio en la perspectiva de evaluar en la cual el primer paso lo debemos impulsar los profesores. La perspectiva de evaluación sostenible capta el sentido del saber ser con los otros, aprendizaje para la vida misma, donde la emocionalidad y la ética son consideradas como parte constitutiva de cada persona, en conocimiento y acción consecuente que

las evaluaciones a lo largo de la vida dejan marcas siempre nos acompañan. De ahí la importancia de construir espacios de confianza, seguridad, amorosidad que contemplen el crecimiento del ser para la vida, con aprendizajes reflexivos que orienten el crecimiento de valores comprometidos con el respeto a las diferencias, camino de una inclusión verdadera.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela** (2017): *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós, Voces de la Educación.
- Blythe, Tina et al.** (2002): *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Davini, Cristina** (2016): *La formación en la práctica docente*. Voces de la Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- García Ríos, Diego** (2021): *Geográficamente*. Mar del Plata: Diego Joaquín García Ríos-Cartograma.
- Litwin, Edith** (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Editorial Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, Pedro; Puche, Sebastián y Fernández, José** (2017): Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 187-199. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.252821>
- Rodríguez Gómez, Gregorio e Ibarra Sáiz, María Soledad** (2012): Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (2).

La ESI en la formación geográfica como camino a la consolidación de la coeducación¹

MARÍA CRISTINA NIN²

ninmcristina@gmail.com

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

Resumen

El presente trabajo expone un recorte de la experiencia compartida entre las cátedras de cuarto año del Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional de la Pampa. Esta propuesta pedagógica tiene la intención de consolidar la Educación Sexual Integral (ESI) desde un abordaje transversal a partir del trabajo colectivo, es decir compartido por las cátedras que abordan problemáticas territoriales en diferentes escalas. El objetivo de la experiencia es generar un espacio de reflexión y formación partiendo de ideas, conocimientos y relaciones que puedan ser puestas en cuestión y/ o deconstruidas por las y los estudiantes y los propios equipos de cátedra. Se abordan lecturas y debates de materiales teóricos, estudios de caso y finalmente se propone la elaboración de propuestas territorializadas que contemplen la perspectiva de la ESI.

Palabras clave: Geografía / Formación / Educación Sexual Integral / coeducación

¹ Esta ponencia se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: "Saberes geográficos emergentes y prácticas pedagógico-didácticas situadas: diálogos entre investigación y enseñanza". Resolución N° 301/22, FCH - UNLPam.

² Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas.

Introducción

Con el propósito de profundizar y consolidar los abordajes transversales que proponen los lineamientos curriculares del Programa de Educación Sexual Integral se planifica un Taller extracurricular³ para estudiantes que cursan el cuarto año del Profesorado y Licenciatura en Geografía. La intención fue desarrollar un trabajo articulado entre las cátedras que componen el plan de estudios de dicho año⁴, ellas son: Geografía de Argentina, América Latina, de Europa y Oceanía y Didáctica Especial de la Geografía, para vincular actividades del Campo de las Prácticas y la Educación Sexual Integral. Los abordajes de las diferentes escalas territoriales ponen en juego en sus análisis la multidimensionalidad que posibilitan el abordaje de los cinco ejes integrados planteados por la Ley 26150, ellos son: incluir la perspectiva de género, reconocer la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos, cuidar el cuerpo y la salud.

Respecto al Campo de las Prácticas, el plan de estudios de la Licenciatura en Geografía propone que:

(...) cada docente/investigador, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la investigación de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre la formación disciplinar y la aplicabilidad de las estrategias, recursos y herramientas de la Geografía. (Resolución 284/11, Plan de Estudios de la Licenciatura en Geografía).

Del mismo modo, en el caso del Plan de estudios del profesorado se expresa que, cada docente “desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica” (Resolución 232/09, Plan de Estudios del Profesorado en Geografía). Es decir que se pretende no sólo enseñar los contenidos específicos, sino también, articular con el futuro campo profesional. En este trabajo se presenta la selección de temas y problemas que la asignatura Geografía de Europa y Oceanía desarrolló en el marco del Taller mencionado. Cabe aclarar que la ESI se aborda en las diferentes cátedras involucradas pero esta

³ El Taller se denomina “La Educación Sexual Integral en la formación de docentes e investigadora/es en Geografía” aprobado por Resolución N°0391 FCH-UNLPam. 23/05/2022.

⁴ Esta propuesta se puso en práctica con las asignaturas del primer cuatrimestre y una del segundo, Didáctica Especial de la Geografía, la idea es continuar la articulación durante el transcurso del año académico, en el desarrollo de la cursada de esta materia.

instancia de trabajo en equipo pretende un abordaje integral, articulado en relación con los saberes de cada asignatura. Además constituye un trabajo de acuerdos, planificación previa y puesta en escena de las clases con la presencia de todas/os las y los docentes a cargo.

La coeducación como soporte teórico para deconstruir violencias

La propuesta de la pedagogía coeducadora, es aquella que además de educar en igualdad de género, incorpora el principio de diversidad como eje transversal. Una diversidad en cuanto al sexo, género, clase social, religión, diversidad funcional, opción sexual, entre otras, que se entiende como equiparadora de derechos y no como segregadora de diferencias y homogeneizadora (Urruzola, 1995; Ruiz Repullo, 2017). Es decir que en los ámbitos educativos es propicio que se estimulen los espacios de diálogo, reflexión, deconstrucción estereotipos, respeto a las diversidades, aprendizajes para la convivencia, la eliminación de prejuicios, estereotipos y roles en función del género construidos según patrones socioculturales patriarcales. En este sentido cobra relevancia la integración de la perspectiva feminista en la didáctica de la Geografía y se presenta como un desafío para la construcción de ciudadanías que promuevan, defiendan y actúen en concordancia con postulados de justicia territorial. La vigencia del movimiento feminista, la incorporación de nuevos sectores de la sociedad y su expansión territorial es fundamentada por Rosa Cobo de la siguiente manera:

El carácter intergeneracional de este movimiento pone de manifiesto la adhesión de mujeres no militantes, pero también de varones que se sienten identificados con las vindicaciones feministas. Cuando un movimiento social tiene tal capacidad de convocatoria es porque recoge simpatía de sectores significativos de la población. Y también porque ha sido capaz de colocar en el centro simbólico de la sociedad un significativo, la necesidad de justicia para las mujeres, compartido por amplios sectores sociales (Cobo, 2019: 134).

La misma autora sostiene que: “El cuerpo vindicativo de la cuarta ola feminista es, sin duda, la violencia sexual. La violencia es un problema crónico y global de las mujeres, que la padecen tanto las de los países periféricos como las de los centrales” (Cobo, 2019: 138). El control social que es ejercido por las múltiples violencias

existentes en la actualidad, imposibilita a las y los sujetos violentados decidir con autonomía y libertad sobre sus cuerpos y mentes. En este sentido es pertinente la afirmación de Barrancos cuando propone que: “El objetivo del abordaje transversal de la perspectiva de género debe implicar múltiples adecuaciones hasta su entrañamiento en todos los vertederos del conocimiento” (2021: 40). Por lo tanto, los espacios de formación de docentes e investigadoras/es deben promover relaciones igualitarias de género y organizar dispositivos de enseñanza que amplíen los horizontes interpretativos y faciliten recursos para comprender las problemáticas atravesadas por la ESI en diferentes territorios.

Desde esta perspectiva, nuestra posición es el compromiso en la formación de futuros profesionales con conocimiento social que les permita asumir la criticidad ante las realidades complejas, con capacidad de acción y competencias para transformar las injusticias territoriales. Entre las que se pueden mencionar: estereotipos culturales sexistas, la violación a los derechos humanos de las personas LGBTIQ+, desigualdades en el acceso legal al aborto, la infrarrepresentación en los cargos de decisión política, la brecha salarial por condición de género, la violencia de género, entre otros. Estas problemáticas están presentes en el territorio europeo a pesar que: “La igualdad de trato entre hombres y mujeres es un principio fundamental de la Unión Europea, y un principio esencial de la democracia” (Arroyo y Correa, 2009: 271). No obstante los principios del Tratado de la Unión y las sucesivas estrategias para luchar en contra de la violencia contra las mujeres, la trata de mujeres en condiciones de vulnerabilidad es un problema vigente y constituye una violación a los derechos humanos fundamentales tales como la dignidad, la libertad, la seguridad, la salud, su integridad física y emocional (Arroyo y Correa, 2009). Es por este motivo que en el próximo apartado se desarrolla a partir de un caso la problemática de las mujeres tratadas en el seno de la Unión Europea.

Amelia Tiganus: Víctima de trata, activista y militante abolicionista

En el contexto del capitalismo global, la trata de mujeres para la explotación sexual se encuentra entre los tres negocios que más dinero mueven en el mundo. Según Sassen existen:

conexiones sistemáticas entre el crecimiento de la migración y el tráfico de mujeres para la prostitución con una economía global que produjo una infraestructura institucional para facilitar los desplazamientos a través de ciertas fronteras, de modo de impulsar circuitos alternativos de supervivencia (2007: 1).

Vale aclarar que el tráfico incluye la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas. Para llevar a cabo el tráfico se recurre a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, fraude, engaño, abuso de poder o situación de vulnerabilidad. Por su parte, la trata de mujeres consiste en vender, controlar y restringir la libertad de las víctimas. Los transportistas y los tratantes pueden trabajar conjuntamente, en cadena: unos pueden reclutar, transportar y vender y otros pueden comprar y explotar (Marcu, 2008). Según esta autora: “el análisis del tráfico y de la trata de mujeres en el mercado global de la prostitución debe realizarse atendiendo al contexto social, económico y cultural que le ha dado origen y que lo sigue alimentando” (Marcu, 2008: 160). En las últimas décadas, la mayoría de las víctimas de la trata de personas detectadas en Europa procedía de “los Balcanes y la ex Unión Soviética, en particular de Rumania, Bulgaria, Ucrania, la Federación de Rusia y Moldova. Se ha localizado a víctimas de por lo menos algunos de esos cinco países por toda Europa” (UNODC, s/f: 2).

El contexto político y económico que atravesó Rumanía desde la caída del régimen en 1990 favoreció la constitución de redes que aprovecharon la debilidad y vulnerabilidad de jóvenes y las convirtieron en víctimas del tráfico y de trata sin su consentimiento, transformadas en mercancías. La historia de vida de Amelia Tiganus se sitúa en este contexto, víctima de violencia sistemática, estigmatizada en la sociedad donde nació y vivió su adolescencia, fue vendida a un proxeneta español por 300 euros y obligada a convertirse en esclava sexual en diferentes prostíbulos de España durante cinco años. Logró sobrevivir y escapar del infierno y convertirse en una de las referentes más visibles del movimiento abolicionista en España y en líder feminista (Tiganus, 2022; Hernández Velasco, 2021).

En junio del presente año presentó su libro titulado *La revuelta de las putas* en el cual reflexiona a partir de su experiencia personal sobre la función del sistema prostitucional dentro del patriarcado, sobre cómo se fabrican las putas, y sobre cómo se somete a las mujeres prostituidas a través de alimentar la dicotomía machista entre la buena y la mala mujer. Amelia pone en discusión los tres modelos regulatorios para afrontar la prostitución, denunciando las trampas y la hipocresía del prohibicionismo y del regulacionismo, y se posiciona en abolicionista como el

modelo progresista y feminista, que considera la prostitución como la forma más grave de violencia sexual contra las mujeres (Tiganus, 2022). En Europa existen los tres modelos vigentes, el prohibicionista en Rumanía, el regulacionista en Alemania o Países Bajos y el abolicionista en Suecia (Iglesias Skulj, 2017; Sánchez Perera, 2017). A través de su activismo vive una suerte de reparación de las injusticias que sufrió en carne propia y lucha por la justicia para otras mujeres violentadas.

Palabras de síntesis

Durante el transcurso de los encuentros se pusieron en discusión materiales teóricos y normativos que componen el corpus para comprender e interpretar la propuesta de la ESI en relación con las problemáticas geográficas. Entre ellos, la Ley N° 26.150; la Ley de Identidad de Género, la Ley de trata, la Ley interrupción del embarazo, Diseños Curriculares de la Provincia de La Pampa y del Colegio de la UNLPam. Las lecturas se hicieron con los aportes de las perspectivas de pedagogías descoloniales, y las geografías del género y geografías feministas.

Se analizaron los postulados del Programa de ESI en relación a las normativas mencionadas. Se seleccionaron casos de estudio para cada una de ellas en relación con los territorios objeto de estudio de las asignaturas involucradas. Es decir se establecieron diálogos posibles entre Geografía y ESI. Se realizaron conexiones entre las problemáticas seleccionadas en las diferentes escalas y a su vez se analizaron las respuestas normativas en cada territorio. Emergieron debates, reflexiones, propuestas de enseñanza y posibles temas de investigación. El aspecto más relevante, es la planificación de instancias de formación que trascienden las fronteras de cada cátedra. Aunar criterios y pensar en diálogos que comparten perspectivas así como, en debates si existen disidencias conforma una trama de relaciones que fortalecen y enriquecen el trabajo como docentes e investigadores. Este trabajo pretende potenciar los abordajes transversales e intensificar la perspectiva de la coeducación.

Referencias bibliográficas

Hernández Velasco, Irene (21 diciembre 2021). *Amelia Tiganus: "Me vendieron a un proxeneta español por 300 euros"*. BBC News Mundo. Recuperado de:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59683812.amp?fbclid=IwARoffTy1bflBxDANIokKKVvo9WCqiNfG9j7eCfyDsO3LcvSNUJyPXe9rtUIY>

Alvárez, Silvina (2016): A, B y C v. Irlanda: el derecho al aborto en Europa. *Revista Discusiones XVII*. pp. 133 a 163.

Arroyo, Alejandra y Correa, Eugenia (2009): Políticas de equidad de género: Unión Europea. En **Girón, A.** (coord.). *Género y globalización*. Buenos Aires: CLACSO, 2009. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/13arro.pdf>

Barrancos, Dora (2021): Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 N° 1. Jun. 2021. PP. 31-41.

Cobo, Rosa (2019): La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Revista Universitaria de Cultura* N° 22. Pp. 134-139.

Comisión Europea (2021): Lucha contra la trata de seres humanos: nueva estrategia para prevenir la trata, desarticular los modelos delictivos de negocio y empoderar a las víctimas Bruselas, 14 de abril de 2021. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_21_1663

Iglesias Skulj, Agustina (2017): ¿Cómo Hacerse La Sueca? Criminalización De La Demanda De Servicios Sexuales: La Gobernanza De La Trata Sexual En Tiempos De Feminismo Punitivista. *Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*. N° 17. pp. 17-24.

Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE) (s/f): Recuperado de: https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/eige_es#:~:text=El%20Instituto%20Europeo%20de%20la,de%20g%C3%A9nero%20en%20la%20UE

Marcu, Silvia (2008): El Tráfico y La Trata De Mujeres Rumanas en La Comunidad de Madrid. *Investigaciones Geográficas*, n° 46 (2008) pp. 159-177

Ministerio de Educación de la Nación (2021): *Educación Sexual Integral* / 1a ed. -

Ministerio de Educación de la Nación (2022): *Referentes Escolares de ESI. Educación Secundaria* Parte I/1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los derechos Humanos, Género y ESI.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf

Ruíz Repullo, Carmen (2017): Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>

Sánchez Perera, Paula (2017): Del Bien Avenido Matrimonio entre Regulación y Abolición: Afemtras Contra La Mordaza. *Kula. Antropólogos del Atlántico Sur. Revista de antropología y ciencias sociales*. Número 15/16 - pp. 40 -53.

Sassen, Saskia (18/5/2007): El Factor Invisible. Entrevista a Saskia Sassen, por Verónica Gago. Página 12

Tiganus, Amelia (2022): Presentación del libro "La revuelta de las putas", con Amelia Tiganus

UNODC (S/F): Trata de personas hacia Europa con fines de explotación sexual. Recuperado de: https://www.unodc.org/documents/publications/TiP_Europe_ES_LORES.pdf

Urruzola, María José (1995): *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal

La cuestión Malvinas. Construcción de memoria(s) en la formación docente en Geografía¹

MARÍA CRISTINA NIN²

ninmcristina@gmail.com

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

GUSTAVO GASTÓN PÉREZ³

gustavoperez@humanas.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

Resumen

En el presente trabajo se expone una experiencia que se realiza en la formación de profesoras/res y licenciadas/os en Geografía en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. La propuesta pedagógica consiste en articular saberes abordados en diferentes cátedras de la formación del profesorado en Geografía con la cátedra de Derecho Internacional Público de la carrera de Abogacía de la misma universidad. El propósito es abordar la cuestión Malvinas desde múltiples dimensiones, no solo las geográficas tales como la geopolítica, histórica, económica, ambiental, social, sino también la del derecho internacional, campo específico de la formación en derecho.

Por lo tanto, la actividad extracurricular está destinada a favorecer el acercamiento entre la formación disciplinar y la pedagógica mediante la selección de un proceso histórico como fue la Guerra de Malvinas, que se analiza desde la bibliografía y las fuentes incluidas en los programas académicos de las cátedras que intervienen en el conversatorio. Asimismo, la presente actividad extracurricular está enmarcada en la política de Educación y Memoria (2006). Por último, estas temáticas se encuentran en los propósitos del Programa Académico Institucional de Derechos Humanos (PAIDH) vigente en la UNLPam.

Palabras clave: Geografía / Malvinas / testimonios / Memoria(s).

¹ Esta ponencia se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: "Saberes geográficos emergentes y prácticas pedagógico-didácticas situadas: diálogos entre investigación y enseñanza". Resolución Nº 301-22 FCH - UNLPam.

² Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas.

³ Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas.

Introducción

El cuarenta aniversario de la guerra de Malvinas y el interés de la comunidad académica en colaborar en la construcción de la memoria colectiva basada en el respeto de las instituciones democráticas y los derechos humanos motiva el trabajo conjunto y articulado entre la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. Entre los antecedentes se pueden considerar que, desde hace diez años, los veteranos de la Guerra de Malvinas participan activamente en la construcción del conocimiento y la memoria en esta universidad, en la colaboración activa con estudiantes de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, en el marco de la asignatura Derecho Internacional Público con el dictado de una clase especial y pública sobre el conflicto de las Islas Malvinas. Desde hace cuatro años, se ha sumado al dictado de dicha clase la cátedra de Didáctica Especial de la Geografía y Geografía de Europa y Oceanía y Geografía Política y Económica correspondientes al Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas. De este modo, se ha promovido un trabajo interdisciplinar y transversal entre las carreras de abogacía y geografía, que permitió un análisis de la Cuestión Malvinas desde múltiples dimensiones.

En el transcurso de los años precedentes, las y los integrantes de las cátedras mencionadas desarrollaron clases en las que se articulan contenidos de la formación de ambas carreras. En estos encuentros participan veteranos de la guerra de Malvinas, quienes a partir de sus testimonios construyen memoria(s) en primera persona transmitiendo valores como el respeto, la construcción de la ciudadanía, la importancia de la soberanía del territorio argentino, el estímulo para la construcción de la paz, entre otros.

Por otra parte, esta actividad se organiza en el contexto del Campo de las Prácticas, y tal como lo establece la normativa vigente, cada docente “(...) *desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica*” (Resolución 232/09, Plan de Estudios del Profesorado en Geografía). Como punto de partida para la propuesta de articulación, sostenemos que ésta debe sustentarse en los conocimientos que adquieren las y los estudiantes sobre los problemas a desarrollar en las cátedras del profesorado. Consideramos relevante la inclusión de la perspectiva del Derecho Internacional Público fundamentalmente porque los problemas de soberanía territorial se encuentran atravesados por este. Por lo tanto, en la formación de

futuras/os profesoras/es e investigadoras/es en Geografía resulta clave la comprensión e interpretación integral de las problemáticas territoriales.

Malvinas, territorio en disputa

En el año 2010 se aprobó en el Congreso de la Nación la ley N° 26651, la cual establece la obligatoriedad del uso en todo el sistema educativo del mapa bicontinental argentino. A partir de esa cartografía se aprecian las reales proporciones de nuestro país y se pueden distinguir claramente la Argentina Continental, la insular y la Antártica. Es decir que el mapa bicontinental permite visualizar que la disputa de soberanía no solo hace referencia a territorios insulares, sino también a espacios marítimos en los cuales existen recursos naturales estratégicos tales como la pesca, el petróleo y la posición estratégica en relación a la conexión del Atlántico sur y el Pacífico. Tal como afirma Dupuy (2021) la disposición estratégica de estos territorios le otorga importancia geopolítica.

La guerra de Malvinas provocó un cambio geopolítico y geoeconómico para el imperio británico. El Atlántico Sur dejó de ser una región periférica, por lo cual es vital para Gran Bretaña asegurarse los recursos para las próximas generaciones. Para ello algunas medidas de conservación tomadas con anterioridad (Área del Gallinero o Medialuna, Área GAP, vedas del calamar, Área alrededor de Georgias del Sur y Sándwich del Sur, investigaciones conjuntas con el Reino Unido, etc.) han sido muy beneficiosas y han favorecido la sobreexplotación y depredación de las especies por parte de buques extranjeros con o sin licencias ilegítimas otorgadas por el Reino Unido es los espacios marítimos en disputa (Schulz, Dupuy y Patronelli, 2022: 288).

Con respecto a esta dimensión, resulta relevante recuperar dos procesos vinculados a Malvinas: la “Causa Malvinas” y la “Cuestión Malvinas”. Con respecto a la “Causa Malvinas” se refiere a aquellos aspectos relacionados con la disputa territorial con el Reino Unido por la soberanía de las islas del archipiélago del Atlántico sur. En este sentido, también se incorporan en un marco de causa nacional las expresiones artísticas, luchas populares y demás intervenciones que bregan por la reivindicación histórica. En cambio, por “Cuestión Malvinas” se hace referencia a los abordajes académicos:

en tanto vértice articulador de un conjunto amplio de problemas de investigación... constituye un nudo académico fundamental para pensar nuestro pasado, nuestra identidad, la relevancia geoestratégica de nuestro país y de nuestra región con sus respectivas implicancias políticas, económicas y geopolíticas, y también los desafíos de nuestro presente” (Cisilino Blanco en Patronelli, 2022: 3).

Por lo tanto, recuperar el conflicto de Malvinas como parte integrante de la “Cuestión Malvinas” posibilita incorporar la mirada y perspectivas de los veteranos de guerra como sujetos partícipes de la construcción de memorias colectivas. Sus testimonios son cajas de resonancia de un pasado reciente que los incorpora en los debates actuales sobre la re-malvinización social de la que somos parte en la actualidad.

Educación y Memoria en la Formación de Docentes e investigadoras/es

Con el propósito de instalar prácticas educativas que promuevan la enseñanza de la historia reciente el Ministerio de Educación de la Nación lanza el Programa Educación y Memoria. Para ello, elabora y difunde materiales curriculares y promueve acciones de capacitación docente a nivel nacional. Entre las acciones fundamentales del Programa se encuentran la consolidación de la Red Nacional de referentes de Educación y Memoria; la producción de materiales virtuales, audiovisuales y gráficos; la inserción curricular; la realización de actividades de formación docente en todo el país; la invitación a estudiantes a producir trabajos de investigación sobre el pasado reciente y sus marcas locales (ME, 2006, s/p). El Programa trabaja fundamentalmente en torno a tres ejes temáticos: Terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; Malvinas: memoria, soberanía y democracia; Enseñanza del Holocausto y otros genocidios. Es a partir del Programa y las Resoluciones del Consejo Federal que lo sostienen que se compromete a los Ministerios Nacional y provinciales a la realización de acciones para la inclusión curricular y la enseñanza de dichas temáticas. Es por ello que, como formadores de futuros profesores, nos interesa indagar en las posibles articulaciones de la enseñanza de la geografía con los diferentes contextos históricos que provocaron procesos bélicos innecesarios, injustos y con consecuencias negativas para el futuro de la ciudadanía. Si bien la geografía como ciencia social, se compromete desde sus bases teóricas con los tres ejes temáticos que propone el Programa, en este trabajo

se aborda la cuestión Malvinas desde la perspectiva de la construcción de múltiples memorias con principales protagonistas a los veteranos de la guerra.

El abordaje de la historia reciente y de Malvinas, en particular, presenta múltiples problemáticas, entre ellas, las expuestas por Federico Lorenz (2022):

(...) el principal problema que tiene Malvinas es que, en nuestra forma de relacionarlos con el tema, conviven gigantes reales e imaginarios, convive el peso del recuerdo de esa guerra y esta idea de que la dictadura se terminó antes por Malvinas -podríamos ponerlo en esos términos-. Pero, asimismo, eso no está completamente valorado. Precisamente, mucha de la cosa conspirativa que hay en relación con Malvinas –esto de que “hay una verdad que se oculta”, “esto no se cuenta”, etc.-, tiene que ver con que el relato acerca de cómo se salió de la dictadura -lo que llamamos “transición a la democracia” en una época contemporánea a los hechos y hoy analíticamente llamamos “posdictadura”- no le dio muchos lugar a Malvinas en eso, en términos de pensar que un sentido para el recuerdo de la guerra era también la salida de la dictadura. Entre otras cosas, porque la memoria y esa relación con quienes combatieron y con los muertos en la guerra no están hechas para eso: la gente que fue a Malvinas no fue para recuperar la democracia, pero, sin embargo, paradójicamente, los militares tuvieron que irse antes del poder y de peor manera por esa guerra (Philp y Lorenz, 2022: s/p).

A partir de estas discusiones, es que desde las cátedras el trabajo se centra en recuperar las voces de los combatientes pampeanos con el propósito de revalorizar sus perspectivas. En estos encuentros participan veteranos de la guerra de Malvinas, quienes a partir de sus testimonios posibilitan articular sus narrativas con categorías analíticas tales como soberanía territorial, gobierno dictatorial, memorias, proceso de desmalvinización, re-malvinización de la enseñanza, entre otras.

El 5 de abril del presente año (2022), en el “**Conversatorio: Malvinas y Veteranos: cuarenta años construyendo Memoria(s)**” realizado en la UNLPam y aprobado por los consejos Directivos de la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, los veteranos presentes manifestaron:

Es nuestro deseo conversar con ustedes, que son el futuro del país, que quizás se desempeñen en cargos públicos o simplemente como ciudadanos, para que nuestra experiencia sirva para resolver los problemas o los conflictos por una única vía que es la de la diplomacia, la de la paz.

Todas las acciones desarrolladas por el grupo de Veteranos pampeanos durante estas cuatro décadas se enmarcan en la política de Educación y Memoria. Consideramos que, al escuchar y revalorizar las experiencias de los veteranos, aquellos que no pueden testimoniar seguirán vivos a través de sus palabras y memorias.

La construcción de las memorias es un proceso complejo porque implica la reconstrucción permanente de los veteranos como sujetos colectivos de sus experiencias, de los acontecimientos vividos. Las interacciones entre ellos y los estudiantes posibilitan instancias de reflexión a través de las preguntas. De esta manera, las memorias se reconstruyen recuperando vestigios, momentos significativos del pasado, que al recordarlos y revalorizarlos por un lado consolidan, pero por otro ponen en tensión discursos cristalizados, de acuerdo a los contextos de época.

La experiencia explicada en las líneas anteriores se recupera en las clases de las asignaturas Geografía Política y Económica, Geografía de Europa y Didáctica especial de la Geografía. Desde diferentes ejes temáticos el propósito es consolidar la idea de transversalidad de ciertas temáticas, en este caso, la cuestión Malvinas. Cada materia aporta categorías analíticas propias de la organización de los ejes y saberes y, por lo tanto, necesarios para articular el corpus de contenidos que construyen la trama conceptual para comprender, interpretar y luego pensar la enseñanza.

Reflexiones para profundizar el recorrido propuesto

Es por los motivos expuestos que consideramos que las voces de los Veteranos de Malvinas constituyen aportes pedagógicos esenciales en la construcción de las memorias sobre Malvinas. Su presencia en nuestra casa de estudios, además de las charlas, conferencias y visitas que han desarrollado en escuelas primarias, secundarias, museos, muestras abiertas, se han convertido en enseñanzas potentes para los estudiantes y docentes que participaron y participan en ellos.

Si bien desde el fin de la contienda bélica su regreso e inserción en la sociedad estuvo marcado por el proceso de desmalvinización, en los últimos años y como resultado de un arduo trabajo en equipo se puede afirmar que están empoderados para continuar consolidando sus historias. En el transcurso de estos cuarenta años sus testimonios son aportes pedagógicos en la construcción

de la(s) memoria(s) sobre Malvinas en todos los ámbitos educativos y culturales de nuestro territorio.

Referencias bibliográficas

- Dupuy, Héctor** (2021): El Atlántico Sur Una región geopolítica de vinculación entre África y América del Sur. En Shmite, Stella Maris y Nin, María Cristina. *África en la Actual geografía transnacional. Territorialidades múltiples y actores emergentes*. Pp.257-276. Palma de Gran Canaria. Casa África.
- Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam (2022): Resolución N° 170-CD. “Reconocimiento a los Veteranos de Malvinas por parte de la Universidad Nacional de La Pampa”. 9/06/2022.
- Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam (2022): Resolución N° 180-CD. Conversatorio “Malvinas y Veteranos: cuarenta años construyendo Memoria(s)” 29/4/2022.
- Ministerio de Educación de la Nación. Ley de Educación Nacional N° 26.206. 2006.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006): Programa “Educación y Memoria”. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-y-memoria/>
- Patronelli, Hilario** (2022): “La Cuestión Malvinas es una mirilla para comprender la Argentina”: Entrevista con Juan Manuel Cisilino Blanco. *Geograficando*, 18(1), e114. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe114>
- Philp, Marta y Lorenz, Federico** (2022): Los gigantes reales e imaginarios sobre Malvinas. Cuadernos de Coyuntura. Recuperado de: <https://cdc.sociales.unc.edu.ar/los-gigantes-reales-e-imaginarios-sobre-malvinas/?fbclid=IwAR2coqqspTkHgHkLLgg8kWqXkV66mWxuCl-qAHHxDdhfXxMncAadS5zGvOU>
- Schulz, Sebastián; Dupuy, Héctor y Patronelli, Hilario** (2022): El colonialismo en las Islas Malvinas Análisis geopolítico de un fenómeno vigente. En Wolaniuk, Lucía *Malvinas, Antártida y Atlántico Sur: colonialismo, soberanía y desarrollo en el siglo XXI*. Pp. 271-297. Buenos Aires: CLACSO.

Reflexiones y desafíos sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje en el primer año del profesorado y licenciatura en Geografía (UNS – UNLPam)

ELIANA PEREYRA FERNÁNDEZ¹

elianapf@humanas.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

MARÍA GABRIELA SARDI²

sardimariagabriela@humanas.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)

ANTONELA VOLONTÉ³

antonela.volonte@gmail.com

Universidad Nacional de Sur (UNS)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los primeros años de la educación universitaria, en el Profesorado y la Licenciatura en Geografía. El mismo es abordado en diálogo entre docentes y con la recuperación de voces de las y los estudiantes de dos universidades: Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) y Universidad Nacional del Sur (UNS). Se reflejan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en los primeros años de la universidad junto con las dificultades y desafíos vinculados a la complejidad de la realidad atravesada por la pandemia y post pandemia. Estos impactos están relacionados con los procesos de construcción de aprendizajes y de desarrollo de habilidades cognitivas específicas: observación, lectura comprensiva, oralidad, manejo del mapa, análisis y sistematización de la información, entre otras. Además, se plantean las concepciones erróneas o vacíos conceptuales acarreados por los estudiantes en asignaturas

¹ Departamento e Instituto de Geografía FCH-UNLPam

² Departamento e Instituto de Geografía FCH-UNLPam

³ Departamento de Geografía y Turismo - UNS

específicas de geografía física, relacionados a los niveles pre-universitarios y se analiza información de encuestas a estudiantes y diagnósticos áulicos.

A partir de la lectura reflexiva de las experiencias pedagógicas y de la información obtenida, entre las cátedras de ambas universidades, se plantea como desafío repensar la enseñanza de los primeros años universitarios, en articulación real con los últimos años del nivel secundario. Se considera necesario promover el trabajo desde las prácticas de enseñanza que promuevan, faciliten y acompañen el aprendizaje y les permitan a las y los estudiantes apropiarse de saberes y experiencias de calidad.

Palabras clave: Geografía / Profesorado / Licenciatura / Primer año / Didáctica

Introducción

En la República Argentina, a mediados de marzo del año 2020, por la pandemia de COVID-19, se decretó el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) con el cierre de las instituciones educativas, que continuó hasta fines del 2021. Esto provocó la virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes niveles educativos. En el nivel superior universitario, este escenario inédito, resultó muy complejo sobre todo en el primer año de las carreras porque se presentan las materias introductorias que exigen demandas particulares de aprendizaje en relación con los contenidos y las metodologías disciplinares y por el alto grado de abstracción en su aproximación a las concepciones teóricas y epistemológicas.

En la actualidad, en un contexto de pospandemia, en el Profesorado y la Licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) se vivencia la vuelta a la presencialidad, y se advierte el impacto del tiempo de virtualización educativa, en términos de procesos de construcción de aprendizajes y de desarrollo de habilidades cognitivas específicas: observación, lectura comprensiva, oralidad, manejo del mapa, análisis y sistematización de la información, entre otras. Este escenario interpela las propuestas pedagógicas para intervenir y acompañar los diferentes recorridos académicos.

La relevancia del presente trabajo radica, por un lado, en recuperar las voces de las y los estudiantes de primer año de ambas universidades en relación con diferentes dimensiones de análisis en tiempos de pospandemia. Por otro lado, generar un espacio de intercambio entre docentes de instituciones diferentes para analizar y reflexionar sobre las nuevas demandas de enseñanza y de aprendizaje. Desde este lugar, realizar un primer paso para ofrecer aportes que permitan repensar la dimensión didáctica y poner en valor nuevos modos de aprender de las y los estudiantes que inician su trayectoria universitaria en las carreras de Geografía.

El proceso de enseñanza - aprendizaje en el primer año de las carreras de Geografía

El paso de la enseñanza media a la enseñanza universitaria implica importantes cambios para las y los estudiantes en relación con: cómo aprender, qué estrategias

utilizar y de qué manera optimizar el tiempo y ser capaz de actuar con mayor autorregulación. Para responder a las exigencias de los primeros años de estudio en la universidad, cada estudiante necesita ejercitar un conjunto de comportamientos, procedimientos o estrategias de aprendizaje que le permitan conocer, comprender y transferir nuevos contenidos. Cuando las y los estudiantes no cuentan con un entrenamiento autorregulatorio⁴ explícito del estudio, frecuentemente desarrollan técnicas idiosincrásicas para efectuar su trabajo académico.

Los enfoques de aprendizaje designan las formas en que un estudiante se dispone u orienta para desarrollar las tareas de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2009). Las estrategias de aprendizaje que mejor se adaptan a la realidad de las y los estudiantes de un primer año universitario pueden agruparse en: estrategias de apoyo, cognitivas y metacognitivas (Vásquez Rodríguez, 2010; Pérez et al., 2013). Todas ellas incluidas dentro de un enfoque de aprendizaje que priorice la comprensión por sobre la explicación.

1. *Estrategias de apoyo*: son aquellas que contribuyen a generar una disposición motivacional, actitudinal y emocional adecuada. Las motivacionales permiten mantener un nivel de interés necesario para emprender y mantenerse en la tarea. Las actitudinales favorecen disposiciones positivas hacia la actividad de aprendizaje; incluyen tres ámbitos de acción: sentimiento de seguridad y satisfacción personal, clima de aprendizaje e implicación en tareas escolares. Las estrategias relacionadas con la emoción permiten lograr un estado afectivo adecuado durante las tareas de aprendizaje, especialmente regulando la ansiedad. Este tipo de estrategias de aprendizaje se ponen en juego, por ejemplo, a través de la implementación del trabajo de campo.
2. *Estrategias cognitivas*: están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje, se componen de procesos específicos para cada tarea, relacionados con conocimientos y habilidades precisas. Las más importantes son: repetición, selección, organización y elaboración, estas dos últimas hacen referencia a formas de procesamiento profundo, implican elaboración, reestructuración y restablecimiento de vínculos entre el aprendizaje previo y el nuevo aprendizaje. En el primer año de la carrera, es importante implementar estrategias de enseñanza que favorezcan estos procesos de comprensión. Una manera de

⁴ Como dicen Mujica et al. (2017) el entrenamiento autoregulatorio o la autoregulación del aprendizaje implica la puesta en acción de una serie de estrategias de pensamiento y comportamiento que agrupamos como disposicionales, cognitivas y metacognitivas, que posibilitan a la persona producir o construir su conocimiento.

llevarlo a cabo es a través de la implementación de hojas de rutas a partir de las cuales se guían las lecturas y se favorece el aprendizaje.

3. *Estrategias metacognitivas*: son procedimientos de planificación, supervisión y evaluación de acciones cognitivas. Son más generales que las anteriores, menos susceptibles de ser enseñadas y están estrechamente relacionadas con el conocimiento supracognitivo. Cuando un/a estudiante se encuentra ante una tarea de aprendizaje, su metacognición le permite darse cuenta de lo que sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y grado de dificultad, decidir cuál es la estrategia más adecuada para resolverla y el ambiente más favorable para enfrentarse a ella.

Estas estrategias para el aprendizaje de la geografía en los primeros años de la universidad se tornaron aún más complejas de abordar en tiempos de pandemia y post-pandemia. Esta complejidad en la que se vieron afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los docentes y estudiantes preuniversitarios perjudicaron de algún modo las trayectorias y formas de enseñar-aprender en los niveles universitarios. Reflexionamos como posibles causas de esta nueva complejidad distintas aristas. Desde las políticas educativas: por ejemplo, falta de docentes capacitados en el uso de herramientas TIC sobre todo en los niveles preuniversitarios-universitarios; desde la arista económica-social: el no acceso a los recursos tecnológicos de las familias / tutores/as de las y los estudiantes para el aprendizaje virtual. Se suma como problemática la escasa continuidad pedagógica para una realidad tan difícil y diversa de los años de pandemia. La mencionada situación, constituyó nuevos desafíos para la enseñanza en las cátedras de los primeros años en la universidad.

Repensando la enseñanza: la experiencia de las cátedras

Introducción a la Geografía se dicta en la Universidad Nacional del Sur para estudiantes de primer año (primer cuatrimestre) de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Geografía y para el segundo año del Profesorado y Licenciatura en Historia. Una dificultad que se repite año tras año está en la comprensión de los conceptos clave como, por ejemplo: territorio, región o paisaje, como así también en el análisis crítico de la diferente bibliografía. Para obtener información sobre

estos aspectos, se diseñó una encuesta⁵ que se aplicó a estudiantes de ambas universidades. En las respuestas de las y los estudiantes se puede reconocer como una posible causa, que tanto el concepto de territorio como paisaje no han sido abordados de manera problematizada en la educación secundaria. A modo de ejemplo, se define al territorio como “*limitación espacial en cuanto superficie terrestre*”, “*extensión de tierra/superficie que pertenece a un estado, provincia u otro tipo de división política y alberga una agrupación social que se siente perteneciente*”. Hay una similitud en las respuestas a la pregunta sobre el abordaje del territorio, en las cuales coincide en la mirada jurídico - política y no en la construcción social con múltiples territorialidades.

Atendiendo a esta dificultad, desde el año 2020 se comenzaron a implementar estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso de aprendizaje de una manera autónoma pero ordenada, guiada. Para ello, se construyeron hojas de rutas que acompañan a cada propuesta teórico - práctica. En ellas se incluye una guía con los contenidos, los objetivos, la metodología de trabajo y el material bibliográfico necesario. Sobre cada tema se proponen dos tipos de actividades, por un lado, de lectura y fijación haciendo referencia a aquellas que permiten recuperar la teoría junto con la lectura y la observación de videos. Por otro lado, están las actividades de aplicación, a partir de las cuales, siguiendo diferentes estrategias como los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas o el trabajo en grupo entre otras se lleva a cabo la aplicación concreta de los temas teóricos.

En consonancia, Introducción a la Geografía en la facultad de Ciencias Humanas de La UNLPam, corresponde al área de las asignaturas disciplinares de formación específica de primer año (primer cuatrimestre) de los Planes de Estudio de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Geografía⁶. Por lo general, es para las y los estudiantes una de las primeras cursadas en la carrera, luego de haber completado el Nivel Secundario, en el que algunas veces, según la orientación que hayan optado, no han cursado una materia específicamente geográfica.

La propuesta pedagógica de la asignatura tiene como propósito interesar e involucrar a las y los estudiantes de primer año, para que problematicen y analicen a partir de prácticas situadas o aprendizajes in situ, para propiciar un diálogo entre la teoría geográfica y los territorios recorridos y favorecer la comprensión de los contenidos disciplinares. Sin embargo, durante la suspensión de las actividades

5 Se realizaron 30 encuestas a estudiantes de ambas universidades aplicándose el mismo formulario a través de Google Forms. A su vez 60 encuestas particulares para estudiantes de materias de vinculas a la geografía física de la FCH-UNLPam (Climatología; Geología y Geomorfología)

⁶ Para el Profesorado y Licenciatura en Historia, u otras carreras, representa un espacio curricular optativo.

presenciales por la ASPO, estos recorridos urbanos se reemplazaron por el despliegue de habilidades cognitivas, en el aula virtual, que permitieron interrelaciones teóricas con los diversos procesos geográficos: análisis crítico de imágenes, edición propia de audiovisuales con temáticas vinculadas a la geografía vivencial y lecturas compartidas. El sentido pedagógico es generar experiencias educativas y no solo actividades. En términos de Gentiletti (2012) una experiencia es una vivencia que posee, para quien la transita un “sentido” y una satisfacción “implícita” (p.116). La mencionada autora subraya que la acción por sí misma no es una experiencia porque es una actividad que se orienta por impulsos irreflexivos, son fragmentos accidentales de nuestra vida, por ello nunca pueden ser pensadas en su totalidad.

En esta línea de análisis, las consignas tuvieron y tienen como propósito establecer diálogos entre los aportes disciplinares y los diferentes procesos sociales que se materializan en el territorio o los circuitos urbanos programados en tiempos de pospandemia. Este ejercicio se complementa y enriquece con el desarrollo de lecturas compartidas entre el grupo clase y la docente para desarrollar diferentes habilidades cognitivas: identificar los conceptos clave, localizar el objeto de estudio en el mapa, ordenar y jerarquizar ideas principales, ejemplificar, sintetizar, elaborar preguntas, entre otros. Asimismo, se favorece la apropiación de aprendizajes autorregulados que potencian la autonomía y el manejo de prácticas específicas profesionales: observación directa e indirecta, la problematización de los espacios geográficos y de la cartografía analizada, las interrelaciones teóricas con otras disciplinas y el reconocimiento de referentes y sus aportes en las diferentes corrientes de pensamiento.

La encuesta realizada en el marco de este trabajo, indaga sobre las mayores dificultades que se les presenta para comprender los textos específicos de las asignaturas. El 31,3 % consultado considera la existencia de vocabulario desconocido, el 31,3% señala la ausencia de marco teórico previo para comprender los textos y el 25% que la escritura es compleja para interpretar. Estos porcentajes evidencian la falta de apropiación de saberes disciplinares básicos que se traduce en la ausencia de vocabulario específico, de contenidos básicos y de habilidades cognitivas como la comprensión lectora.

A su vez, otras asignaturas específicas de primer año como “Geología y geomorfología” y “Climatología,” en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam corresponden a materias del primer año, en el segundo cuatrimestre, para los Planes de Estudio de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Geografía. Específicamente, en estas asignaturas correspondientes a la rama de

la Geografía Física, se visibilizan varias carencias y errores conceptuales y/o lagunas mentales en los aprendizajes incorporados previamente por los estudiantes en su trayectoria escolar. Según las encuestas realizadas, entre las carencias de conceptos importantes para el abordaje de la geografía física de acuerdo a lo expresado anteriormente, se encuentran el concepto de “paisaje” y de “territorio”. Desde el ámbito físico específicamente en la enseñanza de la didáctica de “Ciencias de la Tierra”, uno de los conceptos que desconocen los/las estudiantes es el de “paisaje natural” que autores como Lacreu (2017) fomentan reemplazar este por el concepto de “paisaje geológico”. El primer concepto es al que suelen referir los y las profesores/as en geografía, se deben exclusivamente a la naturaleza forman el paisaje natural, como el relieve, aguas, clima, suelo, minerales, vegetación y la vida animal (Romero, 2018). Sin embargo, Lacreu (2014) interpela este concepto y llama a denominarlo “paisaje geológico” como el conjunto de rasgos geomorfológicos, estructurales y litológicos que se perciben en una determinada porción de la superficie que esté al alcance de nuestros ojos y que son equivalentes a los factores abióticos geológicos del paisaje”. El autor explica en sus trabajos que: muchas veces el “paisaje geológico” no es puesto en valor por los y las profesores/as como recurso didáctico para fomentar el aprendizaje. Esto es debido al desconocimiento en contenidos de geología-geomorfología por parte de los y las docentes y que, de alguna manera, llevan a los y las estudiantes a generar un desinterés o a cometer errores conceptuales al aprender contenidos asociados al mismo. Asimismo, desde las encuestas y experiencias de las producciones realizadas, por ejemplo, en clases de Climatología, se observan en los y las estudiantes “lagunas mentales” generadas por una ausencia de conceptos asociados a la física o a la química. Por ejemplo, “lagunas mentales” asociadas al desconocimiento de la radiación, la densidad y la energía cinética, los cuales son importantes a la hora de explicar movimientos conectivos de aire cálido y menos cálido. Otro ejemplo es el concepto de presión, que el propio desconocimiento llevan a la falta de comprensión a la hora de explicar la presión atmosférica y luego de cómo se generan los vientos. En estos casos los obstáculos en los aprendizajes, que se vinculan a través de las encuestas, se deben a que muchos de los y las ingresantes no han cursado en niveles educativos previos materias afines a la química y/o física o a las ciencias naturales o geografía física, puesto que han cursado un Ciclo Orientado diferente al de “ciencias naturales”.

Otro de los errores conceptuales observados en los aprendizajes es, cuando se agrega el concepto de “territorio” vinculado al de “paisaje natural” como puede ser

una cadena montañosa, un río, un lago, en muchos casos refieren haberlo asociado con cuestiones conflictivas sociales, políticas, culturales. Es decir, a problemas o conflictos ambientales en un territorio. Si bien es un concepto válido, cuando se indaga sobre el rasgo propiamente físico geográfico como los mencionados anteriormente: acerca de cómo se forma la cadena montañosa, las características del río o tipo de lago (endorreico-exorreico) los y las estudiantes no pueden ofrecer esta información. También, se observan problemas conceptuales cuando delimitan los rasgos de paisaje geológico o natural a fronteras políticas territoriales (por ejemplo, cuando asocian las cadenas montañosas o cuencas hidrográficas solamente asociadas a una provincia o un país). Es decir, se puede apreciar muchas veces en las concepciones previas de los y las estudiantes este error conceptual, vinculado a carencias de conceptos o preconcepciones mal abordadas u omitidas desde la enseñanza en cuestión del “territorio” y paisaje “natural o geológico”.

Por otra parte, en las encuestas realizadas propias de diagnóstico inicial como las recabadas para este trabajo, los y las estudiantes mencionan el uso de imágenes como herramientas para abordar problemáticas o situaciones sociales conflictivas. Por ejemplo, en casos aislados las imágenes son usadas para analizar contenidos propios de la geografía física o sus problemáticas vinculadas a las esferas sociales. Del mismo modo, esta carencia de análisis natural-social (es decir ambiental) con imágenes, se observa cuando se proponen las distintas actividades de enseñanza utilizadas en las materias físicas geográficas del primer año en la universidad.

Otra de las herramientas como estrategia cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de la geografía física, es el uso de mapas. Las y los estudiantes, refieren en las encuestas que en la trayectoria escolar de geografía utilizaban el mapa frecuentemente, y varios mencionan haber trabajado con características físico-naturales, como por ejemplo meridianos, paralelos, distribución de ríos, océanos, climas, biomas. También, aluden en las encuestas a experiencias de campo y a las clases prácticas como estrategias motivacionales, actitudinales para un mejor aprendizaje de los contenidos teóricos. Estas últimas estrategias de enseñanza, se han establecido como desafíos durante los dos años de pandemia. Se ha observado, en clases durante la pandemia y post pandemia varias dificultades para llevar a cabo la enseñanza utilizando herramientas digitales. En muchos casos, estas dificultades en el nivel secundario, no pudieron resolverse por la falta de acceso a la tecnología de los y las estudiantes. Asimismo, durante el cursado universitario virtual el trabajo con mapas digitales y las “salidas de campo virtual” (por ejemplo, utilizando *Google Maps*, *Google Earth*) constituyeron los

nuevos desafíos a la hora de utilizar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de conceptos vinculados a la geografía física, ya que, en contados casos, habían trabajado con tales herramientas digitales en la escolaridad anterior.

Reflexiones finales

En ambas instituciones de educación superior es necesario continuar con políticas sostenidas en brindar y democratizar la información, así como facilitar las vías de acceso a la continuidad de los estudios. Es evidente la necesidad de una real articulación, en términos pedagógicos y didácticos -contenidos mínimos, estrategias de enseñanza y habilidades cognitivas- entre niveles educativos. Para lograrlo se requiere la programación de jornadas de trabajo, entre docentes de primer año de las diversas facultades y de sexto año de los establecimientos secundarios, en diferentes momentos del año. Es preciso centrar las miradas en el trabajo articulado para el pasaje de los niveles a partir de las especificidades de cada uno para favorecer los procesos de aprendizaje.

Asimismo, se plantean nuevos desafíos hacia el interior de los Departamentos de Geografía para generar espacios de articulación entre cátedras del primer año y de esa manera poder implementar estrategias conjuntas en pos de una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia** (2009): Estrategia de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Lacreu, Héctor** (2017): El paisaje geológico en la enseñanza de las geociencias: ¿Es un recurso didáctico, es un objetivo de estudio o ambas cosas a la vez? Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 25(3), 310-310.
- Lacreu, Héctor Luis.** (2014). Aciertos, distorsiones y falacias en la enseñanza de las ciencias naturales de la educación secundaria obligatoria de Argentina. Terræ Didactica, 10-3, 217-22.
- Gentiletti, María Gabriela.** (2012). Construcción colaborativa de conocimientos integrados. Aportes de la psicología cultural en las prácticas de la enseñanza. Contenidos y competencias. Colección Biblioteca Didáctica. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Díaz Mujica, Alejandro; Pérez Villalobos, María Victoria; González-Pienda, Julio Antonio y Núñez Pérez, José Carlos** (2017): Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104.
- Romero, María Cristina** (2018): Formas de paisajes y sus definiciones. In IV Curso del Ciclo de Cursos de Posgrado sobre Derecho Agrario y Ambiental Internacional y Jornada Internacional CUIA-UNLP sobre Recursos Hídricos (La Plata, 2018).
- Pérez, María Victoria; Valenzuela Castellanos, Marco; Díaz, Alejandro, González-Pienda, Julio y Núñez, José Carlos** (2013): Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea* (Concepción), (508), 135-150.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200010>
- Vásquez Rodríguez, Fernando** (2010): Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Colombia: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

La observación de la clase de Geografía en parejas pedagógicas. Experiencia de formación en el Curso Taller Enseñanza de la Geografía

MARÍA NATALIA PRIETO¹

mnprieto@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur (UNS)

BELÉN MORETTO

belen.moretto@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Resumen

A través de esta ponencia presentamos una experiencia de formación basada en la observación de clases en parejas pedagógicas, realizada en el marco de la implementación del Curso Taller Enseñanza de la Geografía en la carrera de Profesorado de Geografía, correspondiente al segundo año del plan de estudios, en la Universidad Nacional del Sur.

Este dispositivo se desarrolla con una doble finalidad. Por un lado, acercar al estudiante al rol docente de modo de facilitar una inserción temprana en el ámbito de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria, y por el otro, adquirir habilidad en el ejercicio del instrumento metodológico cualitativo de observación, para la obtención de información para la construcción colectiva del conocimiento reflexivo de la didáctica específica.

La finalidad del presente trabajo es compartir la experiencia concreta y el resultado personal, así como destacar las ventajas del trabajo en parejas pedagógicas o de pares. A partir de los testimonios de los estudiantes es posible indagar diferentes procesos reflexivos que fueron construidos durante las observaciones y el análisis de acuerdos, los cuales en conjunto permitieron visibilizar la complejidad de la práctica docente, así como del ejercicio del rol docente.

Asimismo, la experiencia didáctica posibilitó no sólo la interacción, sino también la comprensión de la reflexión como una acción consciente e intencional indispensable

¹ Las autoras pertenecen al Departamento de Geografía y Turismo.

para la resolución de los problemas que atañen a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: dispositivo de formación / observación / parejas pedagógicas

Introducción

En la Universidad Nacional del Sur, particularmente en la carrera de Profesorado en Geografía, se aborda el proceso de formación con la finalidad de que los graduados puedan ejercer su profesión en diferentes niveles de la educación (secundario y superior), así como participar y elaborar proyectos individuales e interdisciplinarios vinculados a cuestiones pertinentes a la tarea docente, la investigación, la gestión educativa y la extensión. Además de estas competencias, la formación se orienta a que adquieran cualidades que les permitan ejercer su práctica de manera profesional, la cual incluye: apertura al cambio, flexibilidad, innovación, crítica y reflexión. En palabras de Davini:

formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión (2016: 42)

Desde estos fundamentos es que se prioriza en el marco del Curso Taller de Enseñanza de la Geografía la “observación de clases” y las “parejas pedagógicas”, ambos considerados como un dispositivo de formación. Es dable destacar que, en el espacio curricular, la pareja pedagógica está conformada por estudiantes de segundo año de la carrera y la práctica de la observación se realiza en el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera. Consiste en el acompañamiento que realizan entre pares durante un período de tiempo determinado, en asignaturas de enseñanza de Geografía y Ciencias Sociales en escuelas de educación media básica y superior.

Ambos dispositivos, se desarrollan de manera interrelacionada con una doble finalidad. Por un lado, acercar a los estudiantes en parejas pedagógicas a la realidad de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria de modo de facilitar una inserción temprana en la institución escolar y, asimismo, ayudar a enfrentar de a pares diferentes circunstancias e impresiones singulares de este tipo de prácticas, y por el otro, adquirir habilidad en el ejercicio de un instrumento metodológico cualitativo de obtención de información y construcción de conocimiento de manera interactuada. En definitiva, se trata de aprender a observar.

Dispositivos para la formación: la propuesta del Curso Taller Enseñanza de la Geografía

El término dispositivo es tomado de las autoras Anijovich, Sabelli, Cappelletti y Mora (2009) y entendido como:

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con los otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich *et al.*, 2009: 37).

Desde el aporte de la autora, los dispositivos se clasifican en dos tipos: los basados en la narración (autobiografías y diarios) y los de interacción (microclases, talleres de integración y grupos de reflexión y tutorías). Ambos se diferencian en que los primeros privilegian la experiencia subjetiva sobre la propia historia escolar, y los segundos, consideran como núcleo la interacción, promovida por el intercambio y la confrontación entre los sujetos involucrados. Es dable destacar, que la presente comunicación se encuadra en el segundo tipo: los basados en la interacción.

La observación en parejas pedagógicas

Recuperando los aportes que conceptualizan la observación como dispositivo pedagógico, destacamos el sentido del mismo como un significativo instrumento para favorecer la reflexión en y sobre la acción docente (Anijovich y Capelletti, 2018). Desde este encuadre se favorece la generación de un espacio de formación para la construcción reflexiva, en el cual la interacción y el intercambio entre los observadores que participan de la experiencia juegan un rol fundamental.

Las potencialidades didácticas son muy variadas. A continuación se enumeran algunas singularidades que en conjunto justifican su inclusión en la formación inicial de los estudiantes:

- favorece los procesos reflexivos si se realiza de manera consciente e intencional,
- ayuda a construir conocimiento diverso sobre la realidad del aula,

- se puede realizar de manera individual, de a pares o en grupos más amplios,
- permite transformar las futuras prácticas,
- se encuentra atravesada por la subjetividad, por lo tanto no es objetiva,
- no se constituye en el momento en la que se realiza (activo), sino que considera un momento pre-activo y pos-activo,
- es transformadora en el sentido que permite el análisis, la crítica y la reflexión sobre la práctica docente.

En línea con lo mencionado en las ventajas didácticas, se retoma la singularidad de la observación en parejas pedagógicas. Para Anijovich y Capelleti (2018), permite que el potencial reflexivo, al momento del intercambio, sea más enriquecedor. En este sentido, contribuye a que el análisis, la crítica y la reflexión se construyan desde los marcos de interpretación de los sujetos que observan. Pero, al mismo tiempo, significa también un desafío.

Como fue expresado anteriormente, entre los fundamentos de su inclusión como dispositivo se consideró, en primer lugar, la potencialidad para permitir que los estudiantes estén acompañados, y en segundo lugar, la viabilidad del dispositivo para promover el análisis, la crítica y la reflexión sobre las situaciones que se observan.

Trabajar de esta manera en la formación permite que los estudiantes comiencen desde los primeros años del profesorado a interactuar didácticamente con situaciones reales, concretas que facilitan dimensionar la complejidad de la práctica escolar y del ejercicio del rol docente.

La utilización de la pareja pedagógica como dispositivo de formación unida a la observación de clases promueve:

- una primera aproximación a la complejidad de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria,
- afrontar de manera acompañada o colaborativa las diferentes circunstancias, contextos e impresiones (sentimientos, emociones) que pueden emerger al momento de la inserción institucional y en el aula en particular,
- poner en juego al momento del intercambio la trayectoria escolar de cada estudiante, la historia personal, con la posibilidad de resignificar las experiencias personales,
- promover de manera colaborativa la reflexión y el análisis sobre la práctica de la geografía,

- favorecer los procesos de confrontación-intercambio-consenso entre los marcos interpretativos de los sujetos involucrados,
- posibilitar la interacción entre los observadores y los observados,
- adquirir actitudes para el trabajo colaborativo, en pequeños grupos,
- adquirir valores de compromiso, responsabilidad y ética profesional,
- favorecer el aprendizaje cooperativo y en pequeños grupos.

Un aspecto interesante de la observación de a pares es la condición de promover el trabajo grupal. En este sentido, Davini (2016) sostiene que, participar con otros en el desarrollo de experiencias de aula (ya sea de observación o diseño de propuestas de aula) crea un sistema dinámico en el que se posibilita la integración de actividades de aprendizaje, la situación de aula, las interacciones grupales, los contenidos y los significados. Además, agrega que en los grupos se desarrollan actividades que potencian habilidades relacionadas con la participación social y, al mismo tiempo, el fortalecimiento de las identidades personales.

A modo de síntesis, el dispositivo es un espacio en y para facilitar la reflexión que se utiliza desde un modelo que tiene como finalidad la formación de docentes reflexivos, prestando especial atención a las interacciones y conocimientos que se socializan para el análisis de una práctica real.

La experiencia de la observación

En el desarrollo de la última unidad didáctica del programa, se plantea a la observación, como fue expresado anteriormente, como instrumento de aprendizaje y de reflexión para analizar e interpretar la práctica de la enseñanza en geografía. La propuesta se centra en posibilitar como plantean Anijovich *et al.*, (2009) educar la mirada para significar la complejidad de la práctica docente.

Esta práctica tiene como objetivos comprender el significado de la observación como dispositivo de formación para conocer los momentos e instrumentos del mismo; y aprender a observar la clase de geografía en la educación secundaria básica y superior. Para ello, se establecieron tres momentos (Anijovich *et al.*, 2009). El primero de ellos corresponde al momento de *preparación del dispositivo* donde se establecieron los objetivos e intencionalidades de la observación, los cursos donde se desarrollaron las prácticas y se presentó la manera mediante la cual los estudiantes debían registrar lo que acontecía en el aula. El instrumento que se presentó desde la cátedra fue el

registro categorial (instrumento cerrado) mediante una plantilla en la cual debían identificar y describir los momentos de la clase, acciones correspondientes y el tiempo aproximado de duración de cada uno. Para la descripción de cada momento se debía tener en cuenta la metodología de enseñanza, el material didáctico (bibliográfico, figurativo, pizarrón, audiovisuales, documentos cartográficos, etc.), así como también la participación de los estudiantes y la organización de las interrelaciones en el aula (trabajo individual, trabajo grupo clase, trabajo de a pares, etc.). El segundo momento corresponde al momento de la *observación propiamente dicha*. Es donde los estudiantes registran el acto pedagógico para comprender el funcionamiento áulico (López et al., 2017). El tercer momento es el denominado *análisis posterior a la observación*. El mismo se dividió en dos instancias, la primera se corresponde con el análisis y reflexión conjunta con la pareja pedagógica acerca de lo observado y registrado. La segunda instancia concierne al momento de reflexión individual final donde debían manifestar sentimientos, sensaciones, emociones, miedos, expectativas que se han movilizadas a partir de la experiencia de observación y el primer contacto con la realidad del aula de geografía.

A partir de los registros en pareja pedagógica y de manera individual, se reafirma la relevancia de este dispositivo en los procesos de formación docente, inclusive en los primeros años de la carrera del Profesorado en Geografía. Los registros posibilitan advertir un bagaje de acepciones que surgen a partir del mismo. En general (salvo algunas excepciones) el desarrollo - en este caso descriptivo- de cada una de las vivencias de las clases, fueron ampliamente detalladas con aspectos, dinámicas, acciones e intenciones que permiten interpretar la vivencia de una clase fuera de lo tradicional. La discriminación de las acciones didácticas según los momentos de la clase permite inferir el perfil activo de los estudiantes. La descripción fue en algunos casos minuciosa, se registraron las actividades realizadas, las decisiones llevadas a cabo por cada profesor y la participación de los estudiantes en cada momento. A raíz del análisis de ello y de lo conversado en clase, la pareja pedagógica posibilitó generar situaciones de aprendizaje y la construcción del conocimiento en conjunto como resultado de la interacción e intercambio de visiones y de los focos puestos por cada practicante. Asimismo, facilitó la capacidad de reflexión y de toma de conciencia de la realidad de cada aula. Esto último, a su vez, permite apropiarse de nuevos saberes sobre dicho accionar, sobre los otros y sobre sí mismos (Anijovich, y Capelletti, 2018).

Del análisis de las reflexiones individuales, se considera que para algunos la experiencia fue más fructífera que para otros. El discurso utilizado y el modo de

expresarse de los practicantes dan cuenta de la oportunidad que significó en cada instancia formativa, lo cual visibiliza un proceso reflexivo y crítico. Entre los conceptos y sentimientos que surgen de esta actividad encontramos: utilidad, motivación, deseos de enseñar, comprensión, emoción, desafíos, experiencia gratificante y significativa, clase como acto colectivo, entre otros. Los aportes que referimos no solo constituyen una actividad de reflexión entre pares sino también una oportunidad para el logro de habilidades de la propia práctica. A su vez, da lugar, a como plantean López *et al.* (2017), a realizar una lectura de la dinámica y los fenómenos de un grupo-clase. Entre las frases que surgen de los discursos de los practicantes queremos resaltar las siguientes oraciones, que dan cuenta de la afirmación anterior:

- “Ayuda a afrontar el miedo al ser observado, interrogado, y comprender un poco el estar del otro lado”
- “... transformar esas ideas y traspasarlas a sus futuras clases”
- “...inseguridades y miedos se convierten en desafíos”
- “Todo lo que aprendía no me lo quería guardar para mí, sino que quería transmitirlo”
- “... era la clase de todos, se manejaba una dinámica y fluidez que no recordaba”

La observación, por tanto, es de relevancia en la medida en que habilita el análisis, la crítica y la reflexión sobre la acción pasada y la futura (Anijovich y Capelletti, 2018).

Reflexiones finales

Es indispensable que el proceso de formación inicial incluya diferentes dispositivos que favorezcan la formación de docentes reflexivos y críticos que asuman la tarea docente de manera profesional.

La observación en parejas pedagógicas constituye uno de ellos. Entre sus ventajas didácticas se destaca la de permitir la activación de los procesos reflexivos al momento del intercambio y el enriquecimiento del análisis de la situación observada, desde los marcos de interpretación de los sujetos que observan.

La experiencia didáctica posibilitó la interacción y la reflexión en los estudiantes del profesorado, así como la comprensión de la reflexión como una acción consciente e intencional indispensable para la resolución de los problemas que atañen a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca, Sabelli, María José, Cappelletti, Graciela y Mora, Silvia** (2009): “Transitar la formación pedagógica”. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela** (2018): La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 28, pp -75-90. UNCPBA.
- Beltramo, Lucila** (2012): ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°7, pp 255-266.
- Davini, María Cristina** (2016): *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- López, Aldana; Morais Melo, Susana; García Clúa, María Noelia; Barcia, Marina** (2017): El dispositivo de observación en la formación de profesores. EN: Barcia, Marina; Morais Melo, Susana y López, Aldana (Coords.). *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP. pp. 104-113.

Tercera Parte

Indagaciones y experiencias en la enseñanza de la geografía en otras carreras, en la extensión universitaria y en la divulgación

La virtualidad formativa: divulgación, didáctica y resignificación de la Geografía dentro de una territorialidad en disputa

RODRIGO JAVIER DIAS

rjdias082@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán

Resumen

La llegada de la pandemia por Covid19 puso en tensión y debate las lógicas tradicionales de formación. Ante la imposibilidad de lo presencial, el despliegue de plataformas orientadas a buscar alternativas que suplieran las dinámicas educativas habituales colocó a todos los actores del universo educativo –incluso a aquellos ya insertos en lo virtual- ante un nuevo desafío: ¿cómo lograr aprendizajes significativos frente a una virtualidad obligada?

La enseñanza de la Geografía, no ajena a este proceso, también vio surgir nuevos interrogantes que hicieron renacer antiguas discusiones de su campo disciplinar. Las preocupaciones por sostener un hilo conductor entre los enfoques críticos que promueven los lineamientos y desarrollos didáctico-pedagógicos contemporáneos de los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones y niveles, dispersos ahora en un océano digital en donde predominan formas más tradicionales, rústicas e incluso vulgares, se tornaron más acuciantes.

Frente a ello, la necesidad de establecer canales comunicativos accesibles y disponibilidad horaria completa para garantizar las clases, sumada a las preocupaciones didácticas y epistemológicas antes citadas convergieron en la creación de un espacio educativo virtual no formal, denominado “Un espacio Geográfico”, organizado en función de una premisa: divulgar el saber, resignificar el enseñar y promover la geografía, entendiéndola como un campo trascendental para la comprensión de los procesos socioterritoriales de orden pluriescalar que atraviesan nuestra contemporaneidad.

Este trabajo da cuenta, precisamente, del avance y los resultados del mencionado espacio desde su creación hasta la actualidad, explorando un territorio inédito para la enseñanza geográfica independiente y registrando, en simultáneo, la experiencia sobre una temática y un enfoque formativo poco abordado.

Palabras clave: virtualidad / enseñanza / didáctica / Geografía

La Geografía y los territorios virtuales: una introducción coyuntural

La irrupción de un escenario inédito como el que la pandemia por Covid19 desplegó trajo consigo una gran cantidad de modificaciones y transformaciones en las dinámicas a través de las cuales se desenvolvían las sociedades en su cotidianidad. La escuela, inevitablemente, no escapó a ello: el anuncio y la extensión de las medidas restrictivas y la cuarentena como método preventivo impidió el normal desarrollo de las actividades educativas.

Esta coyuntura obligó –en muy pocos días- a reorientar la teoría y la práctica docente hacia un nuevo territorio: el de la virtualidad. La emergencia (en algunos casos) y el crecimiento (en otros) de las plataformas destinadas a la interacción entre individuos y/o colectivos se convirtió en el nuevo vehículo que motorizaba los procesos de enseñanzas y aprendizajes. Solapado a esto, la web y las redes sociales –ahora como complemento casi obligatorio de la actividad diaria- comenzaron a officiar como una herramienta alternativa a la que recurrir por parte de los distintos actores que componen al edificio educativo.

No obstante, este territorio virtual que se fue construyendo representó en simultáneo un nuevo desafío: el de localizar, delimitar y apropiarse –tal cual la esencia del concepto nos remite- aquellos espacios en donde la información y los recursos vertidos representarían con fidelidad las intencionalidades de los contenidos, de las actividades y también del posicionamiento pedagógico y formativo del docente.

En este sentido la Geografía –tradicionalmente jalonada por dualidades, debates y discusiones inherentes a su evolución y desarrollo- se vio de inmediato en una encrucijada, representada precisamente por la multiplicidad de orientaciones y perspectivas que emanan de su bagaje teórico y epistemológico: ¿cómo sostener los enfoques críticos de la Geografía –que son proclives a incentivar la reflexión, la problematización y el debate de los impactos del sistema capitalista a nivel global- en un contexto virtual adverso en donde predominan los espacios cuyo abordaje manifiesta la recurrencia al enfoque más tradicional, simple y vago sobre la Geografía, orientado hacia lo memorístico, enciclopédico, reiterativo e incluso en ocasiones, hacia construcciones completamente erróneas?

La Educación y la Geografía, crisis, urgencias y oportunidades

La respuesta a la pregunta anterior puede resultar compleja: si profundizamos sobre el contexto, nos encontraremos con una serie de cuestiones que también obraron y obran como condicionantes para el universo educativo en general y la Geografía en particular y que fueron, inevitablemente, potenciadas por la pandemia: la desigualdad, la calidad y la deriva. Pero, ¿cómo caracterizarlas?

La desigualdad corporizada a través de una nueva normalidad: las clases a través de las plataformas, y las plataformas accesibles mediante dispositivos tecnológicos agregaron una dimensión extra a la ya conocida variable económica. Docentes, estudiantes e instituciones se vieron lanzados hacia la necesidad de proveerse de los rudimentos necesarios para sostener el vínculo entre las enseñanzas y los aprendizajes.

La sobrecarga de tareas, el desdoblamiento de funciones y la excesiva burocracia de una escuela que no terminaba (ni ha terminado) de asimilar las formas de la virtualidad dejó un escaso tiempo para el desafío de elaborar y reelaborar materiales, “apuró” las clases y contenidos, e hizo lo mismo con las actividades propias del estudiantado. El resultado directo: una merma inevitable en la calidad de todo el proceso.

No obstante, existe otra cuestión, quizás la más crucial. Ante lo inédito del contexto, la alternativa accesible más próxima para resolver esas urgencias se encontró en el mismo territorio en el que se desplegaba esta nueva normalidad, la web. Pero he aquí un problema: retomando al concepto de deriva de Sennett (2000), esta navegación –nunca mejor aplicada esta palabra– significó en muchos casos también entregarse a la búsqueda de un norte, paradójicamente, sin un norte al que apuntar y sin instrumentos de navegación que pudieran corregir el rumbo.

La coyuntura, sin embargo, también puso de manifiesto la emergencia de toda una serie de actores y espacios dedicados a aportar su grano de arena para esa pequeña playa que esperaba a los navegantes. En lo que a la Geografía respecta, la web representa un enorme océano de potenciales recursos en donde la gran mayoría encarnan enfoques pedagógicos, didácticos y epistemológicos discordantes con las corrientes y las lógicas de enseñanza geográfica, proclives a la problematización y la reflexión de los contenidos a desarrollar propias de los enfoques críticos (tanto en la teoría como en la práctica docente). El reconocimiento de estas urgencias y de la necesidad de otorgarle a esta nueva Geografía de la virtualidad un rumbo adecuado puso en marcha la oportunidad

de disputar esta flamante territorialidad y resignificar los alcances de su enseñanza.

La divulgación y formación desde espacios no tradicionales

Partiendo de lo anterior, en abril del año 2020 se puso en marcha lo que representó tanto un proyecto como una apuesta propia por la mencionada resignificación de la Geografía en todas sus dimensiones: Un espacio Geográfico.

Su inicio tuvo un objetivo básico, centrado en poder subir las clases de las unidades curriculares que tenía a cargo en ese entonces. Pensando en las desventajas mencionadas en el punto anterior, la posibilidad de disponer de un espacio libre y accesible en cualquier día y hora de la semana, gratuito y sin ningún tipo de requerimiento extra se convirtió en una estrategia adecuada para que el estudiantado pudiera tener continuidad en la cursada sin ningún tipo de obstáculo “forzado” por agendas y esquemas.

Poco tiempo después el proyecto se enriqueció desde la retroalimentación de estudiantes y de otros colegas que habían visitado el sitio, a través de aportes, sugerencias y comentarios que alentaban a la generación de otros contenidos más allá de las clases subidas. A partir de allí, entró en juego el que se convertiría en el principal objetivo del espacio, el “saber enseñar geografía”, entendido como un juego de palabras en base a dos propósitos complementarios: el saber enseñar y el saber Geografía.

Retomando ideas de una secuencia didáctica trabajada en nivel medio y de un proyecto desarrollado en la cátedra de Epistemología del Instituto Joaquín V. González durante 2018 –cuyos resultados fueron expuestos y publicados en 2019– la nueva propuesta del espacio involucró el interjuego entre dos ejes principales: la Didáctica Geográfica y la Epistemología de la Geografía. A esto se le sumó un tercer eje, que plantea el desarrollo de una Didáctica de la Epistemología geográfica.

De esta manera, los contenidos que comenzaron a desarrollarse buscaron cumplir no solo con la divulgación de la Geografía, sino también con la promoción de una formación geográfica orientada tanto a estudiantes como a docentes y aficionados. El replanteo de la esencia, de lo que “es” la Geografía bajo el objetivo principal del espacio permitió ampliar el alcance del proyecto en un corto plazo.

El acercamiento de otros espacios –entre los cuales se puede mencionar al Observatorio Urbano chileno Cité, el portal de Relaciones Internacionales español Relaciónateypunto y el sitio web Nomos– fueron uno de los pasos principales en lo

que respecta a la proyección de la divulgación geográfica bajo el enfoque crítico. Sin embargo, aún restaba dar un paso más en este recorrido, que representaría la finalidad última del espacio.

Así como en un primer momento de este escrito se hacía referencia a una especie de triángulo crítico que conformaban la desigualdad, la deriva y la calidad; el recorrido del proyecto de “Un espacio Geográfico” avanzó –en una línea temporal que comprende desde su origen en 2020 hasta la actualidad- en la búsqueda de aportar contribuciones que tendieran a paliar estas cuestiones. En primer término, asegurando la accesibilidad de los contenidos gratuitos; en segundo término, estableciendo parámetros de abordaje geográfico y didáctico en la elaboración de los contenidos y materiales; y finalmente una tercera etapa volcada a la elaboración de propuestas formativas abiertas.

Estas propuestas, que contaron y cuentan con el apoyo de instituciones y organizaciones (como la Universidad Autónoma de Entre Ríos o la misma ReDIEG) se elaboraron bajo el formato de seminarios temáticos, en donde cada uno de los encuentros estuvo a cargo de diferentes especialistas provenientes de la Geografía y otras Ciencias Sociales.

Entre los seminarios realizados se pueden destacar “El Sudoeste Asiático y el Norte de África a diez años de la Primavera Árabe”, cuyo cierre estuvo a cargo de Said Chaya; “La cuestión urbana”, organizado junto a Observatorio Cité, cuyos encuentros estuvieron a cargo de especialistas e investigadores chilenos y argentinos y tuvo a Omar Tobio como invitado especial para su cierre; “Recursos Naturales Estratégicos en Argentina”, que contó con diversos especialistas de diferentes universidades y organizaciones del país entre los cuales se cuentan la docente e investigadora Irene Wais y el productor audiovisual César Limonta, que obtuvieron el 2do puesto en los premios “Latinoamérica Verde 2021” con su proyecto de visibilización de la quema de humedales.

Además de todo lo anterior, se desarrolló la serie de seminarios titulados “Enseñar Geografía hoy”, cuya tercera edición, centrada en la temática “Cartografías Contemporáneas” tuvo su cierre en mayo de 2022 teniendo como invitada a Carla Lois. Esta serie de seminarios tuvo una nómina de más de 1000 inscriptos por edición, cuya procedencia abarcó a Latinoamérica en su totalidad más algunos participantes europeos.

De esta manera, y mediante la apuesta constante a una formación continua apta para todo público centrada en el abordaje crítico y actual de la Geografía, el proyecto de Un espacio Geográfico ha mostrado hasta hoy las posibilidades que puede ofrecer un espacio formativo no tradicional, alternativo y nacido al calor de

un contexto desfavorable para el mundo educativo, estableciéndose tanto como una alternativa didáctica a la que recurrir para el nivel medio, superior, de grado y posgrado (muchos de sus videos, contenidos y propuestas se encuentran listados en las bibliografías de los programas de materias de terciarios y universidades – contando a la UBA entre ellas-) así como una opción válida para el aprendizaje y la formación continua.

Conclusiones

Es inevitable reconocer, en primera instancia, que el contexto global aún se encuentra en pleno proceso de transición. En sintonía con ello, el mundo educativo también se encuentra recorriendo sus primeros pasos en la búsqueda de un equilibrio entre sus formas tradicionales, fijas, y las que pueden considerarse como parte de una “nueva normalidad” más inserta en la fluidez y flexibilidad que le otorga lo virtual.

En esa misma línea, este proyecto es -inevitablemente también- una exploración sobre el potencial que pueden llegar a adquirir los espacios formativos no tradicionales como herramientas complementarias de los recorridos académicos y profesionales. A más de dos años de su creación, el alcance logrado hasta la fecha por este espacio ha cumplido con creces las expectativas de la propuesta inicial y ha dejado la puerta abierta para nuevos desafíos.

La continua interacción y colaboración con otros espacios y actores que comprenden la Geografía desde sus corrientes contemporáneas han permitido a este proyecto satisfacer otros objetivos, no contemplados en su origen: la conformación de grupos de formación continua junto con otros espacios y actores no tradicionales (como lo es “Geografías Renovadas desde el Sur”); la incipiente visibilización en algunos medios de comunicación (como una columna mensual en Radio Nacional); la publicación de libros (“Desde el infierno urbano”, libro cuyo abordaje se centra en la Geografía Urbana en clave narrativa, editado en 2021 por Meridión) o la participación en charlas y exposiciones para diferentes ámbitos académicos/institucionales (quebrando la barrera “natural” que suele generarse para estos espacios no formales).

Más allá de lo expuesto y del camino recorrido, aún queda mucho por hacer. La recurrencia a este espacio y a otros similares pone de manifiesto una cuestión que es necesario satisfacer: la de continuar pensando, haciendo, divulgando y enseñando la Geografía, entendiéndola como el pilar irremplazable en la construcción ciudadana, en la comprensión de los procesos socioterritoriales de

esta compleja realidad en la que vivimos y la de hacer de nuestra ciencia una herramienta útil para la vida misma.

Referencias bibliográficas

Sennett, Richard (2000): “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Anagrama: Barcelona, España.

La salida didáctica como ámbito de reencuentro y experiencias en la post pandemia

MARÍA VERÓNICA DE FAVERI¹

mveronicadefaveri@fed.uncu.edu.ar

Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

CLAUDIO JAVIER REINOSO

claudioreinoso@fed.uncu.edu.ar

Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

Resumen

Como formadores de formadores, nos vemos interpelados permanentemente a reflexionar sobre nuestra práctica, y en este caso, a centrar nuestra mirada en las tensiones socio-territoriales más relevantes a escala local y en la importancia de elaborar una propuesta para su abordaje en la universidad. Por ello, pensamos la enseñanza de la Geografía de Mendoza desde una mirada socialmente relevante, crítica y propiciando la construcción de ciudadanía.

El espacio geográfico mendocino presenta una gran complejidad en su relación sociedad - naturaleza desde sus comienzos y hasta la actualidad: una economía que presenta cambios, rupturas y continuidades en una actualidad global, una dualidad entre la valorización de recursos naturales y la presencia de problemáticas ambientales; y una sociedad que es protagonista de la configuración y reconfiguración de su territorio naturalmente adverso pero socialmente transformado y que continúa transformándose en el presente.

En este trabajo compartiremos la experiencia formativa en torno al desarrollo del Taller Optativo denominado “Organización del Espacio Geográfico Mendocino: problemáticas y desequilibrios”, edición 2021, centrándonos especialmente en la actividad integradora de cierre del taller, que consistió en una salida de campo a Alta Montaña; valorando esta estrategia como fundamental para la puesta en práctica de los saberes abordados a lo largo del taller. Ponemos en valor esta experiencia, ya que luego de un aislamiento intensivo durante el 2020-2021, a fines de ese año, se pudo generar

¹ Los autores corresponden a la Facultad de Educación.

una instancia de reencuentro y de aprendizaje mutuo junto a los estudiantes, recuperando así la riqueza del aprendizaje vivencial.

Nos proponemos en esta ponencia recuperar las experiencias formativas expresadas por los estudiantes, lo que permite valorar algunos logros obtenidos para seguir dando cuenta de futuras ediciones del taller.

Palabras clave: Enseñanza / Problematización / Salida didáctica / Retorno a la presencialidad

El abordaje crítico de la organización del espacio geográfico mendocino en la formación inicial y sus aportes para la formación profesional

La presente propuesta didáctica comenzó a dictarse en 2019 y continuará durante el 2022. Se trata de un taller optativo que contribuye a la formación de los estudiantes de las carreras Profesorado Universitario de Educación Inicial, Primaria y Discapacidades varias (Intelectual, Visual, Sordos); como así también de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje.

La misma intenta subsanar en parte el limitado conocimiento sobre la dinámica espacial provincial que poseen los estudiantes universitarios, por la falta de abordaje del espacio geográfico mendocino sobre todo en el nivel secundario de la provincia.

Por lo expuesto, pretendemos desde un posicionamiento crítico, potenciar capacidades complejas en los futuros docentes que ayuden a desentramar y comprender la realidad socio territorial de Mendoza, aportando al perfil formativo los siguientes aspectos:

- Analizar los rasgos distintivos y las problemáticas que atraviesa el territorio de la provincia de Mendoza en sus complejas relaciones entre la sociedad y la naturaleza, desde las dimensiones económica, política, social y ambiental.
- Reconocer cambios, continuidades y rupturas en las dimensiones económicas, sociales, políticas y ambientales del espacio geográfico mendocino.
- Valorar el aporte de la Geografía crítica plasmada en los conocimientos geográficos como propicios para el análisis y la interpretación de los procesos, realidades y problemas vinculados al espacio geográfico de la provincia.
- Desarrollar habilidades para la comunicación, la interpretación y el correcto manejo de cartografía y de fuentes de información geográfica.

Saberes y conceptos clave que articulan la propuesta

El taller “Organización del Espacio Geográfico Mendocino” se articula con otros espacios curriculares obligatorios dentro de la formación de grado. El espacio curricular Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina es obligatorio para

todas las carreras que se dictan en la Facultad y sienta las bases epistemológicas y teóricas que posibilitan el dictado del presente taller optativo.

Otros espacios con los que es posible articular son las Didácticas de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía) que se dictan en los Profesorados de Educación Primaria, Inicial y también los Profesorados de Educación Especial. Además, es importante mencionar que el taller ha sido cursado por estudiantes de la carrera de Licenciatura en Terapia del Lenguaje que, si bien no cuentan con la formación pedagógica, muestran interés en las temáticas a partir de lo trabajado en Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina.

La organización del Taller sigue la lógica trabajada dentro de las Ciencias Sociales respecto del enfoque renovado de la Geografía. Por tal motivo, se propone la problematización del contenido y el abordaje de conflictos socioterritoriales del espacio mendocino. Partiendo de esta premisa, se divide al taller en tres bloques de trabajo, resumidos en el esquema de trabajo que se presenta en la figura 1.

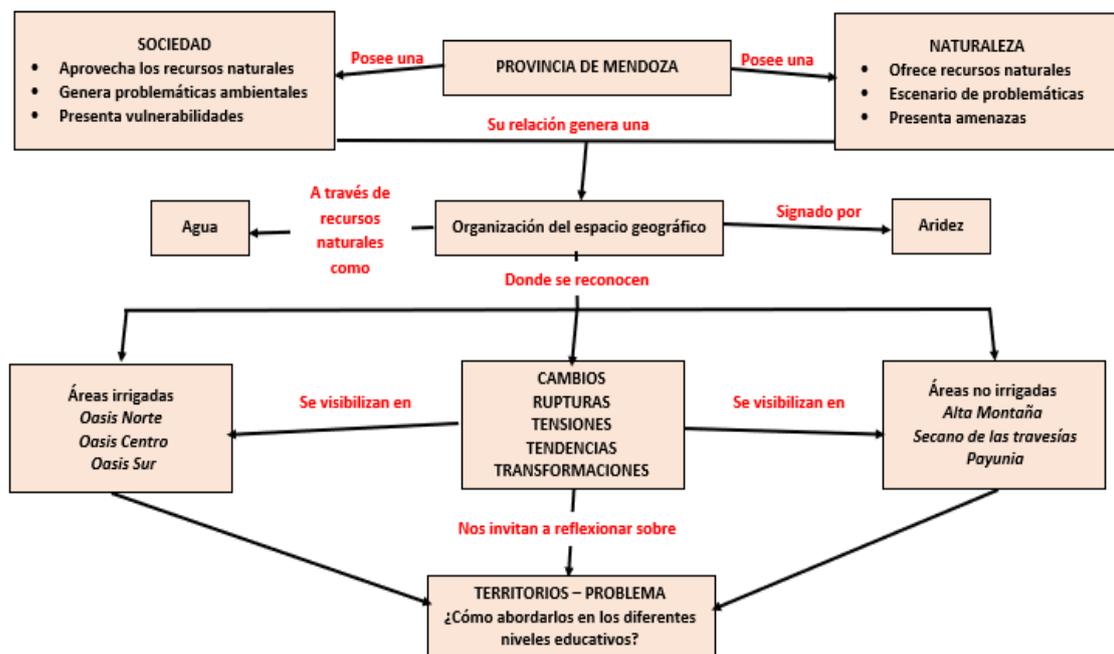


Figura 1: Esquema de trabajo del Taller Optativo "Organización del Espacio Geográfico Mendocino: problemáticas y desequilibrios". Fuente: Elaboración de los autores.

Valoración de las áreas de frontera en la provincia de Mendoza: salida de campo y experiencia 2021 post pandemia

El dictado del taller permitió desplegar una variedad de estrategias y recursos didácticos. La edición 2021 incluyó una propuesta de trabajo virtual, alternando clases sincrónicas y asincrónicas, dado que la universidad aún se encontraba en una instancia de bimodalidad. Debido a la flexibilización del aislamiento social post pandemia a fines del 2021 –por pedido de los estudiantes y por iniciativa del equipo docente- decidimos organizar una salida de campo a la Alta Montaña mendocina, como instancia de aprendizaje y reencuentro.

Como afirma Pulgarín Silva (2020) la salida didáctica favorece el aprendizaje significativo del espacio geográfico en el que vivimos, por lo tanto, permite alcanzar la finalidad de las ciencias sociales: comprender el mundo real.

Como toda estrategia didáctica, la salida de campo requiere de una preparación y tiene un sentido, una lógica que deber articular con los saberes que se vienen desarrollando a lo largo del recorrido formativo. En el caso particular de la salida programada nos propusimos:

- Reconocer las diferentes relaciones entre la sociedad y la naturaleza en el Corredor bioceánico de la Ruta 7, en el área no irrigada de la Alta Montaña.
- Identificar las problemáticas y desarticulaciones en el área de frontera de la Alta Montaña y la necesidad de su ordenamiento y (re)valoración.
- Aplicar el uso de herramientas TIC y la técnica de croquis participativo en el abordaje del estudio del caso propuesto.
- Relacionar los contenidos vistos en el Taller optativo y su aplicación en un estudio de caso concreto, mediante la argumentación y la reflexión crítica.

El itinerario de la salida se pensó con la idea de profundizar diferentes enfoques, considerando la propuesta de Alderoqui y Villa (2001)², de esta manera la organización fue la siguiente:

Desde los **enfoques demográfico y económico hacia el enfoque social**, rescatamos la importancia de la localidad de Uspallata para la Alta Montaña como zona de frontera. Repasamos las características del valle longitudinal y su importancia histórica y económica actual, el rol de las redes de circulación en el marco del Corredor Bioceánico Central, los servicios para los transportes, el rol de

² Las citadas autoras proponen en su trabajo titulado "La ciudad revisitada" el abordaje de la ciudad, como contenido en el aula, enfocando y agudizando la mirada a partir de los enfoques morfológico, desde lo histórico patrimonial, desde lo ambiental y desde lo demográfico y económico hacia el enfoque social. Basándonos en este marco teórico seleccionamos puntos del itinerario de la salida a Alta Montaña para profundizar algunos de ellos.

Aduana y Gendarmería en un área de frontera con problemáticas de desarticulación y los movimientos incipientes de la Alta Montaña en reclamo para ser considerada como zona autónoma.

El rescate del **enfoque histórico patrimonial** lo evidenciamos en diferentes puntos del recorrido. En Picheuta analizamos la importancia del puente histórico y del fortín, reflexionando sobre la necesidad de puesta en valor del lugar y del manejo de fuentes históricas de información. En el sitio Arqueológico de Tambillitos, valoramos la importancia del Camino del Inca: Qhapaq-ñan y Tahuantinsuyo y también evidenciamos la necesidad de puesta en valor y preservación del lugar.

En Polvaredas analizamos la importancia del Ferrocarril Trasandino para la Alta Montaña, su auge, apogeo, decadencia y el impacto en los pueblos allí localizados.

En la Villa Fronteriza de Las Cuevas pudimos visualizar vestigios del pasado en las Casuchas de la cordillera y nos referimos al niño de Las Cuevas. Retomamos la Importancia del Ferrocarril Trasandino para la Alta Montaña, auge, apogeo y decadencia de la Villa. La (no) valorización del pueblo como Pueblo Auténtico: reflexiones en torno a políticas estatales fehacientes para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Riesgo de aludes: el alud de Las Cuevas de 1967.

En Puente del Inca, recorrimos el Monumento Natural, valoramos la leyenda sobre Puente del Inca como construcción de identidad social. También reconocimos el rol de las comunicaciones en torno al Ferrocarril Trasandino para la inserción de desarrollos hoteleros y turísticos a principios del siglo XX. El riesgo de aludes: caso Puente del Inca de 1965 y sus vulnerabilidades asociadas.

Finalmente, desde el **enfoque ambiental**, recorrimos el Parque Provincial Aconcagua por el sendero de Laguna de Los Horcones donde pudimos observar registro de depósitos glaciares y el reconocimiento del plegamiento andino. Valoramos a la Laguna de los Horcones y su ecosistema circundante y al turismo como actividad dentro del Parque Provincial: registros positivos y desafíos.

Antes de la salida los estudiantes realizaron tareas de lectura de bibliografía seleccionada por los docentes y la elaboración de esquemas o redes conceptuales para aproximarse desde lo teórico al espacio de frontera. Durante el viaje, realizaron diferentes registros por escrito, de audio y fotográficos. También observaron y analizaron la cartografía que acompaña a la bibliografía y registraron puntos de interés, elementos del paisaje, construcciones e hitos que resultaron relevantes. Éstos fueron fundamentales para el armado posterior del croquis participativo como cierre del viaje de estudios.

Luego de concluido el viaje que demandó un día completo de trabajo, los docentes proporcionaron a los estudiantes un fondo de carta basado en Google Maps para que lo utilicen como base para el armado de un croquis participativo sobre el recorrido realizado. En el mismo, cada uno resaltó las paradas realizadas, los puntos, hitos, lugares y elementos del paisaje que resultaron de interés justificando dichas elecciones.

La selección de los íconos y la valoración de los espacios fue el resultado de la reflexión y del trabajo grupal de los estudiantes, como se puede observar en la figura 2.

Finalmente, en una instancia de coloquio de cierre del taller pudimos intercambiar con los estudiantes sensaciones y vivencias a partir de lo transitado en el cursado y también en la salida didáctica. Algunos de estos intercambios son los que se compartirán en el apartado de cierre.

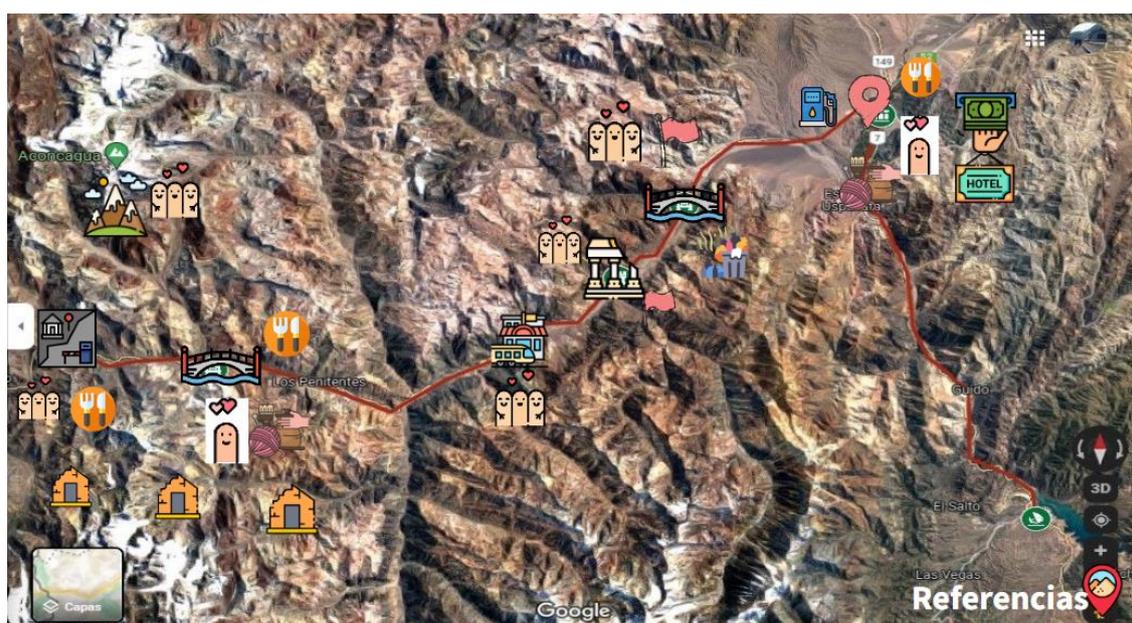


Figura 2: Croquis Participativo elaborado por las estudiantes. Fuente: captura de pantalla elaborado por los autores. Nota: las referencias del croquis son dinámicas. Al posicionar el cursor sobre las mismas, aparecen comentarios y reflexiones de las estudiantes sobre lo aprendido en cada punto del recorrido.

Resultados obtenidos y reflexiones para futuras ediciones del Taller

El taller Optativo se inicia en el año 2019 presentando una variedad de estrategias didácticas que se han trabajado en su abordaje, pero, sin dudas, la salida

didáctica tiene un condimento especial para el trabajo “in situ”, donde se pone de manifiesto lo trabajado en las clases; y una vez desarrollada la misma, se enriquece el conocimiento mediante la reflexión, el juicio crítico, el intercambio de ideas y la valoración de los nuevos aprendizajes.

En la devolución final sobre el taller, las estudiantes valoraron como muy positiva esta estrategia. Algunas de esas devoluciones son las siguientes:

Cuando me anote en el taller me pregunte ¿Qué aprenderé de Mendoza? y realmente fue más de lo que pensaba. Me encanto poder realizar el viaje, conocí muchos lugares y mediante sus explicaciones le di más valor que si hubiera ido por mí misma. Realmente hay lugares hermosos en Mendoza y gracia a ustedes profes Reinoso y De Faveri pude ver una pequeña y gran parte de nuestra provincia y espero en un futuro poder seguir conociéndola. Un beso, quede encantada con el taller. (Florencia)

Me llevo contenidos para trabajar con los chicos que pasen por mi aula, me llevo esa calidad educativa increíble gracias a los profes que realmente se preocuparon no solo para que tomemos conciencia de que tenemos mucho contenido para trabajar con los chicos sino también comprender que la geografía no es aislada de la historia, sino que es un conjunto a partir de la salida a Alta Montaña.

Por último, quiero agradecer a los profes por compartir tantos conocimientos en cada clase y de darnos la oportunidad de viajar e integrar esos conocimientos en el espacio vivido. La verdad que este taller es rico en contenidos gracias a la dedicación de ellos. Gracias. (Sthefanía)

Los comentarios precedentes reafirman de la idea de Salvi y Tracchia (s/f) sobre el sentido medular de la salida didáctica, entendiéndola como una experiencia en la formación docente desde la enseñanza y el aprendizaje. Esto da cuenta de la importancia del aprendizaje vivencial, de la necesidad del reencuentro entre docentes y estudiantes y entre ellos mismos; y de las experiencias basadas en problematización del conocimiento, que, en línea con lo que proponen Castro y Minvielle (2010) otorguen relevancia e innovación a los contenidos y sean aplicadas por las estudiantes en su futuro profesional.

Bibliografía

Alderoqui, Silvia y Villa, Adriana (2001): La ciudad revisitada en: Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Castro, Hortencia y Minvielle, Sandra (2010): El rol de los problemas en la elaboración de contenidos escolares de geografía. Reflexiones desde la reforma educativa en Argentina. *Doc. Anàl. Geogr.* 2010. vol. 56/2

Pulgarín Silva, Raquel (2000): La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica.* 2, 13-15.

Salvi, Susana y Tracchia, Mercedes (S/F): La salida didáctica: una experiencia en la formación docente desde la enseñanza y el aprendizaje. Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

La virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Contribuciones locales en el desarrollo de la materia Geografía Regional Argentina

JORGE LAPENA¹

jorgelapena@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

MARINA LAPENDA²

mlapenda@live.com.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

Resumen

A lo largo de las dos últimas décadas, la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), con asiento en la ciudad de Tandil, adicionó a sus carreras presenciales propuestas de educación abierta, a distancia y bimodal realizadas en soportes digitales. Entre ellas, la Licenciatura en Geografía, destinada a profesores provenientes de institutos superiores no universitarios, los cuales residen en distintos puntos del país.

En este marco, el perfil de la carrera con modalidad virtual -a excepción de las instancias examinadoras finales-, se orienta a profundizar competencias y habilidades para la iniciación en la investigación geográfica. Por ello, en la materia Geografía Argentina II (o Geografía Regional Argentina) se propuso abordar diversas problemáticas locales y regionales, así como introducir a algunos debates congruentes con la consecución de una mejor calidad de vida y un desarrollo sustentable de la población vulnerable.

Sin embargo, estos marcos contextuales son complejos y están sujetos a permanentes cambios. No alcanza con la cita de datos estadísticos y contribuciones de investigaciones publicadas hace varios años. He aquí que los

¹ y ² Los autores pertenecen al Centro Educativo Digital (CEDI) y al Centro de Investigaciones Geográficas (CIG), Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

docentes a cargo de la asignatura han logrado complementar y articular los marcos teóricos del programa con aportes de los estudiantes, residentes en las áreas de estudio, es decir, se ha fortalecido una relación recíproca en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Producto de ello, durante la pandemia se elaboró un módulo didáctico colaborativo que ahora pretende proyectarse como programa abierto, a modo de repetir la experiencia.

Palabras clave: Virtualidad / Geografía regional / Aportes locales / Programa abierto

Introducción

La educación a distancia, mediada o articulada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), ha posibilitado la inclusión de estudiantes de diversos puntos del país, sobre todo en aquellas ciudades de rango menor y localidades rurales. En ellas, hasta el siglo pasado, la vinculación con la universidad pública implicaba cambios de residencia y mayores costos de vida y, por ende, una inequidad socioterritorial entre los jóvenes y adultos que tenían vocación de continuar sus estudios superiores.

Hasta entonces, también persistía una necesidad de brindar canales y espacios de capacitación entre profesores formados en institutos superiores no universitarios, ya que entre su graduación y su trayectoria posterior era limitado el perfeccionamiento en territorio, máxime en quienes se desempeñaba en el nivel superior. De hecho, hasta su estabilidad laboral o el acceso al ejercicio docente dependía de la factibilidad de proseguir postítulos y licenciaturas en el ámbito universitario.

En este marco, en el inicio del siglo XXI, desde la FCH de la UNCPBA se dispuso la creación de una propuesta federal, llamada Humanas Virtual, hoy coordinado por el Centro Educativo Digital (CEDI). Entre la oferta educativa se incluyó la carrera de Licenciatura en Geografía (R.M. N° 2984/15), que demanda a los profesores el cursado de cinco cuatrimestres, la aprobación de un idioma y la presentación de una tesis.

Dado que la matrícula es representativa de cada una de las regiones geográficas del país, desde la materia Geografía Argentina II se pensó en el diseño de un programa capaz de renovarse en el proceso de la cursada, retroalimentado por las contribuciones pertinentes de cada estudiante. Como la asignatura involucra el tratamiento de problemáticas, cambios regionales y estudios de caso a escala local, a la bibliografía de base se propuso adicionar aportes desde quienes viven, transitan o conciben la realidad desde lo cercano y lo cotidiano.

Los marcos teóricos y el conocimiento científico precedente

Para el abordaje curricular, la selección y la correlativa articulación de marcos teóricos, es una condición necesaria para enmarcar las categorías conceptuales y vincularlas con el enfoque epistemológico de la ciencia. Para Sankey (2010), salvo en la perspectiva perseguida por los relativistas culturales y los constructivistas

sociales, “el conocimiento científico es ampliamente reconocido como un conocimiento establecido de modo riguroso” (42) y, asimismo, los métodos de la ciencia se valoran como “medios confiables para establecer tal conocimiento” (42).

Por su parte, Bachelard (1988) exalta que el conocimiento científico afronta algunas dificultades o problemas, considerados obstáculos. Entre ellos, aquellos que devienen de la familiaridad y nuestra percepción en función de percepciones que tenemos del mundo, de la realidad y del objeto que perseguimos. Podemos interpretar un mismo hecho de diferentes maneras. He aquí la necesidad de incluir técnicas, métodos o razonamientos especiales, más formales que el sentido común. No obstante, advierte que el conocimiento científico se construye y está sujeto a la revisión permanente, máxime en las ciencias fácticas como la Geografía.

Por otra parte, de la Calle Carracedo (2013) refiere que la enseñanza-aprendizaje de la Geografía debe apuntar a la formación de sujetos críticos sobre la realidad que los rodea. Las problemáticas del presente están sujetas a cambios que dan cuenta del carácter evolutivo de los territorios. Así, como expresa la autora precedentemente citada, “enseñar geografía hoy implica preocuparse por el qué enseñar, buscando repensar qué contenidos de Geografía plantear, acordes con los avances de la ciencia geográfica, y en relación con las necesidades sociales” (2013: 34).

Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico más allá de los marcos teóricos

Entre las mayores problemáticas de la enseñanza de materias como Geografía Regional Argentina se puede citar la insuficiencia o desactualización de la información o de los datos que nutren a investigaciones contextualizadas en una época, década o año. Asimismo, se plantea el desafío de ampliar el bagaje teórico-contextual de la región de residencia de cada estudiante. Como expresan Benedetti et al. (2015):

En el aula, siempre se analizan las complejas relaciones que configuran al espacio geográfico a partir de sus problemáticas, pero pocas son las veces que los docentes tienen a la mano distintas fuentes de información actualizadas para trabajar en las salidas de campo y en el cotidiano de las clases. (5)

En resumen, se trata de plantear, que más allá de la trascendencia de un texto en el programa de la asignatura, su contenido es susceptible de ser objetado,

complementado o confrontado con la realidad en sí misma a partir de instancias de debate y reflexión durante las clases, a fin de favorecer aprendizajes significativos. El análisis de problemáticas locales suele comprometer afectivamente a los alumnos, quienes pueden conocer a los actores que las provocan, como asimismo estar afectados por sus consecuencias (Zenobi y Estrella, 2016).

En este sentido, mediante las TICs, cada estudiante puede acceder a diversos materiales y estar más cerca de una revisión, a modo de hacer aclaraciones y motivar indagaciones acerca de las lecturas. Antes, esta situación recién se cotejaba en las salidas de campo, entrevistas o relevamientos en el terreno; pero ahora, como expresa García (2015), ese camino al andar se hace a través de la interacción virtual, donde las distancias, tiempos y costos se reducen y ponen en un grado de mayor equidad a estudiantes de todo el país. Así, el papel de las y los docentes de materias como Geografía Regional Argentina debe repensarse desde un perfil más proactivo a los cambios en la dinámica de articular conceptos, establecer clasificaciones, definir unidades espaciales y explicar problemáticas.

Los aportes locales en un programa abierto

Un programa abierto implica tres cuestiones centrales: posibilidad de modificar algunos contenidos, seleccionar ejemplos o estudios de caso no transmitidos por la bibliografía de base e incorporar aportes de estudiantes con mayor apego o proximidad a la realidad local o regional.

En esta experiencia, se analizó el período de pandemia del Covid-19 (bienio 2020-2021), donde las TICs tuvieron aun mayor relevancia. Entre los cursantes de ambos años, oyentes³ y estudiantes en instancias de tutorías, la materia trabajó con 28 profesores de Geografía. De ese universo, 8 correspondieron a la Región Metropolitana, 6 a Patagonia, 2 a Noreste (NEA), 5 al Noroeste (NOA), 4 a Cuyo y 3 a distintas subregiones del área Pampeana. En todos los casos, parte del programa introdujo nuevos ejemplos o casos testigos, y a la vez, rectificó apreciaciones y relativizó datos censales que hoy deben encuadrarse en un período o realidad ajena al presente.

A modo de ejemplo, en la Región Pampeana se adicionó la introducción del circuito del maní en el Noroeste de la provincia de Buenos y sus implicancias ambientales. Es decir, cómo ahora debemos complementar esta leguminosa al

³ Los oyentes son alumnos que rinden la materia en condición de libres. Solo pueden acceder al material y estar presentes en las clases.

análisis crítico que hacíamos respecto a la soja. Esta lógica de cambios también fue advertida con el aumento exponencial de los frutos secos en el Valle de Río Negro, en detrimento de las plantaciones tradicionales, que en tiempo más reciente pasaron a engrosar la superficie manejada por una decena de empresas (oligopolio del mercado frutícola). A su vez, también en la Patagonia se conocieron otros datos reveladores o inéditos para esos años: reactivación del proyecto minero en Chubut a expensas de la recesión turística y la problemática del salario público provincial; creación de asentamientos informales en Plottier; auge inmobiliario en Centenario a pesar de la pandemia, entre otros.

Respecto a la Región Metropolitana, fue contundente la información brindada acerca de las controversias en los protocolos sanitarios entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense (desarticulación intrarregional), al igual que en la frontera entre Córdoba y San Luís. También se incluyeron temáticas especiales acaecidas en las regiones transfronterizas del NEA y el NOA, como sucedió entre Dionicio Serqueira (Brasil) y Bernardo de Irigoyen (Argentina), y La Quiaca (Argentina) y Villaz n (Bolivia), respectivamente. En estas últimas, además de la interrupción del vínculo cotidiano derivados de la pandemia, se a nadieron los cambios en la faz comercial provocados por la disparidad de la moneda argentina a partir de abril de 2018, con repercusiones en el turismo y el empleo itinerante.

Como emergente de la experiencia adoptada durante el bienio, en el año 2022 varios estudiantes avanzados lograron definir temas inéditos de la agenda local o regional para así encarar sus trabajos de tesis. Esto significa que, en parte, la apertura docente y del programa de la materia, propició espacios de tiempo para profundizar situaciones o problemáticas no visibles o ponderadas en los textos propuestos como bibliografía de base.

Reflexiones finales

La experiencia expuesta se combina de una necesidad de ampliar, actualizar y contextualizar las realidades locales y regionales, a la luz del abordaje de los conceptos rectores de la Geografía Regional Argentina, y a la vez, de la posibilidad de incluir aportes locales, de cada estudiante, a modo de profundizar el conocimiento de las regiones geográficas. Con ello, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores de institutos superiores no universitarios, que en cierta medida está condicionado a capacitaciones y perfeccionamientos alejados de la Geografía.

La pandemia del Covid-19 -en parte por factores económicos e incluso por razones operativas o funcionales al tiempo- incentivó la maximización de los recursos tecnológicos que, en el caso de la Licenciatura en Geografía de la FCH, UNCPBA, preexistía. Así, esta práctica se articuló con la introducción de contribuciones de datos, imágenes, testimonios y publicaciones locales, de manera tal que se logró reinterpretar o interpelar una realidad dada por artículos o referencias bibliográficas previstas en el programa inicial. He aquí la factibilidad de mejorar la praxis en el proceso, mediante un programa abierto, capaz de ser mejorado en línea con los objetos centrales de la asignatura y los conceptos rectores que la rigen.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gastón** (1988): *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.
- Benedetti, Graciela et al.** (2015): *Geografías locales: Bahía Blanca: del medio natural al medio construido*. Serie Docencia. Colección Estudios Sociales y Humanidades. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns.
- De la Calle Carracedo, Mercedes** (2013): “La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales”, en de Miguel González, Rafael; de Lázaro y Torres, María Luisa y Marrón Gaité, María Jesús (Coord.): *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, pp. 33-52. Universidad de Zaragoza.
- García, María Celia** (2015): “Los aportes de las TICs al estudio de la Geografía Regional Argentina”, en Gómez, Sebastián; Lapena, Jorge y García, María Celia: *Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Tandil, Argentina, CIG-IGHES, FCH, UNCPBA.
- Sankey, Howard** (2010): Ciencia, sentido común y realidad. *Revista Discusiones Filosóficas*. Año 11, N° 16, 41 – 58. Melbourne, Australia, Universidad de Melbourne.
- Zenobi, Viviana y Estrella, Melisa** (2016): La enseñanza de temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Revista Contextos de Educación*, Año 16, n° 21, 22-32.

Apropiaciones conceptuales y reflexión epistemológica. Experiencias de participantes de un curso de extensión sobre ESI y geografía

OSCAR LOSSIO

olossio@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LETICIA MANASSERO

letmanassero@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

DIEGO NEFFEN

diego_neffen@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Se comparten algunos resultados de una propuesta de integración de las funciones sustantivas universitarias de extensión, investigación y docencia, en torno a la articulación de la geografía con la Educación Sexual Integral (ESI). Particularmente, se interpretan las voces de profesorxs de la escuela secundaria sobre los aprendizajes que construyeron a partir de la participación de un curso de extensión sobre el tema, en su carácter de dispositivo de formación continua que se desarrolló en vinculación con la segunda etapa de una investigación longitudinal denominada: “La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la escuela secundaria: potencialidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores”¹.

Específicamente, en este trabajo, se presenta un recorte del análisis de tres entrevistas colectivas con la mayoría de lxs participantes de curso, con posterioridad a su finalización. Tomamos en consideración el lugar que otorgaron a la reflexión epistemológica y a la apropiación que hicieron de algunos conceptos centrales. Este análisis, que constituye la tercera parte de la investigación, se orienta a indagar las

¹ Investigación que se enmarca en el proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado y financiado por el programa CAI+D de la Universidad Nacional del Litoral.

transformaciones sobre el sentido que lxs profesorxs otorgan a la vinculación entre ESI y geografía, a partir de sus mayores conocimientos.

Palabras clave: geografía / ESI / investigación / extensión universitaria / formación continua

Introducción

La sanción de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral en Argentina en 2006, propició que distintos equipos académicos y docentes de diferentes campos disciplinares y niveles educativos se interesaran por indagar el tema, acrecentar y difundir los conocimientos, y realizar propuestas pedagógicas y didácticas que promuevan su efectiva aplicación. En el campo de la geografía, luego de años en los que se observaba una limitada inclusión, comenzamos a visualizar la conformación de un corpus de trabajos específicos a partir de la conformación de equipos que realizan actividades de investigación y de extensión, y que incorporan la temática en la formación inicial y en la continua.

El abordaje de la temática en la disciplina, por un lado, es deudora de los estudios sobre la ESI que emergieron desde distintas ciencias sociales y de los aportes del campo de los estudios sobre género y sexualidad. Este campo se nutre, a su vez, de la interacción, integración -e incluso yuxtaposición- entre el ámbito académico y los movimientos sociosexuales que han realizado valiosas contribuciones con sus luchas en el ámbito de lo político y lo cultural. Por otro lado, es preciso destacar las contribuciones específicas realizadas por las geografías feministas, del género, de las sexualidades, homosexuales y *queer*, entre otras.

A partir de nuestro proceso de formación, comenzamos en los últimos cinco años con la inserción de esas temáticas en la docencia de grado, la investigación y la extensión, junto con procesos de integración de estas funciones sustantiva universitarias.

Dentro de esas acciones, en 2019, iniciamos una investigación longitudinal titulada “La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria: posibilidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores”, que actualmente se enmarca en el proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado y financiado por el programa CAI+D de la UNL.

La investigación cualitativa de corte interpretativo, tiene un diseño metodológico que pensamos en estrecha vinculación con la perspectiva extensionista, ya que además de indagar una problemática socialmente relevante que responde a demandas de formación continua de lxs docentes para su ejercicio profesional, también implica la revalorización de los procesos de interacción, el diálogo de saberes y la construcción colaborativa de conocimientos.

En su etapa inicial realizamos 13 entrevistas en profundidad a profesorxs que incluyeron tópicos referidos a sus trayectorias formativas sobre educación sexual,

geografías del género y de las sexualidades; al sentido que otorgaban a la relación entre ESI y geografía; y a si habían desarrollado propuestas de ESI en las clases de la disciplina. En ese momento, subrayaron sus limitados o nulos conocimientos sobre las perspectivas de género y sexualidad en el campo de la geografía². Esto fue interpretado -por ellxs y nosotrxs- como la mayor dificultad para que pudieran dar cuenta de la articulación de la disciplina con la ESI.

Fue por ello, que diseñamos una segunda etapa de la investigación que incluyó un curso de extensión, en el que invitamos a participar a lxs entrevistadxs y a otrxs interesadxs. Se desarrolló con modalidad virtual, dado el contexto de la pandemia por Covid-19, y también se imbricó con la docencia, dado que participaron lxs estudiantes que cursaban la asignatura “Didáctica de la geografía” del Profesorado de geografía (UNL). El curso, dictado en el segundo semestre de 2020, se denominó “Geografías del género y de las sexualidades: intercambios para la construcción de propuestas de ESI” y contó con la participación de más de 25 docentes del centro y norte la provincia de Santa Fe.

La tercera etapa de la indagación corresponde a la evaluación de posibles transformaciones en la forma en que los docentes piensan la vinculación de ESI y geografía, y en la construcción de propuestas de enseñanza sobre el tema, a partir de sus mayores conocimientos. Justamente, en esta ponencia recuperamos sus voces sobre los aprendizajes con relación al curso, focalizando en el rol que cumplió la reflexión epistemológica y en la apropiación de conceptos que consideraron centrales. Para ello, analizamos tres entrevistas colectivas -realizadas en 2021- a 14 docentes, luego de seis meses de concluido el curso de extensión mencionado.

Transversalidad de la ESI y geografía

Si bien la ESI se enmarca inicialmente en la ley N° 26150, no se limita a dicha legislación y se articula con políticas y programas educativos nacionales, provinciales y de las jurisdicciones locales. Su enfoque se entreteteje, a su vez, con otras normativas y políticas públicas que incluyen la perspectiva de género y de las diversidades, en el marco de los derechos humanos. Dichas normativas, condensan algunas de las luchas históricas de los feminismos y de los movimientos LGBTTTIQ+.

² Señalamos que también expresaron que los cursos sobre ESI a los que habían accedido no incluían contenidos, referencias bibliográficas y ejemplos relativos a la geografía.

Recuperamos a Morgade (2017) cuando sostiene que la inclusión curricular de la perspectiva de género y de las sexualidades, según los lineamientos curriculares nacionales de ESI reglamentados en 2008, implica un abordaje transversal como enfoque general y mediante temáticas explícitas en todas las materias y en espacios específicos del nivel secundario y en la formación docente. Para la autora, la transversalización del género y de la sexualidad demanda ir más allá del *curriculum* explícito para considerar la institución en su conjunto con una revisión de sus objetivos, los espacios de atención en salud sexual y reproductiva, las reglas de funcionamiento, los modos de comunicación y participación, la distribución de los espacios físicos y la asignación de recursos. Finalmente, la referente refiere a otra dimensión de la transversalización asociada a las formas en que cada disciplina incorpora la crítica desde la perspectiva de género y de la epistemología feminista al androcentrismo de las ciencias.

Por todo lo dicho, la propuesta de la ESI involucra el tratamiento de contenidos de manera transversal y en los espacios curriculares específicos. De esta manera, si bien se reconocen los valiosos espacios interdisciplinarios que pueden generarse, el desarrollo de la ESI en diferentes asignaturas también aporta a su transversalidad. Se trata de ir más allá de la idea de que la ESI se aborda sólo en momentos puntuales, para intentar incorporarla en lo cotidiano, en todas las disciplinas y en otros espacios institucionales.

Esto supone un desafío para aquellxs docentes que consideran que sus campos disciplinares no tienen relación con el género y la sexualidad, tal como identificamos en las entrevistas de la primera etapa de nuestra investigación. Por ello, conviene señalar que las primeras críticas feministas en geografía comienzan en el norte global a fines en la década de 1960, dando lugar posteriormente a las “geografías del género” y las “geografías de las sexualidades”. En Argentina, estas geografías comienzan a desarrollarse en los años ´90 y 2000 respectivamente, de manera más tardía que en el ámbito anglosajón y español.

Dentro del corpus bibliográfico constituido en nuestro país en los últimos diez años sobre las perspectivas de género y diversidad en geografía, pueden mencionarse algunos trabajos que se han centrado en la ESI o en la educación con perspectiva de género (por ejemplo: Fernández Caso y Guberman, 2015; Varela, 2016; López Pons, 2018; Guberman, 2019; Moreno y Mastrolorenzo, 2021). Sin embargo, observamos una escasa producción que vincule directamente la ESI con las temáticas de diversidad LGTBTTIQ+.

Lxs entrevistadxs manifestaron, en su mayoría, que las geografías del género y la de las sexualidades, no habían sido parte de sus procesos de formación docente

inicial, ni de la continua. En consecuencia, aun los que tenían formación previa en ESI, no reconocían articulaciones sustantivas con la geografía. En tal sentido, compartimos fragmentos de las entrevistas colectivas de la tercera etapa de la indagación:

Cuando ingresé al curso [de extensión] desconocía cómo trabajar el tema en ESI, si se podía realmente. Mi pregunta era: ¿Realmente se puede trabajar ESI en geografía? (D4)

Recuerdo cuando en estas charlas del ministerio [de educación] nos daban sobre cómo pensar contenidos de ESI desde la disciplina, uno formaba grupos con colegas y los temas que aparecían eran natalidad, pirámides de población, población y no se salía de eso. Y tampoco había, me parece, ganas de pensar en otra cosa, era volver a lo ya conocido (...) El curso [de extensión] me amplió muchísimo la mirada, ahora puedo decir: “mirá, esto era género, esto era geografía del género, a esto lo podemos trabajar”. En ese sentido, creo que el camino recorrido fue sumamente rico. (D1)

Podemos llevar la ESI a todas las unidades que trabajamos en geografía en la escuela. Uno pensaba que había uno o dos temitas, así como puntuales y que bueno, lo hacemos en dos o tres clases y listo. Pero se puede trabajar en todos [los temas], eso fue lo que para mí más me cambió [el curso de extensión]. (D5)

Las citas precedentes permiten adelantar cómo luego del curso, lxs profesorxs pudieron dar cuenta de sus aprendizajes y de relaciones más significativas entre ESI y geografía. Consideramos que esto fue favorecido por la apropiación de conceptos que fueron debatidos a partir de la reflexión epistemológica como base.

Reflexión epistemológica y apropiaciones conceptuales

González del Cerro (2017) aborda la epistemología feminista como uno de los fundamentos para la ESI, por la importancia de su denuncia sobre el carácter sesgado y androcéntrico de la ciencia positivista, junto con la puesta en cuestión su pretendida objetividad y neutralidad. Esta crítica epistemológica cuestiona los binomios dicotómicos propios del pensamiento moderno: subjetividad/objetividad; sensibilidad/racionalidad; singularidad/universalidad; narratividad/abstracción, mostrando que éstos cristalizan relaciones asimétricas de poder, otorgando valor

epistémico sólo a aquellas condiciones que representarían al sujeto universal y de referencia (González del Cerro, 2017).

En línea con esa crítica nos interesa recuperar con relación a las geografías del género y de las sexualidades -que constituyen un corpus heterogéneo- a las perspectivas epistemológicas posmodernas críticas, posestructurales, poscoloniales y decoloniales, que se incorporan en la disciplina hacia fines del siglo XX. Más allá de las distinciones que se pueden establecer entre estas perspectivas, podemos decir que todas buscan romper con las visiones totalizadoras de la modernidad y ponen de relieve las experiencias y vivencias de sujetos y grupos invisibilizados por el poder colonial, androcéntrico, capitalista y patriarcal representado por la figura del hombre blanco, cisgénero, heterosexual y de origen europeo. En contra de este “centro” de poder, se trata de revalorizar los discursos, imaginarios y prácticas de las “minorías” o “grupos subalternos” como las mujeres, las disidencias sexogenéricas, los pueblos originarios, lxs sujetos racializados, etc. Son posturas que se han nutrido de los giros cultural, lingüístico y posmoderno, y que toman como centrales las ideas de multiplicidad, diversidad y diferencia. La consideración de todo lo expresado, ha permitido la construcción de nuevas conceptualizaciones sobre el espacio, el lugar y el territorio, que incluyen dimensiones no materiales que llevan a revalorizar los significados y discursos de lxs *otrxs*.

Sin dudas, un emergente³ del proceso de investigación fue que lxs entrevistadxs manifestaron lo relevante de que la renovación epistemológica de la geografía haya sido parte del curso de extensión, dado que les permitió comprender los temas y conceptos desarrollados⁴. Algunxs, en general lxs de más reciente egreso del profesorado, conocían las perspectivas geográficas surgidas hacia fines del siglo XX, porque formaron parte de su formación de grado. Quienes no contaban con formación previa resaltaron su importancia, tal como ilustrar este relato:

Me resultó muy interesante todo lo que fueron las nuevas corrientes, sobre todo la poscolonial. Nosotros no habíamos visto absolutamente nada [cuando cursé el profesorado] y no sé si yendo yo directamente a leer bibliografía hubiera logrado comprender un montón de cosas que las entendés, desde otro lugar, cuando te las

³ Lo consideramos un emergente porque antes del inicio del curso presuponíamos que la mayoría de lxs docentes no se interesarían por las discusiones epistemológicas, más aún por la complejidad que les demanda la deconstrucción de lo aprendido para la comprensión de las nuevas perspectivas.

⁴ No sólo fueron explicadas por lxs docentes a cargo del curso, sino que también lxs estudiantes que cursaban la asignatura “Didáctica de la geografía” tuvieron a cargo tutorías virtuales para lxs participantes sobre las nuevas perspectivas epistemológicas.

explican (...) Nos encuadraban las cosas dentro de determinadas corrientes, me actualizaron muchísimo. (D1)

Por otra parte, con relación al aprendizaje de conceptos, hemos podido identificar algunos que han sido destacados por varixs entrevistadxs, tales como los de interseccionalidad, cuerpo-territorio, patriarcado, heteronorma. Por ejemplo, nos comentaron sobre los procesos de apropiación incluyendo algunas dificultades que atravesaron:

Hubo conceptos que realmente me costaron mucho y hasta el día de hoy tengo que pensarlos para entender verdaderamente el significado, por ejemplo, el de interseccionalidad que en un principio parecía tan sencillo de entender. Creo que a todos nos pasó eso de pensar que era muy fácil de entender y después bueno, se iba complejizando y se iba enriqueciendo muchísimo también a lo largo de las clases (D1)

Asimismo, hubo testimonios que explicitaron que pudieron otorgar nuevos sentidos a conceptos estructurantes de la geografía como los de espacio geográfico y territorio, por ejemplo:

Yo ahora entro a primer año a hablar del espacio geográfico y ya no puedo decir que es una construcción social, influenciada [sólo] por la economía, la cultura. Tengo que hablar que es un espacio geográfico construido, masculino. Desde el inicio ya arranco distinto (...) También pude poner en experiencia, en carne propia todo ese bagaje teórico en relación al cuerpo como territorio. Cómo ese territorio que es el espacio donde se puede generar o ejercer la soberanía y el poder a partir de transformarlo y hacerlo propio. Me pareció como muy zarpado (SIC), fue muy reveladora digamos de toda esa experiencia. (D13)

En algunos casos, reconocieron que históricamente en la ciencia en general y en la geografía en particular, predominaron las concepciones binarias y, por ello, les fue dificultoso comprender teorías y conceptos que requieren traspasar esa mirada dicotómica. Ilustramos con una reflexión:

A mí lo que más me costó comprender fue esto de la teoría *queer*, pero bueno, es porque venimos ya de toda una educación y una vida transcurrida y analizada desde el binarismo y desde la heteronorma. Es obvio que nos va a costar salir de esa estructura y de ese modo de analizar, porque son unos anteojos que te permiten ver todo desde ese

punto de vista entonces. [Por ello,] correrlos, sacar esa venda y ampliar la mirada por supuesto que genera conflictos, contradicciones y bueno, sí es difícil, pero está buenísimo el ejercicio. (D13)

Dicho testimonio da cuenta de una reflexión que expone las dificultades que atravesamos los educadores para aprender perspectivas que entran en conflicto con nuestra estructura de conocimientos previos. Del mismo modo, otras voces exhiben procesos de desnaturalización y deconstrucción, por ejemplo:

Nosotros trabajamos el espacio dual y cómo se construían los estereotipos de género en las mujeres y los varones. Nos remitimos a la infancia, al tipo de vestimenta, a las tecnologías de género, cómo todo eso se logra socializar. Me permitió replantearme un poco lo que me pasó a mí desde mi experiencia (...) Yo siento que ese curso me permitió incomodarme porque todo esto que vos decís o ves o reproducís día a día tiene una connotación, tiene una ideología, tiene un significado. Me permitió entender muchos conceptos, muchas ideas que tal vez no las había deconstruido, o tal vez no los había pensado desde otra alternativa, entonces, eso fue como una incomodidad necesaria. (D9)

Reflexiones finales

En este trabajo socializamos una lectura inicial de las entrevistas sobre el lugar que lxs profesorxs otorgaron a la apropiación de conocimientos sobre los estudios de género y de la sexualidad, y los específicos del campo de la geografía que, en algunos casos, permitió la resignificación de los conceptos estructurantes de espacio geográfico y territorio. Los procesos de aprendizajes se imbricaron con prácticas de desnaturalización y deconstrucción, en las que la reflexión epistemológica ocupó un lugar central. Para ello, fue necesario poner a disposición explicaciones sobre los postulados centrales de las perspectivas posmodernas críticas, posestructurales, poscoloniales y decoloniales, para promover comprensiones más profundas de aportes teóricos de las geografías del género y de las sexualidades.

Los nuevos conocimientos fueron herramientas para la reflexión sobre la vinculación de la ESI con la geografía, en función de las trayectorias formativas docentes y las prácticas de enseñanza y, además, fue de utilidad para el análisis de experiencias extraescolares de todos participantes. Reconocemos que es una

temática de interés para lxs educadores, por lo que consideramos que debe seguir profundizándose en la formación docente inicial y en la continua. De manera particular, subrayamos la potencialidad de las acciones de investigación y extensión, que propician espacios de intercambio y de construcción colectiva.

Referencias bibliográficas

- Fernández Caso, María Victoria y Guberman, Daniela** (2015): Aportes del Enfoque de Género para una enseñanza inclusiva de la Geografía Escolar. *Revista Didáctica Geográfica* N° 16, pp.165-184.
- González del Cerro, Catalina** (2017): La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género* N° 8. pp. 55-77
- Guberman, Daniela** (2019): *Perspectivas de género en geografía: Aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar*. Cuadernos de Territorio 19. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- López Pons, María Magdalena** (2018): Educación y género. Discusiones en torno a la geografía escolar. *Cardinalis* (10), 346-372.
- Moreno, Magdalena y Mastrolorenzo, Cecilia** (2021): *Geografía y Educación Sexual Integral. Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos*. Buenos Aires: Milena Caserola.
- Morgade, Graciela** (2017): Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Varela, Brisa** (2016): Geografía de género y discursos del cuerpo en los microespacios escolares: entre la vigilancia y la displicencia. *La Aljaba, segunda época. Revista de Estudios de la Mujer* N° 20.

Geografía en la formación del técnico y licenciado en turismo

NOELIA AYMARA PADILLA¹

noeliaaymarapadilla@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

NATALIA BABINI²

nataliababini19@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

LUCIA BLASCO³

blascolucia@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

Resumen

Esta ponencia propone demostrar el uso de conceptos y teorías provenientes de la Geografía en la formación del Técnico y Licenciado en Turismo, que se constituyen en parte de la alfabetización académica del especialista en turismo. Se realiza un análisis del perfil de los egresados y de los planes de estudio de las carreras: Técnico Superior en Turismo, formación superior de carácter provincial (provincia de Buenos Aires), Técnico Universitario en Turismo y Licenciado en Turismo, de carácter universitario y nacional (Universidad Nacional de Mar del Plata). Por otra parte, se realizan encuestas semiestructuradas a docentes del nivel universitario y superior que desarrollan clases en dichas carreras, cuyas variables tuvieron en cuenta: campos de la Geografía, contenidos temáticos y abordaje pedagógico. Los resultados dan cuenta de que hay una inclinación por las teorías y concepto provenientes de la Geografía Física, en sus campos Geomorfología, Hidrología, Climatología y Biogeografía, quedando relegada la formación en Geografía Social, Económica o Política. La escala de análisis regional cobra importancia, así como el concepto de Espacio Turístico. Sin embargo, a partir del

¹ Grupo Turismo y Territorio, Espacios Naturales y Culturales, Centro de Investigaciones Económicas y Sociales.

² Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

³ Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Aprendizaje Basado en Proyectos que los estudiantes tienen la posibilidad de seleccionar problematizaciones de tipo ambientales, económicas, demográficas o políticas en el abordaje del espacio turístico.

Palabras clave: Geografía / Turismo / Profesional en Turismo

Introducción

Esta ponencia propone demostrar el uso de conceptos y teorías provenientes de la Geografía en la formación del Técnico y Licenciado en Turismo, que se constituyen en parte de la alfabetización académica del especialista en turismo. Para ello, se realiza un análisis del perfil de los egresados (técnicos y licenciados) y de los planes de estudio de las carreras: Técnico Superior en Turismo (TST), formación superior de carácter provincial (gobierno de la provincia de Buenos Aires), Técnico Universitario en Turismo (TUT) y Licenciado en Turismo (LT), carreras con carácter universitario y nacional (Universidad Nacional de Mar del Plata).

Por otra parte, se realizaron encuestas semiestructuradas a 5 docentes del nivel universitario de las asignaturas Espacios Turísticos Mundiales (ETM) y Espacios Turísticos Americanos (ETA) y a 2 profesores provisionales del nivel terciario de las asignaturas: Patrimonio Turístico de Argentina y América (PTAA), Estudio del Espacio Turístico de Argentina y América (EETAA), Estudio del Espacio Turístico de Europa, África, Asia y Oceanía (EETEAAO) y Patrimonio Turístico de Europa, África, Asia y Oceanía (PTEAAO). Las variables que guiaron las encuestas fueron:

1. Campos/áreas de la Geografía: ¿Qué áreas de la Geografía son parte de los contenidos básicos e indispensables de la asignatura? (pregunta cerrada con opciones: Geomorfología, Climatología y Biogeografía, Hidrología, Geografía del Turismo, Geografía Económica, Geografía Política, Geografía Social, otras).
¿Podría reconocer alguna unidad en particular donde se aborde los campos de la Geografía señaladas? (indicar nombre de la unidad y campo de la Geografía)
2. Conceptos básicos: ¿Considera que alguno de los siguientes conceptos es indispensable para su asignatura? (pregunta cerrada con opciones: territorio, espacio geográfico, espacio turístico, otro).
Estructura de los contenidos: ¿Podría reconocer alguna unidad donde se aborden estos conceptos? (nombre de la unidad y concepto).
3. Escala de análisis: ¿Cuál de estas escalas de análisis considera que cobra mayor importancia en el abordaje de la asignatura? (pregunta cerrada con opciones: continental, regional, nacional, local).

La Geografía en el estudio del Espacio Turístico

La alfabetización académica comprende, según Presta (2019: 2), las estructuras características de producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica. Apoyándonos en la autora, podemos dejar planteado que la alfabetización es la forma particular de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de una comunidad académica para difundir sus saberes. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000).

Un concepto propio de los profesionales en turismo es el Espacio Turístico entendido como:

...la consecuencia de la presencia y distribución territorial de los atractivos turísticos que, no debemos olvidar, son la materia prima del turismo. Este elemento del patrimonio turístico, más la planta y la infraestructura turísticas, es suficiente para definir el espacio turístico de cualquier país. (Boullón, 2006: 65).

Una de los campos de la Geografía que engloba el concepto de Espacio Turístico es la Geografía del Turismo. Tal como se explica en Padilla (2019), la Geografía del Turismo tiene antecedentes en la Geografía Turística que se basa en la descripción de lugares y atractivos turísticos. Esta disciplina presenta un sesgo naturalista en la medida que privilegiaba el estudio de ambientes y paisajes naturales, desconociendo las relaciones sociedad-naturaleza, que constituyen la base de la Geografía Social (Balastreri Rodríguez, 2003). De acuerdo con lo establecido por Hiernaux (2006) a partir de la década de los años sesenta del pasado siglo, esta disciplina distingue dos enfoques: por una parte, se desarrolló la escuela de origen marxista, siguiendo los patrones y formulaciones del marxismo estructuralista en boga.

De acuerdo a Almirón (2004) desde una visión geográfica y crítica, el turismo es una práctica social que abarca mucho más que el desplazamiento físico entre dos lugares. La relación recíproca entre la sociedad y la naturaleza se hace presente y aparecen los efectos territoriales, incluyendo los impactos de tipo social y ambiental en el espacio. Desde el punto de vista ambiental, esta situación coincide con la aparición del Informe Brundtland de 1987 y la posterior Declaración de Río del año 1992, donde se introduce el concepto de Desarrollo Sustentable.

Resultados

a) Sobre los perfiles del licenciado y técnico en turismo

El perfil profesional permite reconocer la descripción de capacidades y competencias aptas según la formación de una persona. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Plan "E" del año 2005 (OCA N° 883/04) establece el perfil del LT, que comprende:

- Formular, elaborar, dirigir y evaluar proyectos turísticos y recreativos.
- Coordinar equipos interdisciplinarios de planeamiento de sectores turístico y recreativo.
- Planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades en competencias públicas y privadas.
- Ejercer funciones directivas de entes turísticos y recreativos, asesoramiento y asistencia técnica.
- Coordinar la toma de inventario, puesta en valor y determinación de acciones de preservación de patrimonio turístico y recreativo.
- Organizar, coordinar y administrar instituciones prestadoras de servicios turísticos y recreativos.
- Planificar y dirigir actividades recreativas.
- Organizar y coordinar eventos.

Por su parte, el perfil del TUT, según la OCA N° 1902/15 de la citada universidad, está capacitado para:

- Asistir en la identificación y análisis de los problemas que enfrentan las organizaciones y empresas turísticas y recreativas y colaborar en soluciones.
- Colaborar en actividades y procedimientos de administración, finanzas, comercialización, presupuestos, costos y administración de personal de las organización públicas y privadas.
- Elaborar diagnósticos de las áreas funcionales de una empresa turística y recreativa y participar en la formulación de estrategias competitivas.
- Participar y colaborar en las actividades de planificación en organizaciones públicas y privadas relacionadas con la actividad turística y recreativa.

En el nivel superior, el TST, posee diversas áreas de competencia, según la Resolución N° 280/03, modificada por Resolución N° 2093-03, de la provincia de Buenos Aires:

- Diagnosticar, diseñar, liderar, gestionar, organizar emprendimientos turísticos en el ámbito público y privado.
- Programar, organizar y coordinar productos turísticos y recreacionales, nacionales e internacionales.
- Administrar, contratar e intermediar la venta de servicios turísticos o prestaciones de servicios turísticos satisfaciendo las necesidades de la demanda.
- Elaborar, implantar y operar sistemas de información y de procesos de datos para la prestación de los servicios turísticos.
- Diseñar, dirigir, efectuar y controlar planes, programas y proyectos de comercialización, mediante la implementación de estrategias de comercialización, comunicación, promoción y publicidad.
- Generar proyectos que reconozcan la naturaleza social y económica de los fenómenos turísticos y sus variaciones en tiempo y espacio, con el fin de preservar y conservar el ambiente.

Se destaca que a partir del 2022 comenzó la implementación gradual del nuevo plan de estudios de la carrera Técnico Superior en Turismo (Resolución 2020), cuyo análisis no es abordado en este estudio.

b) Sobre las asignaturas y temas afines a la Geografía

Para la identificación de las asignaturas afines a la Geografía dentro de los planes de estudio de las carreras se evaluaron los contenidos mínimos y perfiles docentes presentados en la Resolución N° 2093-03. Así como también los Planes de Trabajo Docentes (PTD) del 2021.

A partir de ello, en el Anexo, se presentan los contenidos abreviados de las siguientes asignaturas de la formación del Técnico Superior en Turismo:

- Estudio del Espacio Turístico de Argentina y América (EETAA), primer año
- Patrimonio Turístico de Argentina y América (PTAA), primer año
- Estudio del Espacio Turístico de Europa, África, Asia y Oceanía (EETEAAO), segundo año

- Patrimonio Turístico de Europa, África, Asia y Oceanía (PTEAAO), segundo año

En cuanto a la Tecnicatura Universitaria en Turismo y Licenciatura en Turismo, se reconoció:

- Espacios Turísticos Mundiales (ETM), primer año para TUT y segundo año para LIC.
- Espacios Turísticos Americanos (ETA), segundo año para TUT y tercer año para LIC.

Como puede visualizarse en las tablas 1 y 2, a nivel universitario, la formación del técnico y licenciado en temas geográficos es la misma, más allá de que en las actividades prácticas existan diferencias en el abordaje de los contenidos (más operativos y menos teóricos en el caso de los técnicos). Del análisis de los contenidos y de las encuestas realizadas, se observa un mayor acercamiento a los campos de la Geografía Física, entre ellas, Geomorfología, Climatología, Biogeografía y Climatología, desde un estudio regional a nivel continental. Entre los conceptos y teorías observados en los PTD se incluyen: Teoría de la Deriva Litoral, Tectónica de Placas, Clasificación Climática, Corrientes Marianas, Biomas y Eco regiones. Los resultados de las encuestas dan cuenta del uso de la cartografía en forma continua y transversal en las unidades de las asignaturas estudiadas.

Se observa una menor utilización de teorías provenientes de la Geografía Social, Geografía Económica o Geografía Política, es decir, de aspectos socio económicos o conflictos políticos territoriales de las escalas de análisis. Incluso se observa una limitada aplicación de la Geografía Ambiental, de importante vinculación entre los campos de la Geografía Física y Social. De las respuestas analizadas surge el apoyo en la Geografía del Turismo y el concepto Espacio Turístico como básico e indispensable para el abordaje de la materia. En menor medida se hace mención al territorio y a la región.

Abordaje pedagógico de los contenidos según el perfil del profesional

Las propuestas de cátedras desarrollan un marco teórico-metodológico y diversas estrategias de enseñanza, que contribuyen a la formación profesional del turismólogo. El abordaje de los contenidos y las encuestas dan cuenta de la utilización de:

- *Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)*: se hace evidente a nivel universitario y terciario a partir de la selección de una región turística, en forma grupal, como requisito obligatorio de aprobación de las cursada de ETM, ETA, EEEAAO y PTEAAO. El ABP puede ser entendido como un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados (Thomas, 1999). Se trata de una metodología que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la elaboración de proyectos en grupos de estudiantes.
- *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*: una estrategia didáctica diagramada a partir de la resolución de situaciones del mundo real de interés geográfico para que los estudiantes puedan indagar, analizar y concurrir a una solución o conclusión (Litwin, 2008). Tal como explica García Ríos (2021) la resolución de problemas por parte de los estudiantes no sólo se realiza en los términos teóricos, sino que a través de la personificación de los actores sociales los estudiantes puedan ser capaces de desentramar una realidad geográfica compleja. Ello se hace evidente en la instancia de defensa oral de la región abordada, donde los estudiantes toman roles de operadores turísticos para presentar la región.

Reflexiones finales

Del análisis de los planes de estudios de la formación de profesionales en turismo, licenciados y técnicos del nivel terciario y universitario, se destaca que existen materias afines a la Geografía cuyo objeto de análisis es el Espacio Turístico. Los resultados dan cuenta de que hay una inclinación por las teorías y conceptos provenientes de la Geografía Física, en sus ramas Geomorfología, Hidrología, Climatología y Biogeografía, quedando relegada la formación en conceptos y teorías de Geografía Humana o Social o de sus áreas más políticas y económicas. Así como también del estudio ambiental.

La escala de análisis regional cobra importancia, esto queda evidenciado en la estructuración de los contenidos de las diversas unidades de los PTD de las asignaturas ETM, ETA, EETEAAO, PTEAAO y del resultado de las encuestas.

Se observa la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos a partir de la selección de una región turística, acorde a la asignatura en cuestión, como requisito obligatorio de aprobación de algunas cursadas, y su estudio en forma grupal. Esta actividad encuentra relación también con el Aprendizaje Basado en Problemas. Es en este punto donde se considera que existe la posibilidad de ampliación de contenidos básicos, existiendo la posibilidad de selección de problematizaciones por parte del estudiante de tipo ambientales, económicas, demográficas o políticas en el abordaje del espacio turístico.

El concepto de Espacio Turístico, como una unidad de análisis de diferentes regiones, permite integrar aspectos geográficos y turísticos. En este punto, la Geografía favorece desentramar la complejidad del Espacio Turísticos y contribuye al perfil del licenciado y técnico en turismo, ya que brinda herramientas para asesorar y planificar la actividad turística, teniendo en cuenta los factores físico-naturales o sociales del espacio geográfico. Ello se vuelve crucial en la elaboración de circuitos o la coordinación de actividades turísticos y recreacionales.

Referencias bibliográficas

- Almirón, Analía** (2004): Turismo y espacio. Aportes para otra geografía del turismo. GEOUSP. *Espaço e Tempo*, São Paulo. N° 16, pp.166 -180. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2004.73963>
- Balastrieri Rodríguez, Adyr** (2003): Geografía do turismo: novos desafios. En: *Como aprender turismo, como ensinar*. Tercera edición. São Paulo, pp. 87-122.
- García Ríos, Diego** (2021): *Geográficamente. Manual de didáctica de la Geografía con propuestas prácticas para el aula*. Mar del Plata: Editorial Cartograma.
- Guzmán Ramos, Aldo y Fernández, Guillermina** (2002): El turismo desde la geografía. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona Vol. VII, N° 365.
- Hiernaux, Daniel (2006)**: Geografía de Turismo. En: Lindón y Hiernaux, D. (ed.) *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthoropos, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 401-432.
- Litwin, Edith** (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Padilla, Noelia** (2019): Los aportes de la geografía en estudios turísticos. *Observatorium*, 10(1), 2-15. ISSN 1984-4891. <https://doi.org/10.14393/OREG-v10-n1-2019-51112>

Presta, Karina (2019): *La alfabetización informacional y la alfabetización académica: confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la sociedad de la información desde las bibliotecas universitarias*. Tesis de Licenciatura. UNL.

Radloff, Alex y De La Harpe, Bárbara (2000): Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers. En: Flexible Learning for a Flexible Society, Actas del *ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference*. Toowoomba, Queensland.

Thomas, Ja (1999): *Project based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Buck Institute for Education.

Documentales

OCA N° 1902 del 2015, UNMDP.

OCA N° 883 del 2004, UNMDP.

Resolución N° 280 del 2003, provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 2093 del 2003, provincia de Buenos Aires.

ANEXO

Técnico Superior en Turismo

Asignatura: **Estudio del Espacio Turístico de Argentina y América (EETAA)**

Anual

Año: Primero

Horas totales: 64 hs

Contenidos temáticos:

- Conceptos introductorios: Interpretación de la Cartografía, Territorio, espacio natural, Evolución Geológica, Climas, Biomas, Vulcanismos. Sismos, Concepto y clasificación de los recursos Naturales.
- Argentina, Región por Región: Aspectos demográficos y económicos. Recursos Naturales. Climas. Hidrografía. Parques Naturales. Relieve.
- América: Se analizará Norteamérica, Sudamérica, Centro América y Caribe. Aspectos demográficos y económicos. Recursos Naturales. Climas. Hidrografía. Parques Naturales. Relieve.

Asignatura: **Patrimonio Turístico de Argentina y América (PTAA)**

Anual

Año: Primero- 64 hs

Contenidos temáticos:

- Argentina, Región por Región: Patrimonio Natural y Paisajístico, Patrimonio Cultural, Festividades. Rutas Turísticas, Información Turística.
- América: Se analizará Norteamérica, Sudamérica, Centro América y Caribe, Patrimonio Natural y Paisajístico, Patrimonio Cultural, Festividades, Rutas Turísticas, Información Turística.

Asignatura: **Estudio del Espacio Turístico de Europa, África, Asia y Oceanía (EETEAAO)**

Anual

Año: segundo

Horas totales: 64 hs

Contenidos temáticos:

- Conceptos introductorios: Territorio, espacio natural, Evolución Geológica, Climas, Biomas, Vulcanismos. Sismos.

- Regiones, de cada una: Aspectos demográficos y económicos. Recursos Naturales. Climas. Hidrografía. Parques Naturales. Relieve.
- Europa, Europa Mediterránea, Europa Central, Europa del Norte, Europa del Este.
- Asia: Medio Oriente, Asia Indostánica, China, Japón.
- Australia, Nueva Zelanda, Polinesia
- África: Magreb, Sudáfrica, Kenia y Tanzania.

Asignatura: **Patrimonio Turístico de Europa, África, Asia y Oceanía Europa (PTEAAO)**

Anual

Año: segundo

Horas totales: 64 hs

Contenidos temáticos:

- Europa Mediterránea, Europa Central, Europa del Norte, Europa del Este.
- Asia: Medio Oriente, Asia Indostánica, China, Japón.
- Australia, Nueva Zelanda, Polinesia
- África: Magreb, Sudáfrica, Kenia y Tanzania Región por Región: Patrimonio Natural y Paisajístico. Patrimonio Cultural. Festividades. Rutas Turísticas. Información Turística

Tabla 1: asignaturas afines a la Geografía y contenidos de la formación del TST

Fuente: elaboración propia con base en la Resolución N° 280/03 (modificada por Resolución N° 2093-03)

Licenciado en Turismo y Técnico Universitario en Turismo

Asignatura: **Espacios Turísticos Mundiales (ETM)**

Cuatrimestral

Horas totales: 96 hs

Contenidos temáticos:

- Unidad 1: Aportes de la Geografía para el estudio del Espacio Turístico.
- Unidad 2: Factores socio-geográficos que inciden en la localización del turismo: naturales, culturales y técnicos.
- Unidad 3: Diversidad y acondicionamiento de espacios turísticos.

- Unidad 4: Los destinos turísticos de Europa: Europa Nórdica, Europa Atlántica, Europa Alpina, Europa Mediterránea.
- Unidad 5: Los destinos turísticos de África: África Mediterránea, África Ecuatorial, del Indico al Gran Rift, África Austral.
- Unidad 6: Los destinos turísticos de Asia: Asia Suboccidental, Entorno Indostánico, Asia Central y Lejano Oriente, Sudeste Asiático.
- Unidad 7: Los destinos turísticos de Oceanía: Australia, Nueva Zelanda, Melanesia, Micronesia, Polinesia.
- Unidad 8: Antártida como destino turístico.

Asignatura: **Espacios Turísticos Americanos (ETA)**

Cuatrimestral

Horas totales: 96 hs

Contenidos temáticos:

- Unidad 1: El continente americano
- Unidad 2: América Anglosajona
- Unidad 3: Caribe y América Latina
- Unidad 4: Argentina: características geoturísticas
- Unidad 5: Argentina - Región Central
- Unidad 6: Argentina - Región Nordeste
- Unidad 7: Argentina - Región Noroeste
- Unidad 8: Argentina - Región Nuevo Cuyo
- Unidad 9: Argentina - Región Patagónica

Tabla 2: asignaturas afines a la Geografía y contenidos de la formación del TUT y LT. Fuente: elaboración propia con base en Planes de Trabajo Docentes (PTD)

La Semillateca va al Jardín: experiencias de un proyecto de extensión en el nivel inicial

ANA LAURA RAMOS LOPETEGUI¹

anauramos55@gmail.com

Universidad Nacional del Sur (UNS)

VALENTINA PEZZUTTI

valen.pezzutti@gmail.com

Universidad Nacional del Sur (UNS)

GRACIELA BENEDETTI

graciela.benedetti@gmail.com

Universidad Nacional del Sur (UNS)

Resumen

Uno de los pilares de todo proyecto de extensión es el compromiso vinculado a la idea de transformación social. En estos proyectos todos sus integrantes participan y aprenden de forma activa, existe un intercambio de ideas y propuestas que buscan ser plasmadas en el terreno. En este sentido, la semillateca es un proyecto de extensión que, mediante distintos ejes de trabajo, busca concientizar a los ciudadanos sobre la importancia del arbolado urbano. Es en este contexto que se realizan charlas y talleres para niños y niñas sobre la importancia de cuidar los árboles con los cuales conviven y se realizan prácticas de germinación. Una de estas experiencias que tuvimos fue la del Jardín 949, en la cual se llevó a cabo diferentes instancias de enseñanza y aprendizaje y de acercamiento del objeto árbol a los niños y las niñas. Pudieron germinar la semilla de un árbol y verlo crecer, cuidando de la planta todos los días hasta la finalización del ciclo lectivo, momento en el cual se la llevaron a su casa. Es por ello que en este trabajo queremos contar la experiencia de enseñanza-aprendizaje vinculado al arbolado urbano en el nivel inicial donde participaron múltiples actores tales como voluntarios/as, docentes, estudiantes, directivos/as, entre otros. Es un proyecto que logró ser multiplicador de conocimientos ya que fueron los niños y las niñas quienes le

¹ Las autoras pertenecen al Departamento de Geografía y Turismo (UNS).

enseñaron a sus padres sobre lo aprendido. También se logró potenciar el compromiso de toda la familia en el cuidado del árbol hasta su adultez.

Palabras clave: semillateca / extensión / compromiso / arbolado urbano

Los proyectos de extensión universitarios. Un ejemplo de trabajo en conjunto desde la Semillateca

Los proyectos de extensión tienen como idea central la voluntad de contribuir a una determinada transformación social, ya que este tipo de proyectos pueden enmarcarse como sociales y educativos. Además, se conciben y se desarrollan en torno a varios ejes que son la articulación entre extensión, investigación y enseñanza; la contribución de las disciplinas y la conjunción de los saberes, tanto de los actores universitarios y como de los no universitarios. Los proyectos se estructuran desde las actividades concretas donde la colaboración, el saber hacer y el compromiso de los y las participantes son los pilares fundamentales. Todos participan y aprenden, se intercambian ideas y propuestas de manera permanente, entre los y las voluntarios/as universitarios/as y las instituciones con las cuales se trabaja. Así lo plantea Freire:

el sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando. Objetos de conocimiento que han de ser enseñados y aprehendidos por los alumnos para que puedan aprenderlos. Contenidos. Objetivos, mediatos e inmediatos a los cuales se orienta la práctica educativa. Y por último métodos, técnicas y materiales didácticos coherentes con los objetivos y con la opción política (Freire, 1996: 77).

El proyecto de extensión que queremos presentar se denomina Geógrafos por un día: en busca del patrimonio verde: semillas con identidad “Semillateca”. El mismo viene funcionando desde el año 2018 y se ha mantenido vigente gracias a las distintas convocatorias, tanto locales, desde la Universidad Nacional del Sur, como del Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, en la Subsecretaría de Fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

Las actividades realizadas durante este tiempo se estructuraron sobre la base de varias líneas de trabajo en el terreno. La primera línea es la recolección de semillas del arbolado de la ciudad de Bahía Blanca, así como su reconocimiento, clasificación y organización para luego hacer las entregas a quienes lo solicitan, tanto vecinos/as de la localidad como de la región como así también a distintas instituciones. Las semillas de árboles son tanto de origen nativo como exótico, no invasivas. La segunda línea del proyecto se estructura a partir de la visita de la semillateca a escuelas y jardines de infantes. Se dan charlas y talleres para niños/as y adolescentes sobre la importancia del arbolado urbano y se hacen prácticas de germinación. Es en este punto donde queremos poner el foco y contar esta

experiencia. La tercera línea del proyecto son las plantaciones en espacios públicos, en plazas de la ciudad con una organización conjunta con vecinos/as y también con la división de áreas verdes de la Municipalidad de Bahía Blanca. Los espacios intervenidos han sido diversos, los árboles fueron desarrollados por el proyecto desde semillas y cuidados luego de la plantación que se hará por varios años hasta que los árboles alcancen su madurez. En la mayoría de los espacios siguen creciendo con éxito, pero en otros el vandalismo fue un aspecto negativo. Los espacios intervenidos han sido: Plaza del Algarrobo, Irupé, Héroe de Malvinas, Olave, Milstein, Los Teritos, Paihuén, Barrio Cabré Moré, Azurduy. La cuarta línea se basa en el registro de todas las actividades y la elaboración de cartografía específica sobre los lugares arbolados y las semillas entregadas. Se realiza tanto un registro cartográfico como fotográfico. Finalmente, la quinta línea de acción se vincula a la difusión de las actividades de la Semillateca, no solo en los medios locales (radio, diario y revistas) sino también en eventos científicos sobre la enseñanza y la didáctica donde el fundamento está dado por la asignatura Biogeografía Cultural, que tiene en una de sus unidades el árbol como objeto de enseñanza.

Lo cierto es que los y las docentes de distintos niveles educativos y, en especial del nivel inicial, no han sido formados/as para trabajar con el objeto árbol, ni desde las ciencias naturales ni desde las ciencias sociales. Por ello, con el objetivo de generar las condiciones para su enseñanza es que nos hemos acercado a las salas de nivel inicial porque han sido los y las docentes que han visto un gran potencial en enseñar sobre lo que nos circunda, en este caso en las plazas y los parques de la ciudad: el árbol y su concepción como patrimonio natural devenido en cultural. Además, a partir de la Ley de Educación Ambiental se desprende que si la ciudad es naturaleza transformada y los árboles forman parte de ella, los árboles como individuos se constituyen en un recurso valioso para la enseñanza.

¿Por qué hablar sobre los árboles en el aula?

Por otra parte, desde un aspecto más simbólico el objeto árbol es parte del listado de efemérides a desarrollar en el calendario escolar. Una efeméride es un hecho relevante escrito para ser recordado o conmemorado, incluso celebrado. El árbol, que por un lado nos representa como sociedad y, por otro, nos recuerda cómo fue el proceso de plantación en nuestra región, entra en esta categoría de efeméride desde los primeros tiempos de nuestro país y específicamente en la localidad de

Bahía Blanca. Tal es así que para agosto de 1900 se celebró la primera fiesta del árbol en la ciudad, donde concurrieron varias escuelas. Esta celebración era una práctica muy común en el hemisferio norte y donde, el Sr. Brunel, vecino destacado en política luego intendente, comenzó a organizarla para Bahía Blanca. El primer acto se realizó en el patio de la Municipalidad donde veinte estudiantes fueron designados para plantar árboles y se les colocó una chapa de bronce donde se señalaba su nombre. Así es como el 29 de agosto de 1900, el Consejo Nacional de Educación instituyó esta fecha especial -que se celebra desde 1901- por una iniciativa de Estanislao Zeballos, quien fuera jurista, político y legislador.

En resumen, el árbol como objeto de estudio puede ser visualizado y aprehendido. Es un elemento central más a la hora de construir la imagen de una ciudad. Milton Santos (1986) que los elementos del espacio son los hombres, las empresas, las instituciones, el medio ecológico y las infraestructuras. Aquí podemos destacar el caso de las infraestructuras que son trabajo humano materializado y localizado en forma de casas, plantaciones, caminos, etc. y justamente el arbolado empieza a ser pensado como infraestructura verde. Santos decía también que:

el paisaje es la acumulación de tiempos pasados, cuyo movimiento es dado por el tiempo vivo actual, el tiempo social. El espacio es el resultado de esa asociación, que se deshace y se renueva continuamente, entre una sociedad en movimiento permanente y un paisaje en evolución permanente (Santos *et al.*, 1996: 52).

Por lo tanto, los elementos del espacio urbano son considerados como variables y como tales cambian de valor según el movimiento de la historia y, por lo tanto, esa expresión de valor es resultado de las necesidades sociales. Hoy ¿necesitamos árboles en las ciudades? Ayer ¿se necesitaban árboles en las ciudades? ¿En qué puede contribuir un árbol a la vida de las personas? ¿Sus flores, frutos y semillas, qué función cumplen?

Empezar por el origen: la semilla. Las actividades en la sala de 5 años

El proyecto de extensión se focalizó en el Jardín N° 949 de la ciudad de Bahía Blanca, en dos salas con niños/as de 5 años, durante el año 2021. En primer lugar, los niños y las niñas recibieron un kit de semillas para hacer sus propias experiencias con la germinación de un árbol y observar cómo se van desarrollando

sus raíces, tallos y primeras hojitas. Esta actividad se inicia en el mes de julio para dar tiempo a la observación, descripción y explicación de los cambios en el material verde. Para la germinación se seleccionó a la especie acacia visco (*Parasenegalia visco*) por su gran viabilidad y rápido crecimiento, ya que a fin de año cada niño/a se lleva su ejemplar como recuerdo del paso por el nivel inicial y como árbol que seguirá creciendo junto a él/ella (Imagen 1). Además, para el día del árbol se plantó en el jardín un ejemplar de cedrón (*Aloysia gratissima*) y un guarán (*Tecoma stans*) como símbolo y recordatorio de ese grupo de niños/as. Luego, para analizar el valor de uso en cuanto a su semilla o fruto se seleccionaron también nativas del hemisferio sur, que se localizan en la ciudad y que además son utilizadas como ornamentales en plazas y jardines. Las especies son: palo borracho (*Ceiba speciosa*), timbó (*Enterolobium contortisiliquum*) y algarrobo chileno (*Prosopis chilensis*).



Imagen 1. Experiencia de los niños/as en el jardín 949 con las acacias visco.

Por lo tanto, salimos a buscar estos árboles en el entorno cotidiano, a buscarlos en nuestra propia ciudad por ejemplo en las veredas. Cada árbol tiene una historia, un origen y unas características que lo hacen propio y único de una región geográfica particular. Las plantas son uno de los objetos más visibles del paisaje, están fijas al sustrato, se pueden tocar, oler y abrazar. Entonces ¿por qué no

acercarnos a la enseñanza de la distribución y a la valoración de las plantas en el territorio?

Entender el arbolado urbano desde estas perspectivas nos lleva a establecer las buscadas relaciones entre el medio natural, la cultura y la vida social. Moreno, Rodríguez y Sánchez (2010), señalan el valor de la salida de campo. Así pudimos apreciar los árboles seleccionados en su totalidad, en su estructura y funcionamiento en el medio local.

Si seguimos algunas buenas prácticas ambientales podemos preguntarnos ¿para qué los necesitamos? Para dar sombra a las calles y las viviendas, para regular la temperatura, para aportar materia orgánica, para evitar la erosión del suelo y para admirar su belleza, para que nos recuerden el pasado y nos acerquen al futuro, entre otras consideraciones. A su vez, podemos preguntarles: ¿qué necesitan los árboles? no ser podados, no ser intoxicados con sustancias nocivas, tener un cantero amplio, no atarle cables o carteles. Luego, cabría la pregunta; ¿todas las especies en todos los lugares? o ¿qué especies en qué lugares? En la elección de un árbol para la ciudad hay varios puntos a considerar, ya que no es lo mismo un árbol para ser plantado en una calle angosta que en una avenida o en un parque o una plaza de barrio. Se requiere una diferenciación de las especies según el lugar que va a ocupar. Y los frutos y semillas... ¿para qué nos sirven? ¿cómo podemos experimentar con ellos?. Fue a partir de esta práctica que se presentaron a la Feria de Ciencias 2022.

Tesoros escondidos en los frutos y semillas

Para cada una de estas especies se buscó en conjunto con los y las docentes y voluntarios/as del proyecto alguna propiedad o producto que se pueda obtener de estas tres especies: palo borracho (*Ceiba speciosa*), timbó (*Enterolobium contortisiliquum*), algarrobo chileno (*Prosopis chilensis*). Para el caso de la vaina del palo borracho se obtuvo la fibra algodonosa para hacer rellenos de almohadones, con los frutos del timbó se realizó un agua jabonosa ya que este fruto posee la saponina y para el fruto del algarrobo chileno se lo machacó hasta conseguir la bebida tradicional del centro-norte argentino, la aloja, un jugo bien dulce y refrescante de origen ancestral. Se indagó entre todos y todas las docentes, niños/as, voluntarios/as sobre estas propiedades y se intercambiaron ideas para ver cuál sería la mejor manera de presentar estos “tesoros escondidos” en la feria de ciencias del nivel inicial.

Conclusiones

Es a través de estos proyectos donde los saberes se ponen en práctica y la extensión permite que se desarrolle todo un proceso de formación que habilita para enseñar y para aprender de manera más integral y más distendida. Así los niños y las niñas se convierten en observadores/as de la naturaleza, experimentan con ella, se divierten y aprenden cómo la naturaleza, en este caso los árboles nos brindan también una enseñanza. Los y las docentes del nivel inicial también se asombraban, en muchos casos, por la variedad de recursos que surgen a partir de los árboles como objetos de enseñanza. Por otra parte, los y las voluntarios/as acercaron sus lecturas y saberes más teóricos a una práctica en el aula que no siempre se llevan a cabo en el ámbito universitario, a veces por ser quizás simple pero no menos significativas, a veces porque el foco está puesto más en la metodología y en el contenido que en la misma práctica.

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo** (1996): *Pedagogía de la autonomía*, San Pablo: Paz e Terra S.A.
- Santos, Milton** (1986): Espacio y Método. Barcelona. *Revista Geocrítica*, (65), 5-53.
- Santos, Milton; Silveira, María Laura y Martínez Rigol, Sergi** (1996): *De la totalidad al lugar: Milton Santos*, traducción María Laura Silveira; revisión, corrección y composición Sergi Martínez Rigol (No. 711). Oikos-Tau.

Producción de materiales digitales para el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de Geografía Humana

LAURA IRENE RIBA

laura.riba@ffyl.uncu.edu.ar

Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)

Resumen

Pensar la educación contextualizada en la actual sociedad del conocimiento, lleva a la necesidad de diseñar nuevos materiales educativos mediados tecnológicamente para colaborar con la construcción del conocimiento. Los materiales educativos digitales como soporte de las narrativas son herramientas complejas, son el producto de tomas de decisiones por parte del docente en torno a las actividades de selección de información, diseño, elaboración, producción y publicación de materiales.

El presente trabajo trata de la selección y posterior reflexión sobre una guía de estudio, material elaborado como docente de la Cátedra de Geografía Humana General, perteneciente a primer año de la Tecnicatura Universitaria en Geotecnologías, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Su objetivo es analizar la potencialidad del trabajo con materiales educativos digitales para el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes. Y también hacer uso de las diferentes herramientas que ofrece la Web para la producción de materiales educativos digitales y poder construir criterios e indicadores para seleccionar, evaluar e intervenir materiales educativos digitales disponibles en la web. Es que el material seleccionado a modo de ejemplo, es sometido a un análisis profundo que permite descubrir algunas características que potencian su función mediadora y otros aspectos necesarios para optimizar recursos y convertirlo en un material digital adaptado a la nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje mediada por la tecnología. Antes de ser presentada la nueva producción, se detalla la propuesta de cambio describiendo diferentes aspectos y mejoras pensadas para una educación a distancia.

Palabras clave: sociedad del conocimiento / mediación tecnológica / materiales educativos.

Introducción

Analizar a la educación dentro de un contexto histórico, político y social determinado, denominado Sociedad del Conocimiento, Sociedad Red o Sociedad de la información, lleva a considerar los espacios de enseñanza y aprendizaje como espacios de tensiones y controversias, donde surgen interrogantes más que respuestas.

Comprender a la educación como un acto complejo, dinámico, situado y relacional en donde adquiere sentido y significado sólo en su contexto, permite pensar escenarios para vivenciar una nueva manera de comprender la presencialidad educativa en la modalidad virtual.

Transitar el siglo XXI nos impone nuevos retos para poder participar en forma activa en la sociedad red. El acceso material a las tecnologías por parte de todos, es condición necesaria pero no suficiente. La inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje requiere de la mediación docente para superar la concepción instrumental de su introducción. La mera utilización de las tecnologías en el aula poco colabora con la construcción del conocimiento.

Es evidente que las tecnologías digitales interpelan a las instituciones educativas en todos sus niveles y a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la Geografía. Es tarea docente apropiarnos crítica y reflexivamente de estas tecnologías y pensar en estrategias de aprendizaje e innovación que permitan a los estudiantes procesar el gran flujo de información que los atraviesa como individuos y como sociedad.

Es fundamental tener en cuenta que las tecnologías no tienen en sí mismas capacidades intrínsecas de cambio que lleven a mejorar las prácticas educativas. La decisión acerca de cuáles incorporamos en nuestras prácticas es por sobre todo una decisión pedagógica, que responde a una intencionalidad educativa determinada y da cuenta del contexto particular de trabajo (Pérez, 2015).

En este sentido, la producción de materiales educativos digitales requiere de decisiones a tomar en torno a lo que se desea comunicar, los canales elegidos, los soportes digitales y las narrativas que las materializan. Por lo tanto, seleccionar materiales disponibles, diseñar nuevos materiales, así como producirlos y publicarlos facilitando su acceso y difusión, es un desafío.

Esta presentación expone parte de la actividad de producción y reflexión sobre las prácticas docentes de enseñanza de Geografía Humana en el nivel universitario. La propuesta parte de la selección de materiales utilizados en el espacio curricular Geografía Humana General, para descubrir aspectos necesarios de repensar y

adaptar para potenciar su función mediadora. Se elabora luego, una nueva propuesta enriquecida adaptada a las prácticas de enseñanza en entornos digitales. Finalmente, el material renovado se convierte en insumo para el aula virtual de ese espacio curricular y es presentado como un "libro" que permite al estudiante recorrerlo según sus necesidades.

Empezar a pensar. Reflexión sobre el material seleccionado

El material propuesto a modo de ejemplo para este trabajo de análisis, es una guía de Geografía Urbana, diseñada para la unidad 4 de la cátedra Geografía Humana General, perteneciente al primer año de la carrera de Geografía UNCuyo.

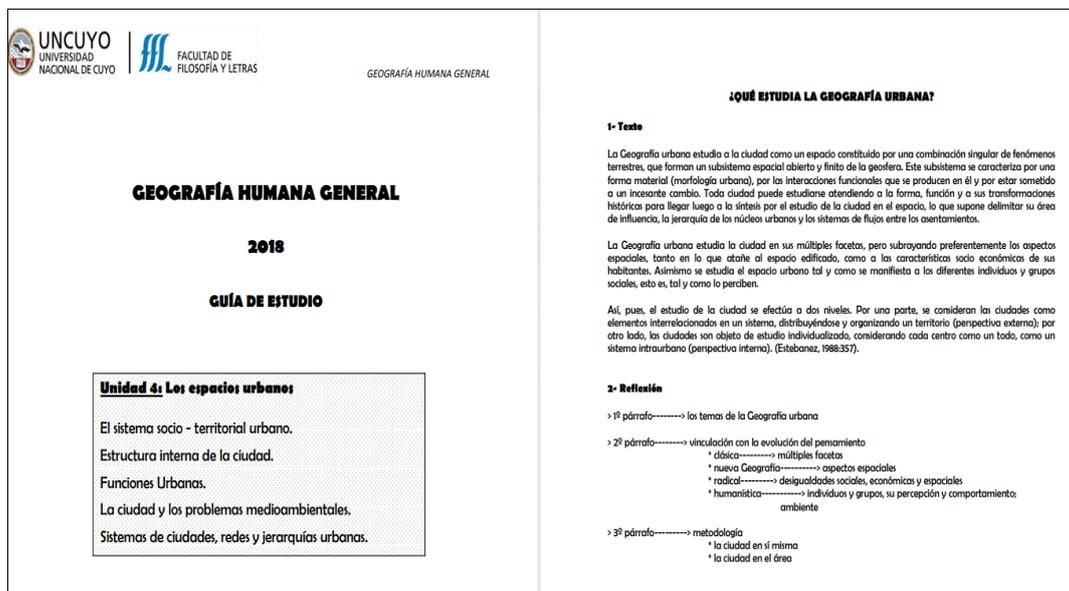


Imagen 1: Guía en formato PDF para ser descargada. Fuente: aula virtual Moodle de Geografía Humana General, Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO)

Se descubren algunas características de la guía que potencian su función mediadora al sintetizar gran cantidad de contenidos, presentar actividades prácticas, ejemplos y casos de estudio; por lo que los saberes resultan significativos para los estudiantes. Además, posee una estructura coherente, conserva aspectos formales y utiliza ciertos elementos de las mismas guías de otras unidades, ello la hace amigable y resulta un material conocido para los estudiantes. Contiene una presentación de la unidad y del tema a abordar. El material va guiando al estudiante en las diferentes temáticas desarrolladas y lo invita a volver a los

recursos del aula virtual (presentaciones PowerPoint, video, esquemas, bibliografía, imágenes) para su complementación.

Si bien se han mencionado aspectos que dan cuenta de la mediación pedagógica del material analizado, se descubre también que es necesario reconfigurar algunas características del formato para potenciar la función mediadora. Es necesario cambiar el formato lineal que lo caracteriza, para pasar a uno que permita diversas formas de abordaje de contenidos respetando las necesidades y motivaciones de cada estudiante. Convertirlo en un material digital adaptado a la nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología.

Propuesta de cambio para enriquecer el material y convertirlo en un material multimedial

Utilizar la guía como un “libro” de aula virtual en la plataforma Moodle enriquecería su uso. El recurso libro, permite armar un material de recorrido secuencial y a través de los hipervínculos relacionar recursos del aula con recursos externos. Así cada estudiante elige la forma de recorrer el material de acuerdo a sus intereses. (Pérez, 2020).

También, incorporar recursos educativos abiertos, es decir con licenciamiento apropiado, facilita su uso, transformación y la difusión de material.

Se podría agregar un esquema de contenido o un mapa mental para sintetizar la información y dar una visión general estructurando contenidos.

Utilizar íconos para identificar cada parte del documento y así, diferenciar las actividades prácticas de los recursos y las actividades de evaluación.

Incluir actividades evaluativas aclarando tipo y elementos de evaluación. O darle carácter de evaluación a las actividades que ya están diseñadas.

Introducir dinamismo al recurso con elementos multimedia y/o hipermedia, apuntando al trabajo colaborativo.

La Guía contiene un recurso multimedia: un video que muestra las ciudades más contaminadas. El video es un disparador utilizado como motivación al introducir el tema. Podría ser intervenida con preguntas para potenciar su uso.

Se podría aplicar la técnica de Remix que implica agregar -o que los estudiantes agreguen- información, ejemplos o casos concretos a un esquema organizador de contenidos propuesto por un autor estudiado. Esto tendría ciertas potencialidades educativas en cuanto a continuar con el sentido original y a romper con ello, con la idea de que se activen en el estudiante niveles de pensamiento complejo al producir

y ampliar el contenido. Lo que permite resignificar el contenido, darle nuevo sentido para apropiárselo. Lo multimedial o hipermedial pondría en juego acciones cognitivas diferentes que cohesionan entre sí. (Pérez, 2020).

El autor de textos didácticos debe tener en cuenta ciertos elementos para la educación a distancia (Martínez Mediano, 2000). Algunos de esos elementos se cumplen en este ejemplo analizado, pero muchos deben ser reconsiderados:

En la estructura del texto

No hay un índice para facilitar la lectura y estructuración de los temas y subtemas.

La introducción al tema, que sitúa al alumno ante los saberes a abordar, está incompleta al no presentar objetivos.

Falta también indicar los prerrequisitos de aprendizaje, aunque sí están especificados en algunos subtemas dentro del documento o en algunas actividades.

Debería considerar los esquemas que representan los conceptos de los contenidos que se desarrollarán en el tema.

Faltan las orientaciones al estudio para hacer al alumno consciente de la importancia de utilizar estrategias de aprendizaje.

La guía no plantea evaluación. El desafío sería diseñar una evaluación formativa, colaborativa.

Falta incluir los resúmenes y las síntesis, ya sean planteados por el profesor o a realizar por los estudiantes.

La bibliografía está especificada y además ofrece bibliografía para ampliar el tema. Se podría agregar accesos directos a través de link y bibliografía de repositorios digitales abiertos.

No existe glosario, una herramienta útil para armar con la colaboración de los estudiantes e incluirlo al final del recurso.

En cuanto a la exposición de los contenidos

Posee una estructura general dividida en partes o bloques de estudio, coherentes en sí mismos y en su conjunto. Asimismo, cada uno de los temas presenta también una estructura coherente y está dividido en secciones más pequeñas.

Los títulos, son representativos de los contenidos de un segmento con unidad de significado en sí mismo. En algunos casos podría mejorarse la redacción para que resulten más significativos, sean recordados con facilidad y evoquen el contenido del texto.

Respecto de la secuencia y estructura de la exposición, el texto sigue una secuencia lógica que facilita la lectura comprensiva.

Los nuevos conceptos. Cada nuevo contenido que precise hacer uso de un nuevo concepto o término específico deberá ser explicado en el momento de su aparición.

Las preguntas interactivas, aparecen a modo de títulos.

Falta incluir analogías como estrategia motivacional para el aprendizaje.

Las ayudas gráficas están presentes en este ejemplo. Aunque podría enriquecerse con las numerosas ayudas gráficas que se encuentran en el material del aula virtual de esta misma unidad.

Respecto de los ejemplos, demostraciones, ejercicios, actividades y prácticas. Si bien el texto presenta varios ejercicios podrían reconvertirse para ser de corrección automática, por ejemplo, un “cuestionario”.

Otros aspectos importantes de atender

La licencia que le da reconocimiento al autor, permite modificar el material, no hacerlo comercial y distribuirlo, compartiéndolo bajo el mismo licenciamiento.

Espacios de difusión de comunicación de las producciones de los estudiantes. Sumaría las redes sociales, por ejemplo, colocar un enlace a un grupo de Geografía Humana de Facebook.

Reflexiones finales. El nuevo material como insumo para el aula virtual de Geografía Humana General

Luego de analizar la guía y elaborar la propuesta de cambio y mejora se concreta una nueva versión del material. El mismo es utilizado, a través de la herramienta “libro” del aula virtual en la plataforma Moodle, facilitando una experiencia de enseñanza y de aprendizaje satisfactoria durante el ciclo lectivo 2021, al tener que enfrentar el desafío de la modalidad de cursado bimodal en las carreras de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo.

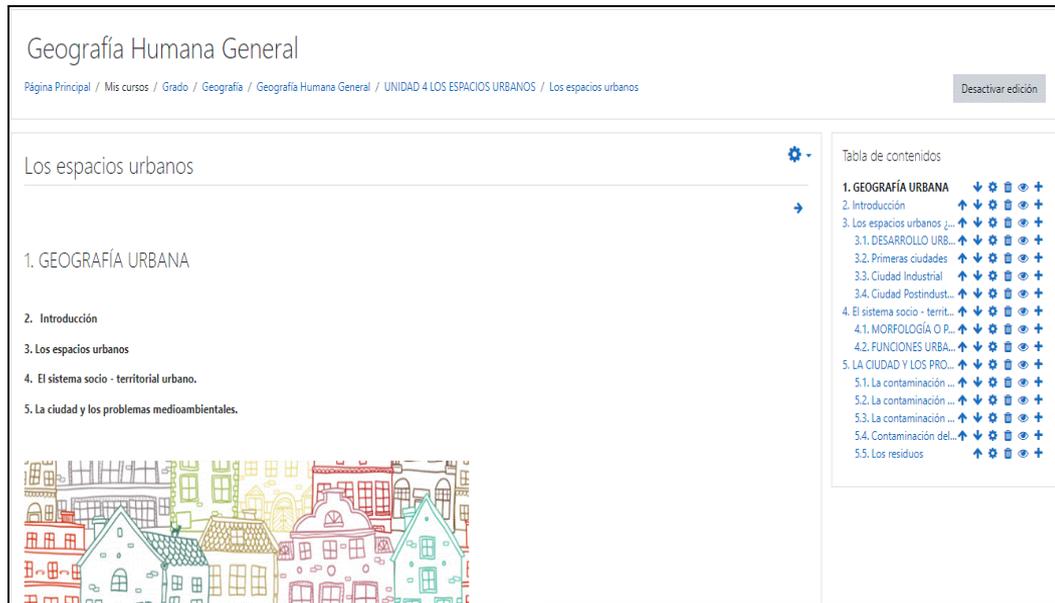


Imagen 2: Libro en aula virtual Moodle de Geografía Humana General. Fuente: Aula Virtual, Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO.

Se concluye la tarea luego de analizar la potencialidad del trabajo con materiales educativos digitales para el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de la Geografía Humana. Se construyen algunos criterios e indicadores para seleccionar, evaluar e intervenir materiales educativos digitales y se hace uso efectivo de diferentes herramientas que ofrece la Web para la producción y difusión de este tipo de materiales. Queda demostrado así, que la producción de materiales educativos digitales requiere de importantes decisiones por parte del docente, siendo plenamente conscientes de que la enseñanza y el aprendizaje están contextualizados.

Referencias bibliográficas

Martinez Mediano, Catalina (2000): Elaboración de materiales didácticos para la educación a distancia. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 5 (1). España https://www.researchgate.net/publication/233867710_Elaboracion_de_materiales_didacticos_escritos_para_la_educacion_a_distancia

Pérez, Teresa (2015): “Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como complemento de las clases presenciales” (Tesis de Maestría). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Pérez, Teresa (02/06/2020): “Materiales digitales para la enseñanza”. Facultad de Informática. UNCo. <https://www.youtube.com/watch?v=d4LOS6qQctE>



**UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS**