



Geografía y enseñanza

Investigación, reflexiones y prácticas

María Cristina Nin (Compiladora)



**COLECCIÓN
LIBROS
ACADÉMICOS
DE INTERÉS
REGIONAL**



CIENCIAS HUMANAS

CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS EXACTAS

CIENCIAS NATURALES

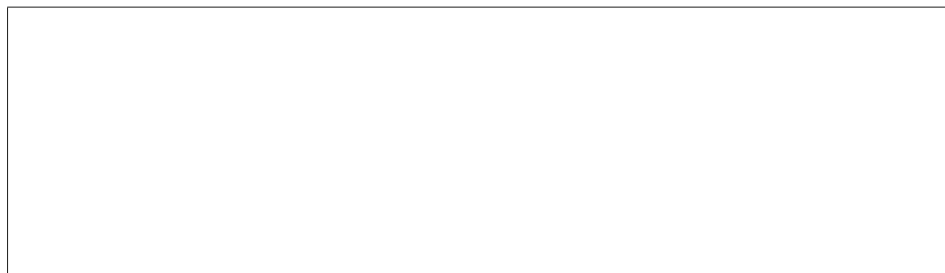
CIENCIAS DE LA SALUD

Geografía y enseñanza

Investigación, reflexiones y prácticas

María Cristina Nin (Compiladora)

*Melina Ivana Acosta
Antonella Griselda Ale
Lorena Fornerón
Stella Maris Leduc
Judith Molini
María Cristina Nin
Gustavo Gastón Pérez
Andrea Roxana Prieto
Stella Maris Shmite*



LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Geografía y enseñanza. Investigación, reflexiones y prácticas

María Cristina Nin (Compiladora); Melina Ivana Acosta; Antonella Griselda Ale; Lorena Fornerón; Stella Maris Leduc; Judith Molini; María Cristina Nin; Gustavo Gastón Pérez; Andrea Roxana Prieto; Stella Maris Shmite

Julio de 2019, Santa Rosa, La Pampa

Imagen de tapa:

Edición: Melina Caraballo - Asist. de Edición EdUNLPam

Diseño y Maquetado: DCV Gabriela Hernández - Dpto. Diseño-UNLPam

Impreso en Argentina
ISBN 978-950-863-

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723

La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2019
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG
SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNLPam

Rector: Oscar Daniel Alpa

Vicerrectora: Nilda Verónica Moreno

EdUNLPam

Presidente: María Claudia Trotta

Director: Rodolfo Rodríguez

Consejo Editor:

Gustavo Walter Bertotto

María Marcela Domínguez

Victoria Aguirre

Ana María T. Rodríguez / Stella Shmite

Celia Rabotnikof / Santiago Ferro Moreno

Lucia Colombato / Rodrigo Torroba

Paula Laguarda / María Silvia Di Liscia

Graciela Visconti / Alberto Pilati

Mónica Boeris / Ricardo Tosso

Griselda Cistac / Patricia Lázaro

INTRODUCCIÓN

María Cristina Nin; Stella Maris Leduc 9

CAPÍTULO 1. Formación docente en el Profesorado en Geografía.
Diálogos, debates y articulaciones

María Cristina Nin; Stella Maris Leduc; Melina Ivana Acosta 17

CAPÍTULO 2. La dimensión institucional en residencia docente del
Profesorado en Geografía

Stella Maris Leduc 33

CAPÍTULO 3. Espacios de encuentro y reflexiones en torno a la
práctica docente en Geografía

Stella Maris Leduc; Melina Ivana Acosta 49

CAPÍTULO 4. Una aproximación a la práctica profesional. La
microclase como experiencia de aprendizaje

María Cristina Nin; Stella Maris Shmite; Antonella Griselda Ale 67

CAPÍTULO 5. Las TIC en las clases de Geografía. Desafíos para la
enseñanza en contextos de inclusión educativa

Melina Ivana Acosta; Gustavo Gastón Pérez 83

CAPÍTULO 6. Mirar, pensar, decir: aportes teóricos para abordar la
enseñanza de la imagen en la Geografía escolar

Andrea Roxana Prieto 105

CAPÍTULO 7. La construcción de la subjetividad política en la Escuela
Secundaria: el desafío de la enseñanza en clave de derechos humanos

Lorena Fornerón; Judith Molini 127

CAPÍTULO 8. El lugar de la geografía en la educación inclusiva. Investigación de un proyecto educativo flexible <i>Antonella Griselda Ale</i>	151
--	-----

INTRODUCCIÓN

Acerca de las relaciones entre las prácticas de enseñanza de la Geografía y los escenarios escolares actuales

María Cristina Nin; Stella Maris Leduc

En el año 2010 y con un equipo más reducido, nos atrevimos a escribir “Geografía y Cambios Curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas”, que fue publicado en la línea editorial “Libros de Texto para Estudiantes Universitarios” de la Universidad Nacional de La Pampa (EdUNLPam). En el marco de los cambios curriculares que se produjeron, considerábamos imprescindible repensar nuestras prácticas como docentes. En ese entonces se presentó el análisis de materiales que respondieron a diferentes instancias de reformas curriculares en el marco de acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación que dio origen a la producción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, la Nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 2511.

Ese trabajo nos impulsó a pensar en un Proyecto de Investigación sobre enseñanza de la Geografía que, por primera vez la Universidad Nacional de La Pampa, dedicaba una investigación a la didáctica de la Geografía, y fue así cómo se concretó el que da origen a esta nueva producción.

En este libro se plasman las ideas que se debatieron y elaboraron en el marco del Proyecto de Investigación “La enseñanza de la Geografía: aportes teóricos, currículum, prácticas, sujetos” que se desarrolló entre 2014 y 2017, enmarcado en el Programa de Investigación “Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía”. Los avances que surgieron de dicha investigación de dicha investigación habilitan la posibilidad de compartir con la comunidad académica, es decir con colegas, estudiantes, graduados y también con el público en general, las

producciones que hemos seleccionado. Asimismo, los interrogantes que se desprendieron de los cuatro años de trabajo dieron lugar a un nuevo Proyecto “Geografía y enseñanza. (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”, en el marco del cual pensamos este libro.

Las situaciones de cambio plantean diferentes caminos que muestran continuidades o transformaciones con propuestas alternativas. Tal como expresa Gvirtz (2011), es posible incorporar mejoras a la estructura educativa para fortalecer las prácticas instituidas. En este sentido, la autora manifiesta que estamos atravesando una transición en el que los viejos modelos coexisten con las nuevas propuestas. Al respecto, señala que “[l]as transiciones son siempre complejas porque acontecen, en general, cuando se ha verificado que un modelo determinado ya no es válido, pero aún no ha surgido un nuevo escenario que ayude a avanzar a paso firme” (Gvirtz, 2011, p. 133).

El docente como actor político y agente del Estado participa en decisiones curriculares cuando planifica, gestiona su clase e interviene en la elaboración del proyecto educativo, por tal motivo es necesario que se apropie de los marcos normativos y políticos nacionales y provinciales. El docente toma decisiones acerca de los saberes a enseñar, la metodología, estrategias y materiales a desplegar pero sin dudas lo más relevante es la relación entre la teoría y la práctica que es lo que guía su labor en el aula. Tal como expresa Benejam, “[h]ay que recordar con insistencia la necesidad de poner de acuerdo la teoría y la práctica, el saber y el saber hacer. El abismo entre teoría y práctica suele ser tan grande que en este punto hay mucho campo para recorrer” (Benejam, 2014, p. 18). Las buenas prácticas son las que buscan responder a las finalidades de la educación, es decir, qué, cómo y para qué enseñar. Entonces las buenas prácticas de enseñanza están empapadas de teoría. A partir de estas ideas es que nos proponemos indagar en aspectos teóricos y establecer diálogos con los contextos prácticos.

La institución de nivel secundario ha sido escenario de diversas transformaciones que marcaron una continuidad en las tradiciones. En este sentido, es necesario poner en diálogo estas tradiciones de la vieja escuela secundaria que deja señas que perduran en el imaginario colectivo de la sociedad argentina, a pesar de los cambios que se producen a partir de la obligatoriedad. Del fortalecimiento de este diálogo deberían surgir las nuevas y mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje, la incorporación de nuevos actores, otras formas de gestionar los recursos que impliquen involucrarse y asumir responsabilidades en las diversas tareas (Feldman, 2010).

En este contexto educativo se redefinen las finalidades del nivel secundario con el propósito de garantizar una formación integral que otorgue a los egresados capacidades para la apropiación de conocimientos, para la continuidad de estudios superiores, para la inserción en el mundo del trabajo y para participar en la vida ciudadana. Se amplía la mirada respecto de la formación de ciudadanos como sujetos de derecho, son reconocidos a partir de una nueva concepción de ciudadanía que se resignifica como resultado de una construcción histórica. Desde esta perspectiva, el escenario educativo se plantea como un espacio que articula el tratamiento de las temáticas vinculadas a las personas entre sí y su relación con el Estado para fortalecer la vida en democracia.

¿Por qué investigar las prácticas de enseñanza?

El estudio de las prácticas de la enseñanza constituye parte esencial del oficio de enseñar, las variadas experiencias que los docentes llevan a cabo cotidianamente en las aulas, las tareas previas como la planificación, selección de contenidos y bibliografía, la elaboración de unidades didácticas requieren de la reflexión permanente para enriquecerlas. Si esta reflexión se la realiza desde la mirada de la investigación, se estarán argumentando teóricamente las prácticas de enseñanza.

La enseñanza es mucho más que lo que sucede cuando un docente planifica y desarrolla los contenidos curriculares frente a un grupo de estudiantes. En distintas oportunidades y contextos, los docentes manifiestan que no logran que lo que enseñan se refleje en los aprendizajes. Evidentemente, las prácticas educativas requieren de una transformación, entonces se trata de des-aprender y de des-naturalizar lo que se convierte en una rutina.

Enseñar hoy nos convoca a aprender junto a los estudiantes y colegas, de este modo Huergo propone que,

La aspiración de una transformación subjetiva en la construcción de prácticas docentes transformadoras tienen por objeto, no reducir el sentido de la transformación a un “cambio de mirada”. No se trata sólo de desaprender una forma de ver y reaprender una nueva manera de mirar. La apuesta es más ambiciosa y más compleja, dada la índole de las prácticas y las culturas. Antes que un cambio en la mirada, se trata de una transformación en las subjetividades que miran. Se trata de la generación de posicionamientos subjetivos que, en la marcha de los procesos de transformación curricular y de aquella práctica, comprometan a los docentes en la nueva construcción, en ese caminar hacia un horizonte que nunca está del todo prefigurado y cuya imagen se termina de delinear en el mismo proceso (Huergo, 2010, p.10).

La investigación –centrada en las propias prácticas y pensando en función del aprendizaje que utilice como principio la acción– es condición indispensable para el profesional docente universitario, responsable de generar cambios significativos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La competencia de la práctica reflexiva debe ser ejercicio cotidiano del profesional docente. En tal sentido, Perrenoud afirma que

(...) toda práctica es reflexiva, en el doble sentido: en el que su autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hemos hecho. Todo ser humano es un practicante reflexivo. Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales –angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción– sino por una voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica de año en año (Perrenoud, 2007, p. 137).

Focalizar la mirada en nuestras propias prácticas nos habilita para promover espacios de reflexión que autorizan el análisis crítico la elaboración de nuevas hipótesis de trabajo. Las palabras de Litwin respecto de la investigación sobre las prácticas de la enseñanza iluminan nuestro camino, la autora, referencia académica de nuestro trabajo expresa respecto a esta área que, “(...) tiene como propósito la construcción de teorías explicativas y comprensivas que nos permiten avanzar en el campo de una didáctica científica. Encontrar recurrencias, nuevas explicaciones, descubrir relaciones constituye el sentido con el que la investigación se despliega en este terreno” (Litwin, 2008, p.199).

Este libro está pensado como un espacio de encuentro que da lugar al análisis y discusión de múltiples miradas respecto de la formación docente, la enseñanza de la Geografía, los aportes interdisciplinarios en el marco de las Ciencias Sociales, que necesitamos re construir en relación con las demandas sociales, educativas y culturales en tiempos actuales. Esto implica asumir el compromiso de interpelar nuestras prácticas, a fin de identificar los problemas centrales y orientar los cambios en dirección a una mejora de los procesos cotidianos que involucran a sujetos e instituciones y no quedar anclados en los discursos, o en propósitos que se diluyan desde la distancia que suele mediar en el proceso de formación y las intervenciones docentes.

Nuestra tarea como docentes e investigadores reconoce a los espacios deliberativos, reflexivos y críticos para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza de la Geografía. En este sentido,

coincidimos en que la enseñanza es una práctica cultural y política que propicia el debate sobre los saberes en la contemporaneidad y la relación con el saber, y otras referencias sobre las regulaciones curriculares.

Las contribuciones que conforman los diferentes capítulos responden a las líneas de trabajo que cada integrante del equipo de investigación está desarrollando. El equipo inicial, conformado por profesores e investigadores en Geografía exclusivamente, ha sumado a lo largo de los años a docentes e investigadores en Historia. De este modo, hemos compartido experiencias pedagógicas, discutido aportes teóricos, ampliado nuestras miradas; en síntesis, hemos enriquecido nuestro trabajo desde el enfoque de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Otro de los aspectos a destacar es que nuestras vidas profesionales se desarrollan tanto en la universidad, en colegios de enseñanza secundaria y como miembros de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. Esta particularidad contribuye al fortalecimiento de nuestros saberes, que se nutren de las experiencias en distintos niveles de la educación y de los diferentes roles desempeñados. Esto implica que nuestro trabajo profesional está involucrado con la formación inicial y con la formación continua de estudiantes y docentes.

Jackson (2015) afirma que la educación es un proceso facilitado socialmente y de transmisión cultural, es decir que requiere de cooperación social. Esta tarea implica que diversos actores participen, trabajen y se comprometan con la enseñanza. Si bien el libro presenta heterogeneidad en las temáticas desarrolladas en cada capítulo, cada uno responde a una problemática. Las líneas que a continuación compartimos manifiestan el esfuerzo que nuestras prácticas despliegan: el trabajo de articulación intercátedras en la formación de profesores en Geografía, el diálogo entre la universidad y los actores del nivel secundario y las estrategias de formación docente al interior de las asignaturas. También se exponen propuestas con la incorporación de tecnologías de la información geográfica, tanto en el profesorado como en la enseñanza secundaria. Se analiza el uso de imágenes en propuestas editoriales y, por último, las propuestas de enseñanza flexible son expuestas a partir de una investigación.

Los primeros cinco capítulos se focalizan en reflexiones y experiencias prácticas vinculadas con la formación de profesores en Geografía.

En el capítulo 1, “La formación docente del Profesorado en Geografía. Diálogos, debates y articulaciones”, se abordan dispositivos de articulación entre el campo de la formación específica y la formación docente. Se considera que la articulación intercátedras constituye un espacio en el que se reconocen las experiencias de las trayectorias formativas de los estudiantes.

El capítulo 2, “La dimensión institucional en residencia docente del Profesorado en Geografía”, trata la complejidad de la práctica con la incorporación de los modos de organización escolar en relación con los conocimientos y desarrollos del campo de formación docente inicial y continua.

El capítulo 3, “Espacios de encuentros y reflexiones en torno a la práctica docente en Geografía”, desarrolla experiencias formativas en las que se ponen en diálogo la Universidad y las Escuelas secundarias a través de los actores, sus prácticas y experiencias con el propósito de favorecer el trabajo colaborativo en el diseño de propuestas de enseñanza en Geografía.

“Una aproximación a la práctica profesional. La microclase como experiencia de aprendizaje” constituye el capítulo 4, que presenta el análisis de prácticas de enseñanza en las asignaturas Geografía de Europa y Oceanía y Geografía de Asia y África. A través de las voces de los estudiantes se analiza la experiencia de articulación interna de las cátedras.

Los capítulos 5, 6 y 7 se focalizan en el análisis de recursos, herramientas, estrategias y materiales para la enseñanza de la educación secundaria, que contribuyen a la formación docente para el diseño de propuestas que facilitan la integración de la Geografía con otras disciplinas.

El capítulo 5, “Las TIC como desafíos para la enseñanza de la Geografía en contextos de inclusión educativa”, invita a los docentes de escuelas secundarias a reflexionar sobre el uso de las tecnologías en propuestas de enseñanza. Se propone el uso diversificado de la tecnología con el propósito de facilitar aprendizajes colaborativos y en red.

El capítulo 6, “Mirar, pensar y decir. Aportes teóricos para abordar la enseñanza de la imagen en la geografía escolar”, se centra en el uso de las imágenes en Geografía con la incorporación de las representaciones visuales de otras disciplinas para la construcción del conocimiento.

En el capítulo 7, “La construcción de la subjetividad política en la Escuela Secundaria: el desafío de la enseñanza en clave de derechos humanos”, se propone el abordaje de un caso con el uso de múltiples recursos para generar debate y análisis crítico de los medios de información con la intención de facilitar la formación ciudadana.

Por último, en el capítulo 8, “El lugar de la Geografía en la educación inclusiva. Investigación de un proyecto educativo flexible”, se presenta una investigación realizada en el marco de una Beca de estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN) en relación con prácticas de enseñanza flexibles enmarcadas en una institución de enseñanza secundaria. Se abordan aspectos teóricos de la inclusión educativa y se indagan las estrategias que los profesores en Geografía implementan en este contexto.

Bibliografía

- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación Queremos?*. Barcelona: Octaedro.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y otras (2011). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: AIQUE.
- Huergo, J. (2010). *La formación docente en el nivel superior y en los profesorados de educación secundaria*. Dirección de Educación Superior, DGCyE. Pcia. Buenos Aires
- Jackson, P (2015). *¿Qué es la Educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Formación docente en el Profesorado en Geografía. Diálogos, debates y articulaciones¹

María Cristina Nin; Stella Maris Leduc; Melina Ivana Acosta

“La articulación teoría–práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones que posibilitan la acción para el cambio” (Sanjurjo y Caporossi, 2015, p. 4).

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en las VII Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba - Octubre 2016.

Introducción

La formación de profesores en Geografía en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa está compuesta por los campos básicos de conocimiento de la formación general, específica, docente y las prácticas. Las cátedras Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente forman parte de los dos últimos campos mencionados. En la primera, se integra la teoría y la práctica de los conocimientos geográficos y pedagógico-didácticos para comenzar su tarea como profesionales en la enseñanza de la Geografía, que tendrá continuidad y se concretará en el proceso de cursado de la Residencia Docente.

El trabajo integrado entre las dos cátedras favorece el análisis complejo y multidimensional de las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, que nos lleva a reflexionar, mejorar y transformarlas. En este sentido, se abre la oportunidad de debatir sobre las viejas y nuevas articulaciones, los dilemas que promueven la resignificación de las acciones y estrategias puestas en juego en las asignaturas.

En este capítulo se presentan estrategias de articulación de ambas cátedras con el propósito de formar un docente crítico reflexivo que se posicione desde una perspectiva ético-política para actuar en contextos educativos complejos. En primer lugar, se analizan los campos de conocimiento que lo estructuran, luego las propuestas de cada una de las cátedras y, por último, el trabajo interdisciplinario con el propósito de contribuir al campo de las prácticas.

La experiencia como profesionales e investigadoras consiste en interpelar las concepciones de interdisciplinariedad e indagar acerca de sus mutaciones, que en muchas ocasiones permiten transitar desde propuestas tradicionales a otras superadoras, con creatividad y compromiso desde una perspectiva ética. De este modo, abonamos la idea de múltiples articulaciones, que atraviesan la formación docente. Asimismo, indagamos en trabajos de investigación que nos proveen de fundamentos teóricos para conceptualizar y argumentar estas experiencias. Para Sanjurjo (2005), entre las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas, se

encuentran la articulación del pensamiento y acción con los procesos reflexivos sobre la relación teoría y práctica.

La reforma curricular de los Planes de Estudio (2009) ofrece un escenario favorable para pensar la articulación en clave de mejora de la formación docente en el Profesorado en Geografía. Los fundamentos, objetivos, perfil y alcances del título promueven una mirada holística que orienta hacia el desarrollo de estrategias y acciones con diferentes niveles de integración. Para garantizarla se definen lineamientos metodológicos en la formación docente que requieren una reflexión sostenida sobre estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, conducción de procesos e investigación. Por su parte, y por tratarse de un espacio integrador, el campo de las prácticas profesionales del futuro Profesor en Geografía aplica conocimientos teóricos y prácticos de los campos de la formación general y disciplinar.

Aportes de los campos de conocimiento a la formación del Profesorado en Geografía

La reforma curricular ofrece un escenario favorable para pensar la articulación en clave de mejora de la formación docente en el Profesorado en Geografía. Los fundamentos, objetivos, perfil y alcances del título promueven una mirada integral que orienta hacia el desarrollo de estrategias y acciones con diferentes niveles de articulación.

La estructura del Plan de Estudio está organizada en campos básicos de conocimiento, los que se definen del siguiente modo:

- a. Formación General: tendiente a desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el espacio y el tiempo y su contexto, para la actuación profesional en contextos socio-culturales diversos.
- b. Formación Específica: tendiente al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, destinada a los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, en el marco de la diversidad social e individual y de contextos concretos.
- c. Formación Docente: orientada al aprendizaje de capacidades relacionadas con la enseñanza y transmisión de la cultura mediante la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales.

- d. Prácticas: destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos (Leduc, Nin, Shmite, 2011).

Este último campo contempla

(...) desde el inicio de la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. De este modo cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la geografía con el propósito de superar la instancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica (Resolución N° 232, 2009, p. 5).

Es por ello que las cátedras tienen el compromiso profesional de pensar su organización en concordancia con el Plan de Estudio, y hacerlo de manera articulada. A los fines de satisfacer estas condiciones, los lineamientos metodológicos previstos contemplan un panorama variado de: talleres, producción escrita de informes y monografías, exposiciones orales, seminarios de investigación aplicada y trabajos de campo. La culminación de este proceso se realiza en la Residencia Docente.

Acerca de las cátedras involucradas

La cátedra Didáctica Especial de la Geografía, ubicada en el cuarto año, segundo cuatrimestre, integra la teoría y la práctica. Es durante el cursado de esta materia que los alumnos deberán aplicar la teoría aprendida en las materias específicas y en las relacionadas con lo didáctico y pedagógico para comenzar su tarea como profesionales de la enseñanza.

Los conocimientos más importantes que deben estar presentes en la formación de un profesor competente y crítico son: los específicos de la materia que va a enseñar, el conocimiento pedagógico sobre la organización y funcionamiento del aula y de las instituciones educativas, conocimiento del currículum, de los alumnos, del contexto educativo. Sin dudas, el más relevante es el conocimiento pedagógico de la materia, identificado con la Didáctica Especial. Tal como expresa Benejam,

El hecho de enseñar algo a alguien, exige que el profesor tome una serie de decisiones (sobre el contenido, el método, las estrategias de aprendizaje, los materiales, etc.). La Didáctica tiene por objeto que

el enseñante decida de manera consciente, responsable y pertinente. Para ello la didáctica indaga en el estudio de la teoría y en el contexto práctico donde opera (Benejam, 2001, p. 62).

Las palabras de la autora reflejan la necesidad de que los futuros profesores tengan una continuidad en su formación. Esto es, continuar el trabajo iniciado en las asignaturas propias de la formación docente tales como Psicología, Pedagogía, Didáctica, Política y Legislación Escolar, para poner en juego dichos contenidos con los propios de la Didáctica Especial. Camino que tendrá continuidad y que se concretará en la práctica durante la Residencia Docente.

Respecto del Programa de la asignatura, los ejes propuestos responden a la idea de formación de un profesor crítico, competente, que conozca el contexto legal, institucional y áulico en el que se va a desempeñar. Para ello, la propuesta consta de cinco ejes en los cuales el primero “Geografía Científica contemporánea y Geografía escolar” pretende recuperar saberes trabajados en materias y años previos tales como Introducción a la Geografía y Epistemología con el propósito de integrarlos y comenzar el camino de pensar en su enseñanza. Con el segundo eje “Marco normativo y curricular de la Educación Secundaria y la enseñanza de la Geografía” se analiza la Ley de Educación Secundaria Obligatoria y los marcos normativos que sustentan la organización de las Instituciones Secundarias, la evolución desde la elaboración de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios hasta la propuesta de materiales curriculares elaborada a partir de ellos en nuestra jurisdicción. En tal sentido, las propuestas de cambio curricular estimulan la reflexión sobre la didáctica de la geografía, promueven el debate, pero para que ello se efectivice con compromiso es preciso que los profesores conozcan el marco legal y se analicen las fuentes primarias donde se expresan las finalidades de la educación secundaria y de este modo se pueda interpretar los aportes que la geografía puede realizar (Souto González, 1999).

En el tercer eje se propone conocer y analizar los “Proyectos Transversales a la enseñanza de la Geografía” que expresan el Ministerio de Educación tanto Nacional como Provincial. Para ello se indaga en los programas transversales que las Instituciones Educativas ponen en marcha, tales como Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Conectar Igualdad (TIC), Plan de Mejora Institucional, entre otros. En este eje también se mencionan tareas inherentes al trabajo de un profesor tales como los actos escolares, la participación en jornadas institucionales, el trabajo en equipos de enseñanza, entre otros. Los saberes a trabajar en este núcleo temático son significativos ya que todo profesor

no solo enseña la disciplina sino que las tareas que se desarrollan en las instituciones y en el aula son transversales a todas las disciplinas y pertinente incluir este tipo de programas y proyectos, con el fin de otorgar a los estudiantes mayor conocimiento acerca del trabajo docente.

En “Enseñanza de la Geografía” se pretende que los estudiantes se apropien de metodología didáctica y estrategias para enseñar Geografía. Elegir el camino adecuado para alcanzar las metas de enseñanza pensadas es la tarea de un profesor que debe decidir cuál es la secuencia, selección de contenidos y conceptos clave que va a realizar, cuales son los procesos explicativos que va a planificar para que sus alumnos aprendan de manera significativa. Es decir que en este eje se ponen en juego saberes ya estudiados como las teorías constructivistas de la enseñanza con saberes que pueden significar novedosos para la enseñanza de la geografía. Es en esta instancia de la cursada donde los estudiantes realizan observaciones de clases en escuelas secundarias. Por lo tanto, ya sea en las observaciones como en las clases donde se las analiza comienza una interpretación dialéctica teoría-praxis y es esta experiencia la que les posibilita pensar y construir su propio perfil docente partiendo del principio reflexión-intervención-reflexión.

En el último eje, “La Evaluación como parte del proceso de Enseñanza”, se pretende realizar un recorrido teórico por las diferentes lógicas evaluativas e instrumentos de evaluación estableciendo la relación con sus experiencias personales como sujetos evaluados y la Normativa de Evaluación vigente en la Provincia de La Pampa.

En este contexto, la Residencia Docente del Profesorado en Geografía incrementa su carga horaria con el régimen anual y su participación en la articulación horizontal y transversal del campo de las prácticas. El proyecto de Prácticas transversalizadas acumula hasta 4º año de la carrera 320 horas reloj y la residencia 180 horas reloj, lo que representa 500 horas reloj propuestas en el Plan de Estudio vinculadas a las prácticas.² Esto significa multiplicar las experiencias, indagar en otros escenarios, diversificar las estrategias, ampliar las oportunidades en la formación de un futuro profesional docente. Para ello, es preciso comprender la articulación de las dimensiones lógicas, epistemológicas, políticas y metodológicas de las decisiones requeridas para acompañar a los estudiantes en diversos contextos escolares.

La residencia y las prácticas son espacios curriculares de la Formación Docente en las cuales los estudiantes se insertan en instituciones escolares para realizar experiencias diversificadas vinculadas al desempeño

² La distribución de la carga horaria es la siguiente: Formación General: 720 hs. Formación Específica: 1620 hs. Formación Docente: 660 horas. La carga horaria total del Plan: 3.000 horas.

del rol que contribuye en la construcción de los principios identitarios del docente. Generalmente, las acciones que se llevan a cabo promueven la lectura e interpretación de la realidad escolar, su proyección e intervención, así como la reflexión y diseño de modelos alternativos para el ejercicio de la tarea docente.

La inclusión de los estudiantes en el ámbito del aula favorece la comprensión de la cultura institucional y de los procesos allí involucrados, cuyo recorrido se inicia en Didáctica Especial, permitiéndoles organizar aprendizajes relevantes al advertir la importancia de fortalecer la articulación entre la formación disciplinar y didáctica.

La residencia recupera en forma permanente los saberes y experiencias con la intención de fortalecer desde la praxis. Este encuadre propuesto demanda una perspectiva multidisciplinaria.

En tanto, en sus relaciones queda explícita la necesaria articulación teoría-empiría, a través de los ejes propuestos en el programa: “Introducción a la Residencia Docente”, “Nuevos contextos y sujetos en las prácticas”, “La observación y el análisis didáctico”, “Las culturas juveniles y las nuevas tecnologías”, “La planificación”, “Prácticas docentes”, “Trayectorias, formatos y prácticas flexibles” y “Una aproximación a la investigación educativa”.

En la Residencia se presenta un conjunto de modalidades de enseñanza que atienden a los propósitos y las características del campo de conocimiento teórico, y un enfoque pedagógico de la formación docente pensada como un trayecto. En este recorrido se utilizan variadas estrategias y dispositivos que organizan la propuesta como la autobiografía, la observación, la microclase, las prácticas, los grupos de reflexión, los talleres que integran contenidos de los ejes temáticos y las prácticas, los diarios de la formación. Su diseño incorpora la formación en la práctica, en la que se ponen en diálogo las lógicas de los diferentes campos de conocimiento, con la posibilidad de potenciar en los residentes la reflexión en y sobre la acción.

En este sentido, esto requiere del trabajo colaborativo y la complementariedad de conocimientos disciplinares y pedagógicos con la participación de los docentes coformadores (Edelstein, 2015). Resulta imprescindible pensar en saberes y prácticas de enseñanza enmarcadas en formatos alternativos acordes a las trayectorias escolares de jóvenes y adolescentes.

En los grupos de reflexión está presente el lugar de la geografía y sus aportes en la enseñanza, en tanto que como disciplina promueve una postura autónoma, responsable y solidaria frente a los problemas de las sociedades y los territorios. Además, contribuye en la construcción de conocimiento social e intervención socio-comunitaria a partir de situaciones problemáticas que presentan los contextos escolares.

Las experiencias de articulación en proyectos y actividades enmarcadas en el campo de las prácticas incentivan la construcción y reconstrucción permanente de los dispositivos de la formación, que si bien está conformado por estrategias conocidas, adquieren otro sentido en función de los cambios que convocan a realizar otras lecturas de los contextos culturales. Para analizar y comprender las organizaciones institucionales, los sujetos, las enseñanzas, los aprendizajes, entre otros, se realizan instancias de intercambio en las escuelas, entre los docentes coformadores y los practicantes, con el objetivo de lograr prácticas contextualizadas.

Es importante considerar lo planteado por Edelstein, cuando sostiene que

Los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitan abordar los problemas de su tiempo. Esto requiere articulaciones múltiples y diversas entre el adentro y el afuera escolar, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Requiere a su vez proporcionar, a los docentes en formación, las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura, y desde allí elaborar diseños referenciales que propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida (Edelstein, 2015, p. 4).

La articulación como eje de las prácticas de enseñanza

La innovación teórico-metodológica del proceso de enseñanza y de aprendizaje resulta necesaria para comprender desde múltiples y renovadas perspectivas la complejidad de los territorios contemporáneos. En relación con este aspecto, Litwin expresa que,

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objetivo de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones” (Litwin, 2008, p. 65).

En tal sentido, la propuesta aplicada fue trabajar de manera articulada³ y continua la teoría y la práctica desde las diferentes estrategias abordadas en las asignaturas y en las actividades de integración.

3 De acuerdo a la RAE (2018), la palabra articular tiene las siguientes acepciones: 1. Perteneciente o relativo a la articulación o a las articulaciones. 2. Unir dos o más piezas de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento / Organizar diversos elementos para lograr un conjunto coherente y eficaz / Articular proyectos políticos regionales / Pronunciar las palabras clara y distintamente.

Por eso, nuestros estudiantes universitarios deben aprender conjuntamente con los saberes teóricos, el razonamiento práctico deliberativo –propios de las situaciones prácticas– que permite tomar decisiones seleccionando responsablemente entre las opciones que, incluso, pueden ser ofrecidas desde las construcciones teóricas de la investigación (Pruzzo, 2011, p. 105).

El trabajo integrado entre las dos cátedras favorece una forma más intensa de comprender las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario que nos lleva a reflexionar y pensar dichas prácticas. Por ello, reflexionamos en torno a la configuración didáctica, tal como la propone Litwin,

(...) es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1997, p. 97).

Asimismo, esta metodología requiere de acuerdos previos y trabajo colaborativo entre los profesores integrantes de los equipos de cátedra. Desde una perspectiva sociológica, este trabajo integrado favorece el vínculo entre los profesores y entre profesores y estudiantes. “Así, todas estas relaciones horizontales de trabajo permiten que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad” (Anijovich y otras, 2009, p. 147). La participación activa de los integrantes de la cátedra, contribuye a afianzar los vínculos y la predisposición para favorecerlos aprendizajes, incluso fuera del ámbito áulico. La metodología de enseñanza interactiva prioriza la actividad del estudiante a través de la interacción con otros estudiantes y con el profesor. De este modo, “(...) proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos” (Quinquer, 1998, p. 106).

Antecedentes de las cátedras en Proyectos de articulación

La participación en el proyecto “Residencias y prácticas pedagógicas como instancias articuladoras entre las escuelas y las instituciones de

formación docente inicial” (2008-2009), como docentes de las asignaturas Práctica Educativa II - Didáctica Especial y Práctica Educativa III - Residencia Docente del Profesorado en Geografía pertenecientes al Plan de Estudio 2003, se constituye en una experiencia inédita, que permite poner de manifiesto las diversas concepciones acerca de la articulación y las prácticas. Las actividades realizadas en forma conjunta con docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam y los Institutos de Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, a través de talleres de formación y reflexión, coordinados por expertos externos⁴, tienen el propósito de definir los lineamientos de trabajo por parte de cada equipo de cátedra, para la implementación de propuestas didácticas durante las prácticas.

Su evaluación favorable habilita la continuidad del trabajo en una segunda etapa con el proyecto “Prácticas docentes como instancias articuladoras entre Universidad, ISFD y escuelas asociadas” (2009-2010). Las articulaciones son múltiples ya que participan actores de distintos ámbitos e instituciones de todos los niveles educativos, y además los docentes universitarios de la formación se constituyen como referentes de diversas lógicas y tradiciones.

Otro nivel de articulación corresponde a los profesionales docentes que trabajan en las escuelas y los profesionales de la formación de estudiantes que van a desempeñarse como docentes. Asimismo, entre las articulaciones deben mencionarse los practicantes y los alumnos destinatarios del proceso.

El avance significativo en relación con el análisis y evaluación de las problemáticas vinculadas al campo de intervención aportaron encuadres teóricos y propuestas metodológicas, como así también la revisión de su implementación para la producción de nuevos dispositivos en la relación con las escuelas y los residentes.

Perspectivas de articulación entre Didáctica Especial y Residencia Docente

Las propuestas de las asignaturas del campo disciplinar orientan parte de sus contenidos a la formación práctica, los cuales se integran a los abordados en la Didáctica Especial y en la Residencia Docente. Las investigaciones de Fernández Caso y Gurevich aportan herramientas conceptuales cuando sostienen,

⁴ Coordinado en una primera instancia por Celia Salit y Liliana Sanjurjo y, posteriormente, por Marta Souto.

(...) nuestro estudio de las concepciones y las prácticas docentes vinculadas con procesos innovadores no se ha basado en modelos formales sino que, desde una posición de confianza en la práctica, más bien ha considerado algunos principios fundamentales de la investigación en didáctica, a saber: contextualizar las concepciones y prácticas de enseñanza, y atender las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y práctica (Fernández Caso & Gurevich, 2014, p. 21).

En relación con las contribuciones que ofrece la didáctica específica a las prácticas docentes, para Davini (2015) “(...) pueden establecerse algunos recortes en la realidad de la enseñanza focalizando los contenidos que se enseñan, con particular atención a los modos de pensamiento que involucran esos contenidos y que pondrán en práctica los alumnos” (Davini, 2015, p. 50). Así, el pensamiento en acción se constituye en una guía para diseñar estrategias de enseñanza. En nuestro caso, es necesario focalizar en la articulación teoría - práctica con los diferentes campos de conocimiento, los saberes de los coformadores y otros actores educativos. Entre las propuestas llevadas a cabo, el ateneo se constituye como práctica de enseñanza articulada sustentada en reflexiones y acciones compartidas y colaborativas. “El ateneo es una estrategia de desarrollo profesional que fortalece el saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante” (Alen, 2008 en Sanjurjo, 2009, p. 154). Para el caso planteado, se planifica un Ateneo Didáctico en el cual se presentan problemas vinculados con la planificación y la práctica.

Los propósitos de la actividad de articulación son: generar un espacio de intercambio entre las cátedras Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente, propiciar la participación de los estudiantes en el marco de la articulación del Campo de las Prácticas para favorecer el intercambio de experiencias pedagógicas; relacionar los objetivos propuestos en ambas asignaturas; reflexionar sobre la relación dialéctica entre los aportes teóricos y prácticos de la Didáctica Especial y Residencia Docente.

Los objetivos propuestos que pretenden alcanzar dicha articulación son: reflexionar sobre la práctica pedagógica y la propia formación con actitud crítica, de colaboración permanente y abierta a los cambios e innovaciones; profundizar y ampliar las experiencias y los saberes disciplinares y pedagógicos para la enseñanza de una geografía social y crítica en el contexto de la Educación Secundaria; relacionar dialécticamente la teoría y la práctica en un ejercicio permanente de su rol de profesional crítico que les permita construir alternativas superadoras para y en el

aula. Tanto los propósitos como los objetivos recuperan el trabajo previo de las asignaturas involucradas.

Otras estrategias que posibilitan el enfoque de múltiples articulaciones son:

- Reuniones de equipos de cátedra para definir acuerdos en la selección bibliográfica.
- Acciones de consolidación de contenidos disciplinares y didácticos con sentido práctico.
- Observaciones de clases de los estudiantes de Didáctica Especial durante las prácticas de los residentes con participación en los espacios de reflexión, socialización y devolución.
- Ateneo de integración con la intención de compartir las prácticas pre-profesionales.
- Salidas a contextos institucionales del nivel secundario y modalidades para participar en visitas con entrevistas y observaciones participantes.
- Espacios de trabajo con responsables de organismos pertenecientes a otros ministerios que se relacionan con educación como, por ejemplo, el taller de discriminación a cargo de personal del INADI.

A partir de las estrategias planificadas se puede considerar la construcción de un dispositivo en función de la sistematización de experiencias. Dicho dispositivo pedagógico puede ser pensado y analizado en tanto construcción social y técnica a través de lecturas que atiendan a la dimensión sociológica, histórica, institucional, pedagógica y didáctica (Souto, 1999).

Reflexiones

En este espacio de reflexión se abre la oportunidad de debatir acerca de las viejas y nuevas articulaciones, los dilemas promueven la resignificación de las acciones y estrategias para la transformación de las prácticas.

Nuestras experiencias como docentes e investigadoras permiten interpelar las concepciones de articulación e indagar acerca de sus mutaciones, que en muchas ocasiones nos permitieron transitar desde propuestas tradicionales a otras superadoras desde una perspectiva con creatividad y compromiso ético. De este modo, abonamos la idea de múltiples articulaciones, que atraviesan la formación docente. En este sentido, indagamos en trabajos de investigación que nos proveen de fundamentos teóricos para conceptualizar y argumentar estas prácticas.

Este enfoque estimula y proporciona a los estudiantes, ciudadanos formadores, mayores posibilidades de observar la realidad críticamente; e intervenir en ella siendo conscientes que su accionar es clave, como el de todos los sujetos que se constituyen como agentes de la historia social, la cual estamos construyendo día a día. Los docentes son los principales actores en este cambio de apertura de enfoques. Cada uno de los que ya participamos de una u otra forma en esta renovación de las ciencias sociales tenemos un gran compromiso, principalmente, en su enseñanza.

Bibliografía

- Anijovich, R. y otras (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (Comp.). *La formación docente en el profesorado de Historia*. pp. 61-70. Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1, pp. 1-11. Recuperado de ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6219/5662.
- Fernández Caso, M. C. y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.
- Leduc, S., Nin, M. C. y Shmite S. (2011). *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Plan de Estudios Profesorado en Geografía. (2009). Resolución 232/2009, Consejo Superior de la UNLPam.
- Programa de Didáctica Especial de la Geografía (2016). Recuperado de: http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Didactica_Especial_de_la_Geografia.pdf
- Programa de Residencia Docente Profesorado en Geografía (2016). Recuperado de: <http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/>

Institucional/SecAcademica/Programas- PDF/ProgSantaRosa/
ProfesoradoGeografia/Residencia_docente.pdf

- Pruzzo, V. (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. *Revista Praxis Educativa*, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año XIV, N° 14, pp. 100-110.
- Quinquer, D. (1998). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, pp. 98- 121. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto González, X. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y Conocimiento del Medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, M. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Colección Formación de Formadores Serie Documentos N° 10. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires: Ediciones. Novedades Educativas.

La dimensión institucional en residencia docente del Profesorado en Geografía¹

Stella Maris Leduc

“La institución es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma (...) hace lugar a los individuos que viven en su seno” (Enríquez, 2002, p. 57).

1 Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en las II Congreso Internacional Instituciones e Interdisciplina Alcances Jurídicos, económicos y epistemológicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas- UNLPam, Agosto 2017.

Introducción

Durante el proceso de formación inicial, se hace hincapié en la comprensión de las múltiples y complejas dimensiones de la práctica, el conocimiento de los contextos sociales que enmarcan las decisiones y los escenarios escolares donde se inscriben las relaciones entre los diferentes actores educativos. Por tal motivo, el abordaje de la dimensión institucional amplía y fortalece los conocimientos geográficos y didácticos, y brinda la posibilidad de indagar acerca de los ámbitos de la organización, la enseñanza y los aprendizajes y el trabajo docente.

Las instituciones operan sobre la base de una gramática escolar que proporciona de manera invisible un conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza en las escuelas. En este sentido, los estudiantes de Residencia Docente del Profesorado en Geografía logran implicarse en variados contextos, con el propósito de mirar, reflexionar y analizar la realidad de la escuela secundaria en el seno de la comunidad de la que forma parte, desde la dinámica y la estructura organizacional, las regulaciones en las trayectorias educativas, los procesos de convivencia escolar y la participación de los sujetos en el proyecto educativo, entre otros.

En este sentido, este capítulo busca reconocer los saberes, experiencias y prácticas que aportaron a la construcción de conocimientos sobre las instituciones educativas, con la intención de avanzar en la sistematización de criterios pedagógicos. Porque es posible, que en la dimensión institucional se encuentre la base de sustentación de las búsquedas y desarrollos actuales en el campo de la formación docente inicial y continua.

Leer la institución como espacio social

Toda institución tiene que enfrentarse a la realidad. El concepto institución de la vida acuñado por Enríquez, conduce a pensar en su interior cuando señala,

(...) ser espacios donde unos y otros se forman a través del intercambio intersubjetivo y la toma en conciencia que significa el retorno sobre sí mismo y los propios procesos; ser espacios donde cada sujeto deviene en lo que va siendo, por el conocimiento del mundo, pero –fundamentalmente– por el conjunto de identificaciones desde las cuales puede acceder al conocimiento del mundo y, desde él al conocimiento de sí mismo. Cuando esto no se da, el espacio institucional pierde capacidad de vida y es atrapado por la repetición, la estereotipa (...) (Enríquez, 2002, p.13).

En un contexto de constantes cambios en lo político, económico, social y cultural, el trabajo docente, presenta diversas construcciones identitarias, que requieren de la transformación de representaciones y concepciones acerca de las prácticas institucionales.

De este modo, se registran algunos de los interrogantes y desafíos que se proponen como temas de discusión en los espacios de reflexión y construcción en torno al proyecto educativo ¿cómo abordar las tensiones que se suscitan entre la ampliación del derecho a la educación y la expresión de ese derecho en la cotidianeidad de la escuela? ¿Cuáles son los desafíos frente a los requerimientos de las políticas educativas? ¿Qué modelo/s institucional/es y pedagógico/s es/son necesario modificar para que la escuela tenga sentido en el actual contexto social? ¿Cómo contribuye la normativa a habilitar y promover esos cambios? ¿Cómo definir la agenda institucional en función de las prioridades, planificación, organización de los campos de acción? ¿Qué implicancias tiene “centrar la mirada en la escuela” y generar espacios colectivos de producción de saberes? ¿Cómo promover culturas institucionales cooperativas y colaborativas?

Ante esta complejidad, las instituciones, los docentes y los estudiantes necesitan condiciones materiales y simbólicas que les permitan encontrar respuestas concretas para visibilizar la transformación demandada desde la sociedad. Las nuevas propuestas educativas priorizan el trabajo en equipo que potencie las capacidades, saberes y aportes de cada docente. En este sentido, es preciso instalar modos de pensar la institución que posibiliten el trabajo de todos los docentes en la institución educativa.

Huergo y Morawicki (2009) proponen una aproximación al espacio social escolar a través del reconocimiento de las dimensiones del espacio diseñado (o prescripto) para los distintos actores educativos y para las instituciones escolares, el espacio recorrido por los diversos actores y el espacio representado (lo percibido y lo significado).

El primero, refiere a las prescripciones y regulaciones entendido como “dispositivo que pretende capturar los movimientos, relaciones y formas sociales de habitar el espacio” (p. 1).

En segundo lugar, el espacio recorrido “es el conjunto de diversas apropiaciones y usos del espacio diseñado, con distintos intereses, con significados y modos de habitarlo que no coinciden con lo prescripto por el espacio diseñado” (p.1) y por último, el espacio representado alude a los significados y sentidos de los actores que recorren o no este espacio y de quienes los niegan.

Estas dimensiones del espacio social escolar resultan relevantes en la formación de los estudiantes del Profesorado en Geografía, porque ponen en juego la concepción de espacio, como objeto de estudio disciplinar que facilita la lectura de las instituciones. Porque en los discursos de los actores educativos se visibilizan las formas de concebir al espacio, las relaciones de poder en función de los lugares que ocupan y las formas de circular que derivan de los múltiples significados de un espacio común.

Retomando a Huergo y Morawicki (2009) otra dimensión que contribuye a la re-lectura de la institución escolar es el interjuego entre lo instituido y lo instituyente desde una perspectiva histórica. Desde el reconocimiento de las creencias, los mitos y las rutinas que expresan lo instituido. Como así también, las historias institucionales en la identificación de los momentos fundacionales y refundacionales.

Los sujetos y sus cuerpos en diferentes tiempos institucionales han manifestado y manifiestan las tensiones, resistencias, desafíos vivenciados en las escuelas, que según Alliaud (2017),

Así y todo, estas instituciones mutadas, que han dejado atrás su exclusividad, que mantienen resquebrajada su legitimidad y en la que los actores ya no se encuentran motivados de la misma manera para estar allí ni para ejercer su oficio, funcionan. Y, en el caso de las escuelas, siguen siendo las únicas, por el momento, que permiten el pasaje del acervo cultural común entre las generaciones de modo sistemático y masivo, así como la formación de ciudadanía (p. 24).

El análisis institucional incluye la dimensión didáctica-curricular que posibilita ampliar la mirada sobre lo específico de la disciplina. En este sentido, los conceptos “instituido” e “instituyente” aplicados a la enseñanza de la Geografía permiten el tratamiento de la tensión entre la Geografía tradicional y la Geografía renovada, que sigue estando en las escuelas de diversas maneras y tiene incidencia en la inserción de los residentes y más tarde cuando como docentes ingresan al sistema.

Las instituciones educativas están habitadas por las dinámicas de lo instituido representado por la selección y secuenciación de

los conocimientos geográficos que regula la escuela, en la que conviven la Geografía Tradicional para la enseñanza de algunos tópicos y la Geografía Renovada para el abordaje de las problemáticas sociales. Y lo instituyente en tanto, los estudiantes se ponen en contacto con otros consumos culturales como las redes sociales, que facilitan el acceso a la información que les resulta más significativo que los conocimientos presentes en el aula.

Ahora bien, en relación con el aprendizaje para este caso de la Geografía, en donde tiene mucha relevancia lo académico, sería necesario concebir la enseñanza no solamente como un cúmulo de conocimientos acabados y verdaderos, sino también como un proceso flexible donde entren en diálogo con las experiencias de los sujetos.

Entonces, pensar la práctica pedagógica y la planificación que dé lugar a lo instituyente, implica contemplar lo que culturalmente se va legitimando en tensión con lo instituido en la enseñanza de la Geografía.

En este sentido, los residentes en sus observaciones registran lo instituido y lo instituyente en función de las prácticas pedagógicas y la planificación de la enseñanza en vinculación con los saberes geográficos, según los criterios: reconocer que es lo instituyente en la enseñanza de la Geografía; identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes; identificar el modo de establecer las relaciones pedagógicas en la enseñanza de la Geografía y comprender como la enseñanza y los aprendizajes operan en las situaciones diarias. Asimismo, como circula el conocimiento escolar/ disciplinar en el aula de Geografía de la Escuela Secundaria y cómo impactan las prácticas instituidas/instituyentes.

Con posterioridad, el análisis permite reflexionar sobre diferentes propuestas de enseñanza de la Geografía, por un lado desde la visión tradicional que tiene su lugar en el aprendizaje basado en conceptos a través del discurso pedagógico, y por el otro, una perspectiva crítica que brinda la oportunidad a los estudiantes de plantear interrogantes, formular sus propias explicaciones acerca de lo que le ofrece la realidad social y territorial.

Contextos institucionales y prácticas docentes

Entre las estrategias formativas que favorecen la preparación de las prácticas docentes, los estudiantes valoran la observación participante en diferentes momentos institucionales y sus respectivos análisis, donde identifican categorías conceptuales referidas a la organización institucional, la tarea docente y el compromiso en acciones que trascienden la enseñanza de la Geografía, con el propósito de reconocerse como actores

institucionales, y ampliar la mirada respecto del docente centrado en el conocimiento disciplinar que restringe su tarea al espacio áulico.

Conocer diversas instituciones escolares los lleva a rescatar cuestiones significativas para la formación, y analizar críticamente la situación de las instituciones en el contexto social actual en el que van a ejercer la profesión docente.

Las prácticas en el contexto institucional suponen la relación con otros adultos con distintas subjetividades, perspectivas e intereses. Además, la organización del trabajo docente constituye una de las dificultades para la interacción en la escuela secundaria. Para mejorar el proceso educativo, resulta imprescindible desarrollar habilidades de comunicación y negociación para garantizar el trabajo colaborativo entre quienes comparten la enseñanza de un grupo de estudiantes y de un área, ciclo u orientación, la participación en proyectos educativos y la comunicación con las familias de los alumnos en actividades y jornadas organizadas por la comunidad escolar. En relación a lo planteado, García (2001) sostiene que

(...) la colaboración está en la base de la reforma del currículum y de las escuelas. Innovaciones tales como la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, el *coaching* entre compañeros, el mentorazgo, o la investigación-acción colaborativa son iniciativas que pueden ir a favor de un ambiente escolar que favorezca el aprendizaje (García, 2001, p. 24).

En tal sentido, el análisis de proyectos, la participación en jornadas y las entrevistas otorgan la posibilidad de indagar acerca de las tensiones, desafíos y perspectivas de la educación secundaria. Entre las que se encuentran las concepciones de inclusión y calidad de los aprendizajes, las estrategias de articulación interinstitucional e intrainstitucional, los sistemas de evaluación, la integralidad y transversalidad. Además, descubren que el conocimiento de los planes y programas con que cuenta la institución permite planificar propuestas alternativas de articulación entre los niveles y modalidades del sistema educativo.

Las jornadas institucionales como lugar de encuentro de los actores educativos

Durante el proceso formativo, las jornadas institucionales organizadas en el marco del Programa de Formación Permanente, se han constituido para los estudiantes, en espacios de aprendizaje en los que participan, indagan y registran en el desarrollo de las actividades, los debates docentes sobre la realidad educativa de la escuela secundaria.

En general, los objetivos de las jornadas están focalizados en identificar y analizar las principales dificultades de la institución para poder garantizar el derecho a la educación; identificar y abordar los principales desafíos en función de la realidad de su institución, para garantizar lineamientos generales de las políticas educativas; relevar los espacios de trabajo colectivo y analizar las dificultades y potencialidades, y recuperar y reconocer los saberes sobre el abordaje de los cambios y los conflictos en la institución.

Esta actividad reconoce a la escuela como ámbito privilegiado de la formación inicial y continua y a los docentes como constructores de saber pedagógico, en tanto llevan adelante una acción sistemática de análisis y discusión centrada en la propia tarea. En este sentido, esta acción de carácter formativo, implica el despliegue de diferentes estrategias que orientan la tarea institucional.

En relación a los aportes, los estudiantes reconocen la participación en estos espacios y la construcción de información relevante sobre el trabajo colectivo, y a su vez destacan la importancia de este insumo para la toma de decisiones, que posiciona a los docentes como productores de conocimiento pedagógico situado. Asimismo, en los debates indagan acerca del pensamiento docente que permite visibilizar los logros y dificultades en lo referido a la inclusión, la flexibilidad, entre otros.

Además, consideran que en las jornadas de trabajo se logra poner en valor y otorgar legitimidad institucional a las prácticas educativas que propician la mejora o el cambio de las condiciones institucionales y de enseñanza. También, los definen como espacios de reflexión colectiva y de construcción de conocimiento sobre la propia práctica, con el fin de recuperar los saberes que circulan en las instituciones.

A partir del análisis de diversos contextos escolares, reconocen las tensiones y desafíos que genera la implementación de la ley de Educación Nacional, y en coincidencia con Tenti Fanfani (2011),

(...) pese a la igualdad formal que proclaman las leyes, no todas las instituciones son iguales. Esto pareciera ser una evidencia, pero muchas veces no se tiene en cuenta cuando se trata de comprender los procesos que se desarrollan en su interior. Estas diferencias las conocen bien los profesores y maestros cuando viven la experiencia de trabajar en varios establecimientos educativos (Tenti Fanfani, 2011, p. 116).

Entre sus reflexiones, resaltan que cuando la institución se entiende como una escuela inclusiva y comprometida, habilita otros espacios, tiempos, contenidos y posibilidades para un cuerpo de docentes más participativo.

Otra de las experiencias que involucran a los estudiantes en su formación, son algunos encuentros de las Jornadas de Escuela, Familia y Comunidad, ya que resultaron interesantes para el análisis de problemáticas que afrontan los estudiantes, padres y docentes en relación con el derecho a la educación. Respecto al vínculo con la familia, Davini (2015) expresa

(...) La comunicación e integración con los grupos de padres es otro de los aspectos de las prácticas docentes que suelen presentar dificultades. Aunque en la formación inicial los estudiantes tengan muchas oportunidades de participar de estas prácticas, parece recomendable incluir la cuestión en las reflexiones que se desarrollan durante la formación” (Davini, 2015, p.110).

Esto significa aprender a desempeñarse en tiempos destinados a atender situaciones particulares de alumnos y familias; y en tiempos para el trabajo compartido con otros profesores, con vistas a atender a los estudiantes que afrontan problemas de inclusión, permanencia o aprendizaje.

La mirada institucional de los equipos de gestión

En el recorrido que los estudiantes realizan en las instituciones, practican entrevistas a los diferentes actores educativos, entre ellos los directivos quienes socializan los proyectos educativos al inicio de la visita. En el diálogo, manifiestan sus preocupaciones como equipos de gestión, en las que todos coinciden en los vínculos escuela-comunidad, la enseñanza y los aprendizajes. Allí argumentan que son responsables de las tareas de asesoramiento y acompañamiento de los equipos docentes desde la dimensión pedagógica del proyecto educativo. En general, sostienen que la mirada transformadora acerca del trabajo docente, supone analizar las disociaciones y rupturas existentes entre la formación teórica de los docentes y la realidad en la que se desenvuelve su práctica cotidiana.

Como equipos de gestión, plantean que las transformaciones llevan a interpelar las formas de ser y de hacer escuela, para habilitar y recrear en las instituciones el sentido político pedagógico de sus prácticas. Entre los cambios reconocen que la tarea de enseñar es un trabajo intelectual y profesional, que implica la formación como parte de la tarea docente y que por eso es preciso construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas, para atender las diversas trayectorias escolares.

Asimismo, consideran que la institución escolar y el aula se encuentran atravesadas en sus dinámicas internas de comunicación y convivencia por complejas influencias del entramado social, que afectan a la

comunidad educativa, principalmente a los estudiantes, docentes y familias. Es por ello, que deben trabajar con problemáticas como violencia de género, adicciones, discriminación, valores como el respeto por el otro, entre otras.

En este sentido, se observa que el compromiso varía según la comunidad donde se localizan las instituciones, la definición de acciones y proyectos en los que participan los diferentes actores.

Entre los temas centrales que enuncian los directivos, coinciden que la escuela se concibe como unidad de análisis y de acción, que amerita pensar la escuela en clave de mejora, lo que significa pensar una gestión con una planificación institucional a mediano y largo plazo que garantice la participación y el consenso de todos los actores involucrados desde el compromiso ético y político.

Revisar la formación docente del Profesorado en Geografía

A partir de la lectura y análisis del Documento de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), es importante considerar los aspectos relevantes para la revisión y evaluación de los contenidos de los espacios curriculares del Profesorado en Geografía, en este caso en particular lo que corresponde al objeto de análisis del presente capítulo. Con la intención de impulsar prácticas pedagógicas transformadoras, la formación necesita sostener entre sus principios generales la focalización en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan comunidades, instituciones y aulas.

En tanto, en lo específico, debe permitir al graduado, planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en Geografía, en instituciones de educación secundaria, superior terciaria, superior universitaria, en la formación docente continua y en la educación no formal e informal, y brindar asesoramiento pedagógico, profesional y técnico a instituciones y organismos oficiales y privados en los ámbitos propios de la especialidad.

En relación con los contenidos que abordan la dimensión institucional en la formación pedagógica se seleccionan como saberes prioritarios: los sentidos sociales de la institución educativa; Poder, escuela y conocimiento; Organización escolar y culturas institucionales; Procesos educativos formales y no formales; Especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo para los que se forma; Proyectos de intervención pedagógico-institucionales en espacios escolares y no escolares constituyen temas y problemas de conocimiento centrales para las prácticas.

La propuesta del eje “Procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos” en el marco del Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente en Geografía contempla la inserción en instituciones de diversos niveles y modalidades. Además, este campo es entendido como un espacio de construcción que se integre a la Didáctica de la Geografía. Así, con los contenidos disciplinares específicos y con los contenidos de la formación pedagógica general busca articular esos procesos espiralados de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos, promoviendo, además, el análisis sobre la diversidad epistemológica inherente al saber geográfico, su sentido político, ético y formativo. Además, teniendo en cuenta, el núcleo temático “Sujetos, instituciones y prácticas” y sus contenidos que atienden a las articulaciones entre la Didáctica de la Geografía y la práctica docente; los sujetos y su relación con el conocimiento geográfico y las variables y contextos intervinientes entre los sujetos, las instituciones y las prácticas.

En la definición del Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente en Geografía, es preciso considerar que los estudiantes, graduados y profesores de la Universidad y otras instituciones educativas vinculadas a la formación docente en Geografía vayan configurando un espiral de instancias de observación, análisis, planificación, acción, reflexión, deconstrucción y reconstrucción a lo largo de la formación profesional, de allí la necesidad del diálogo, acuerdo y debate entre los diversos actores.

La práctica de la enseñanza que se desarrolla en Práctica y Residencia docente involucra el desempeño integral de las acciones propias del profesional docente, realizadas por el estudiante en los niveles secundario y superior, acompañado por docentes de las instituciones educativas destino y universitaria. En este espacio también se incluyen las acciones de planificación, seguimiento, elaboración de informe final de las prácticas en el ámbito del profesorado, entre otras.

Las experiencias de los estudiantes en diversos contextos institucionales

Las prácticas deben ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para situarnos en el nivel y sus modalidades: Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

De este modo, la formación nos exige abrir el campo de las prácticas a diversas organizaciones pedagógicas e institucionales, para otorgar un lugar diferente al practicante en su formación como sujeto que participa en otras acciones que trascienden el espacio áulico.

Entre las voces de los estudiantes que cursan Residencia docente del Profesorado en Geografía, se pueden recuperar sus miradas respecto al lugar que ocupan los contextos institucionales en la formación y en la toma de decisiones respecto a la práctica y los sujetos.

A partir de las visitas institucionales a distintas escuelas secundarias de la ciudad, con distintas orientaciones, modalidades y distintos formatos, ya sea más flexibles o más tradicionales, como residente pude reconocer los desafíos y tensiones por los que atraviesan cada uno de ellos, con sus particularidades, proyectos y escenas educativas... sujetos, actores y contextos, inmersos en un mismo sistema educativo, donde lo común es la obligatoriedad y la dicotomía entre: *inclusión/integración*, caracterizada por: la retención/contención, oportunidad en términos de aprendizaje/conocimientos, mundo laboral certificación (no importa los conocimientos que tengan los alumnos/as, lo importante es certificar) y la calidad (alternativas con menos calidad, implícita en las propuestas de enseñanza); y la *exclusión*, la cual genera tensión entre los modelos tradicionales y los flexibles. (Relato 1)

Siguiendo lo planteado por Eldestein (2011), el ingreso a las instituciones y las aulas implica la tramitación anticipada y la comunicación del dispositivo formativo y las herramientas metodológicas para la recolección de información, para el intercambio entre los participantes desde una postura ética.

Por medio de las diversas visitas fui introduciéndome en los diversos contextos educativos, en los diferentes proyectos institucionales y escenas educativas; permitiéndome observar y poder analizar, que las realidades/problemáticas sociales, también se encontraban insertas dentro de las escuelas. Tal como plantean los autores Duschatzky y Aguirre (2013), podríamos decir que hoy las escuelas exhiben un tipo de problemáticas cuasi existenciales. Y cuando decimos existencial no nos referimos a un existencialismo que brota del interrogante por el gran sentido, sino a cuestiones que rozan el corazón de lo social. La vida misma en su “gestión” cotidiana se ha vuelto inquietante por su grado extremo de imprevisibilidad y las escuelas se presentan como reservorios de máxima notoriedad de las tensiones sociales. (Relato 2)

Plantear esto, lleva a analizar en la realidad de las instituciones y sobre todo en el de las aulas, donde las mismas, reflejan una marcada heterogeneidad; donde realmente se palpan las realidades sociales, y donde el/la docente, debe de trabajar arduamente mediante el compromiso

social. Es imprescindible hacer hincapié en el enfoque de educación actual, el cual rompe con la estructura de ese modelo tradicional homogeneizador; esta nueva manera de analizar y reflexionar acerca de aulas heterogéneas, nos lleva a diseñar a innovar en nuevas formas de trabajar en las escuelas. Es por ello, que la enseñanza es la que debe adaptarse a la diversidad de los sujetos/grupos a los que se pretende educar, para poder de este modo, garantizar la igualdad de oportunidades para todos/as, reconociendo las diferencias iniciales (Anijovich, 2014). (Relato 3)

En el año desarrollamos visitas a diferentes instituciones que nos permitieron conocer la organización general de las escuelas, la conformación del equipo de gestión, matrícula, orientación, programas educativos tal como el de Educación Sexual Integral(ESI) que se implementan en dichas escuelas, como así también las problemáticas sociales y culturales que deben afrontar. Estas fueron de mucha ayuda y de gran importancia ya que nos brindaron información sobre la realidad educativa. En estas actividades nuestro rol fue el de observador participante, es decir, en las mismas participábamos a través de preguntas para conocer la institución y sus características. Considero que esta estrategia es sumamente importante, porque nos permite conocer aspectos (orientación, problemáticas, formación del equipo de gestión, programas que implementar) de las instituciones necesarias para nuestra futura práctica. (Relato 4)

Los estudiantes reconocen que la concreción de la enseñanza se dificulta en las instituciones y que estas cuestiones impactan en sus prácticas, cuando las propuestas didácticas se encuentran debilitadas y dependientes de una construcción permanente con los alumnos en contextos diversos.

Desde la cátedra, se implementó la educación inclusiva, pensada desde las visitas institucionales a diferentes contextos institucionales y modalidades: modalidad adultos, modalidades flexibles y modalidad rural. Dentro de esta gran heterogeneidad, se buscó profundizar en cada una de ellas de diversas maneras, para que, a la hora de seleccionar las instituciones, se sepa la cantidad de contextos existentes y disponibles. Fue gracias a cada una de las charlas, visitas y entrevistas, que los resultados logrados fueron los esperados. En los estudiantes de la residencia, se puede apreciar una diversidad de contextos y modalidades que responden a cada singularidad y perfil docente. Por lo tanto, la tarea que nos compete como residentes no fue fácil, debido a la complejidad de las diferentes prácticas y la selección de los distintos contextos educativos, así como por la necesidad de interactuar con distintos actores en el curso de las actividades formativas. Por nuestras propias historias y formación personal, hemos seleccionado

actividades para participar y contextos para aprender diferentes, que hacen a la heterogeneidad del grupo actual. (Relato 5)

La reflexión como práctica atraviesa las diferentes estrategias y dispositivos generados con el propósito de mejorar la formación docente. En este sentido, resulta imprescindible atender las necesidades y demandas de los estudiantes del Profesorado en Geografía cuando manifiestan sus preocupaciones en torno a la complejidad, simultaneidad, tensiones, imprevisibilidad, diversidad, inmediatez, multidimensionalidad, singularidad, que presentan los contextos de enseñanza.

La generación de nuevas funciones institucionales implica revisar la formación inicial, Terigi (2009) expresa

(...) Profesores tutores, profesores responsables de curso, equipos docentes de proyectos, personal de asistencia psicopedagógica, son ejemplos de las nuevas funciones que poco a poco se van extendiendo en el armado organizacional de las escuelas secundarias. Ahora bien, esas nuevas funciones plantean requerimientos novedosos y de distinto tipo a la formación de los profesores. Disponer, por ejemplo, de tiempos rentados para desarrollar clases de apoyo para estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje de la asignatura, implica para el profesor una reformulación de su perspectiva didáctica, para no reproducir en los tiempos privilegiados del apoyo las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en la clase regular (p.132).

La formación debe reconocer los problemas que se presentan en el cotidiano de las escuelas secundarias, e implicar a los estudiantes en la dimensión institucional,

(...) Las prácticas de enseñanza en la escuela raramente quedan circunscriptas a las tareas de un docente o de un grupo de estudiantes. Padres, directivos, supervisores y los diferentes actores se ven involucrados de distinta manera y por diferentes razones. Los diferentes actores comparten sin conflictos, generalmente, la responsabilidad del éxito de los aprendizajes, pero no así la dificultad o el fracaso. La comprensión del origen del problema, en este caso, es uno de los numerosos desafíos que enfrenta la institución para buscar la mejor ayuda con el objeto de su resolución (Litwin, 2008, p.188).

De allí, la importancia de contar con espacios en instituciones que reconozcan la formación inicial y continua como complementarias colabora en los procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en el ámbito de trabajo. En tanto, “en lo relativo a las propuestas de formación, resulta operativo que se instituyan como parte sustantiva de los enfoques teórico-metodológicos contemplados, resoluciones didácticas que

den lugar a experiencias anticipatorias que habiliten para la transferencia a los contextos singulares de trabajo (Eldestein, 2011, p. 201).

Más allá de las observaciones de clases, que remiten a la disposición de los sujetos, es imprescindible contar con condiciones de posibilidad a nivel institucional para realizar el análisis y la reflexión de las prácticas docentes en diferentes instancias de participación, para aprender del oficio, como participar en proyectos, organizar actos escolares, planificar talleres y seminarios temáticos de abordaje interdisciplinario, entre otros. De este modo,

(...) Las instituciones educativas se constituyen en escenarios privilegiados para la formación en el trabajo por su potencial para acciones en este sentido, siempre que se comprenda la necesidad de tiempos y espacios específicos a la vez que mediaciones precisas de sujetos profesionalmente preparados para coordinar actividades que propongan poner en situación de análisis las prácticas de los docentes (Eldestein, 2011, p. 202).

Así, el abordaje de lo institucional es central en el campo de la formación docente, porque en ella está el sustento de los desarrollos actuales, que lleva a los estudiantes a concebir a las escuelas como lugares de aprendizaje y de toma de decisiones para la mejora y las transformaciones de la escuela secundaria.

Algunas reflexiones...

A partir de las experiencias y los saberes construidos en las propuestas de abordaje institucional, los estudiantes reconocen que tanto en la formación docente inicial como en la formación continua estamos en presencia de cambios institucionales, pedagógicos y curriculares. Mientras los espacios de formación se articulan en el campo de la práctica, y se piensan otro tipo de conocimientos y herramientas para abordar problemáticas socio-educativas, también las aulas están modificándose. Entonces, es necesario reflexionar en qué lugar estamos respecto a los cambios sociales y culturales, que requieren de otras formas de ser docente.

La cultura colaborativa, el trabajo en equipo y el diseño de proyectos son condiciones necesarias para planificar la enseñanza. Así, la Residencia Docente del Profesorado en Geografía incorpora estrategias que habilitan otros aprendizajes durante las prácticas, para mejorar la propuesta de formación.

Por último, cuando el estudiante decide en qué escuela, con qué docente coformador y estudiantes, realizará sus prácticas, reconoce que

haber transitado por diversos contextos le brinda la oportunidad de pensarse como docente en función de las responsabilidades que decide asumir en la etapa final de su formación inicial y proyectar su formación continua.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Eldestein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Enriquez, E. (2002). *La institución en la educación y la formación*. Formación de Formadores. Serie Documentos 12. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Fernández, L. (2013). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones*. 1° edición 8° reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires. Paidós. Voces de la Educación.
- Huergo, J y Morawicki, k. (2009). Re-leer la escuela para re-escribirla (I). La escuela como espacio social. Recuperado de: http://www.formadores.org/default_archivos/comunicados2014jornadaevaluacionmirar.pdf
- García, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (2009). “La formación inicial de los profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”. En: *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144.

Espacios de encuentro y reflexiones en torno a la práctica docente en Geografía¹

Stella Maris Leduc; Melina Ivana Acosta

“La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (Freire, 1979, p. 76).

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en las II Congreso Internacional Instituciones e Interdisciplina. Alcances Jurídicos, económicos y epistemológicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, de la UNLPam, Agosto 2017.

Introducción

Este capítulo abordará, desde una mirada integral, la formación, la práctica y la reflexión como dispositivos que confluyen en una de las acciones primordiales de la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam.

La reflexión, en este sentido, refiere a la interpretación de diversos pensamientos, sensaciones, impresiones y emociones, tanto del relato escrito como del oral, como así también despliega una amplia posibilidad de estimular aprendizajes y enseñanzas enriquecedoras, tanto en los estudiantes, cual sujetos de formación, como en los docentes coformadores, sujetos de la formación continua.

El espacio de la práctica, como espacio de formación, es donde los estudiantes explicitan las preocupaciones, incertidumbres y tensiones respecto a la diversidad de contextos escolares. De este modo, hacer lecturas de la realidad educativa, planificar y diseñar propuestas con principios didácticos enmarcados en el enfoque de la inclusión, resultan facilitadoras al momento de contextualizar las prácticas docentes y de enseñanza, que forman parte de la metodología investigativa de la propia práctica.

Gestionar una escuela con aulas heterogéneas (Anijovich, 2014) implica superar la mirada estigmatizadora que focaliza el problema en las formas de aprender, los contextos culturales, los intereses y necesidades de los estudiantes. Las prácticas de enseñanza, en tal sentido, asumirán un rol primordial si se respetan los diversos formatos, acordes a las trayectorias escolares de los adolescentes, y si incorporan, desde su concepción lógica, la ética y la justicia curricular y profesional, para favorecer el derecho a la educación.

Para acercar a los estudiantes a las singularidades de los espacios educativos, es que como docentes de la Residencia, sentimos la necesidad de acompañarlos en la formación, como así también, asumir los desafíos de formar un docente, junto con los coformadores. La articulación entre las instituciones -Colegios Secundarios y Universidad- adquiere centralidad

en este proceso para fortalecer los vínculos y la integralidad en los lazos formativos.

Por tal motivo, se planifica la realización de un taller que consiste en programar encuentros durante el cursado de Residencia, focalizado especialmente en el período de ayudantías de los estudiantes en la escuela secundaria. Planificar secuencias didácticas con variadas estrategias, incluiría el propósito del taller, que atiendan a las propuestas de los docentes coformadores y los involucren en las prácticas de los residentes, centrados en el trabajo formativo y colaborativo desde el paradigma de la inclusión.

La articulación, proceso que permite acercarnos

Pensar (se) en nuevos roles que comprendan los requerimientos de una educación integral que respete y atienda las demandas de las instituciones educativas y de los alumnos de nivel secundario en general, es uno de los mayores desafíos de los estudiantes que están en el proceso de formación. Además, al agregado de dificultades que en algunos casos presenta estar inmersos en la “era digital” requiere estar preparados para la enseñanza de nuevos contenidos y competencias, donde priman las tecnologías de la información y comunicación, cuando en algunos casos persisten ciertas resistencias a las transformaciones en las prácticas de enseñanza, constituyéndose como retos en la Residencia.

Algunas consideraciones a tener en cuenta, por un lado, la organización institucional, que atienda a las funciones de una escuela dinamizadora de tiempos y espacios, ya que en algunos casos no responden a las necesidades actuales de los docentes y estudiantes, aunque se cuenta con instrumentos de acción a partir de los marcos normativos y las resoluciones que avalan y sustentan las nuevas prácticas áulicas, como el trabajo en equipo dentro de prácticas pedagógicas alternativas y flexibles. Respecto a la organización institucional de la enseñanza, la Resolución CFE N° 93/09, pone en cuestión el modelo pedagógico tradicional, y presenta propuestas de enseñanza disciplinares con variaciones que contemplan las diferentes instituciones y talleres; propuestas de enseñanza multidisciplinares, seminarios temáticos intensivos y jornadas de profundización temática; propuestas de enseñanza socio-comunitarias; propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión de los aprendizajes; propuestas de enseñanza complementarias y de apoyo institucional a las trayectorias escolares.

Nudos críticos y desafíos en los recorridos formativos en Geografía

La formación permite abrir el abanico de posibilidades al practicante, al campo de las prácticas, a diversas organizaciones pedagógicas e institucionales para otorgar un lugar diferente en su formación como actor integral tanto ético como político. Reconocer el potencial formativo de las prácticas representa asumirlas como fuente de conocimiento y de aprendizaje y así, concebir a los estudiantes y a los docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas (Davini, 2015), a partir de brindarle herramientas para participar en acciones que trasciendan el espacio áulico.

Las prácticas deben demostrar una conjunción de saberes conceptuales y metodológicas para desempeñarse, como residente, en el Nivel Secundario y las modalidades Educación Técnico Profesional, Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. La ampliación de espacios permite asumir la responsabilidad de encontrar estrategias para favorecer un espacio singular y situado de prácticas.

En los encuentros con los residentes y los coformadores, se programó la realización de un trabajo de construcción conceptual para el análisis teórico, donde se han puesto a consideración los nudos críticos a profundizar en los recorridos y trayectos formativos en Geografía. Entre ellos se mencionan:

- la interpretación de los significados y representaciones en diversas culturas;
- la desnaturalización de los contenidos políticos, económicos y sociales;
- el posicionamiento crítico epistémico-ético frente a los diversos conocimientos;
- el acceso a paradigmas variados y a múltiples formas de apropiación de saberes y experiencias;
- el ejercicio de caminos de producción, de invención e interpretación de ideas, y;
- la práctica de lecturas y escrituras en distintos lenguajes, soportes, géneros y tecnologías en la era digital.

En este sentido, Davini (2002), autora de referencia de la cátedra, nos permite analizar en base a preguntas que orienten a profundizar acerca de detectar y buscar herramientas para la reflexión colaborativa. Estas preguntas surgen como disparadores para pensar la práctica:

¿Cómo vincular las teorías pedagógicas a la práctica sin partir de una comprensión analítica de la misma acción práctica de los escenarios particulares de las escuelas?

¿Cómo manejar las variables contextuales en la inserción en las prácticas sin incluir el análisis de los intercambios en el mismo escenario de las escuelas?

Asimismo, Sanjurjo (2002) nos interpela a indagar en la construcción reflexiva y metacognitiva, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina juegan un rol fundamental.

Para posicionarnos en la construcción de conocimiento profesional, Schön (1992, p. 37), asiente “podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que en casos como este estamos reflexionando en la acción”. En este sentido, la relación reflexión-acción y acción-reflexión, no es solo un juego de palabras, sino representan un proceso espiralado que nos da luz para realizar nuevas lecturas de la realidad educativa, nos permite generar y planificar nuevas acciones para poder inferir en nuevas reflexiones y así, provocar nuevas construcciones, que son propias de la práctica. Es allí, donde se deben asumir los desafíos en la práctica, siendo conscientes de sus características de inmediatez, multidimensionalidad, simultaneidad, imprevisibilidad y singularidad que caracterizan las situaciones de enseñanza.

La reflexión como práctica de la experiencia formativa, atraviesa las diferentes estrategias y dispositivos generados con el propósito de mejorar las propuestas. Souto asume que “(...) la reflexión conduce a modificaciones en los sujetos que la realizan es llevada a la acción al implementar cambios en las formas de enseñar y de formar” (2017, p. 66).

La formación de profesores en Geografía nos convoca en el reto de tomar decisiones epistemológicas, políticas, pedagógicas y didácticas para acompañar la mirada crítica de los estudiantes acerca de la enseñanza de la disciplina. Esto significa instalar el debate en relación a los contenidos que resulten más significativos y problematizadores para comprender la realidad social, política, territorial y ambiental.

La reflexión permanente, como dispositivo privilegiado, en el espacio de la Residencia Docente, invita a de los estudiantes a indagar sobre las características del sistema educativo y su complejidad actuales y, por lo tanto, a preguntarse sobre el rol que asumirán una vez insertos en las instituciones en tanto actores institucionales.

A partir de dar lugar a un espacio de intercambio de ideas, debate y cuestionamientos acerca de los temas de la agenda educativa del siglo

XXI, es que responde a las características de un espacio ampliado. En este sentido, no solo conforman este ámbito las docentes y los estudiantes sino que participan especialistas invitados y equipos de acompañamiento para determinados temas específicos y además, la cátedra se traslada a las instituciones educativas con el fin de acompañar a los estudiantes en diferentes prácticas áulicas.

Asimismo, un propósito fundamental del equipo de trabajo es acercar a los estudiantes a nuevos contextos áulicos, que atiendan a formatos alternativos y flexibles, para que amplíen su mirada sobre las instituciones, docentes, estudiantes y propuestas. Ello implica que al momento de realizar sus prácticas, hayan conocido y asimilado un amplio abanico de propuestas pedagógicas y didácticas atendiendo a las características del sistema educativo actual y que puedan convencerse de manera responsable sobre la tarea de asumir y ser a la vez, docentes y residentes.

Es indispensable acercarse anticipadamente al aula, ya que es ahí donde realmente se vivencian los contextos, aprendizajes, estrategias y las acciones a implementar. Este ingreso anticipado de los residentes, en el marco de sus prácticas, tiene diversas intencionalidades pedagógicas como por ejemplo “observar” y “dar clases”, no son dispositivos aislados, sino que abren la puerta de entrada a incluir en la mirada lo institucional colocándolo en un lugar privilegiado para el análisis de la práctica (Anijovich y Capelletti, 2014).

Viejos problemas y problemas emergentes en la práctica docente

Del análisis realizado en los últimos años, que coinciden con la implementación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, se identifican problemas que resultan de la interpretación de información cualitativa y cuantitativa y que se diferencian en ámbitos para su mejor comprensión,

- ámbito institucional, en relación a la ausencia de criterios de organización de tiempos y espacios, las trayectorias discontinuas de estudiantes, la falta de comunicación entre los actores educativos, la desvinculación entre el proyecto educativo y las planificaciones anuales.
- ámbito de la enseñanza y los aprendizajes, en relación a la planificación de propuestas de enseñanza tradicionales, la rutinización en las prácticas, la falta de autonomía docente, el uso limitado de la tecnología, las dificultades en la lectura y comprensión de textos, entre otros.

Los obstáculos no son propios de la disciplina, por el contrario son cuestiones transversales que interfieren en el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas de los estudiantes.

Entre los problemas observados, en la planificación se enfatiza en una fundamentación conceptual sobre la enseñanza de la Geografía Social y Crítica, la enunciación de propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje con diferentes estilos. En forma ocasional, los docentes permiten interrogarse, dudar, dejar abiertas las posibilidades de transformar la propuesta original. En este sentido, las prácticas escolares tienden al dominio de los conocimientos geográficos cerrados, a pesar que en los diseños curriculares se exprese “la recreación de estos materiales en las instituciones educativas, permitirá intervenciones oportunas y pertinentes. Al mismo tiempo, favorecerá su apropiación y la incorporación de los aportes de los docentes, verdaderos promotores de cambios en los procesos de enseñanza” (MCE La Pampa, 2010, p. 4-5). También, el uso de textos escolares da cuenta de la aceptación de un orden histórico de lo único y verdadero, que se contrapone a los discursos de un conocimiento construido y plural. Así, la cultura escolar de la escuela secundaria del conocimiento acabado y lineal está presente en las prácticas, a pesar de estar referenciada en los fundamentos de una perspectiva crítica y transformadora de la realidad social.

Las decisiones de adoptar una perspectiva plural y socialmente comprometida de la Geografía, en clave de conocimiento escolar considera la incorporación de sujetos sociales antes desplazados, el análisis de los Estados y el impacto diferenciado de sus políticas públicas en el territorio, el abordaje de un mismo problema considerando algunas características de las geografías

Los contenidos referencian las escalas de análisis según los años de la Escuela Secundaria en que se desarrolle la enseñanza, a modo de ejemplo en el caso de primer y cuarto año se abordan saberes a la escala mundial, esto significa que el tratamiento de los temas atenderá al principio de complejidad. En este sentido, el problema emerge cuando se interpreta que el currículum promueve la enseñanza de una Geografía basada en la definición y aplicación de conceptos para garantizar las relaciones. De este modo, la organización de por ejes facilita la articulación de saberes mediante la selección de problemáticas, respecto a lo expresado, en la fundamentación de los materiales curriculares se explicita que se trata de (...) un enfoque de enseñanza que pone en juego una serie de conceptos y una propuesta metodológica orientados a facilitar la comprensión de las relaciones entre las sociedades y los territorios. Cada uno de esos ejes lleva implícita información y un marco teórico conceptual que

permite promover nuevos interrogantes, y dar un sentido diferente a la enseñanza de la Geografía en el nivel (MCE La Pampa, 2010, p.6).

La selección y secuenciación de contenidos organizados por ejes ofrece dificultades cuando los problemas están ausentes, en este caso el docente en su planificación prioriza conceptos como recursos, ambiente, territorio, migraciones, entre otros, y sus relaciones a través de estudios de caso. De esta manera, el tiempo actúa como limitante en relación con la programación lineal de los ejes, que los docentes, en el Ciclo Básico alcanzan a abordar “Los procesos de Organización Territorial”, “La construcción social de los ambientes y las problemáticas ambientales” y en algunas propuestas la selección de contenidos mínimos de los ejes “Los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio” y “Procesos de Integración/Fragmentación Territorial”. Cabría preguntarse si miramos la enseñanza desde la amplitud o profundidad, la fragmentación o jerarquización de contenidos.

Otro problema que interroga la práctica y su relación con la formación de profesores en Geografía es la intervención docente, el lugar que se otorga a los estudiantes y la participación en la selección de temas y problemas, y la construcción de conocimiento a través de informaciones variadas en diferentes soportes que supere la mera interpretación y la relación con los recursos multimediales.

A partir de los registros de observación y de ayudantías que elaboran los estudiantes, identifican y analizan las prácticas docentes que favorecen y/u obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La sistematización de las condiciones institucionales y áulicas, los objetivos, las actividades, las estrategias y los recursos utilizados para atender y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, son insumos necesarios en el diseño de la propuesta durante la residencia docente.

Asimismo, como resultado de la investigación –acción del equipo de la cátedra se identifican algunos nudos críticos referidos a las tareas que desarrollan los residentes en las fases preactiva, activa y postactiva, que precisan de la retroalimentación permanente. Entre ellos, la problematización, cuestión esencial en la enseñanza de la Geografía Social, que se plantea como una dificultad a la hora de planificar la clase, porque se visibiliza que los estudiantes sostienen un discurso didáctico crítico que no han internalizado, a fin de favorecer la innovación en el uso de estrategias y recursos variados. Como formadores es necesario debatir acerca de las propuestas didácticas y orientar las posibilidades que puede

o podría tener la Geografía para realizar preguntas potentes sobre la emergencia de distintos temas con clara impronta territorial.

La falta de autonomía pone en evidencia en la creatividad y originalidad del diseño de actividades que restringen los debates, argumentaciones, contra-argumentaciones, a través de consignas cerradas. La falta de previsibilidad en la organización del espacio y los tiempos, impacta en el desarrollo de los momentos de la clase y la consolidación de los aprendizajes. Otro instrumento que aporta al análisis de las prácticas, es el informe elaborado por los coformadores, en cuyas apreciaciones respecto a la planificación, las actividades, el uso de estrategias y recursos didácticos, las explicaciones, la evaluación, la atención del grupo, la relación establecida con el/la coformador/a, los alumnos y el personal de la institución, entre otros, brindan sugerencias que permiten repensar la formación de los estudiantes del Profesorado en Geografía (Leduc & Acosta, 2018).

La evaluación integral de las prácticas visibiliza situaciones problemáticas que requieren fortalecer el trabajo articulado entre los docentes de la formación, los docentes de la escuela secundaria y los residentes para contribuir a la mejora de la formación inicial y permanente. A los efectos de superarlas se pretende buscar alternativas que intenten revertir estas dificultades, a partir de la implementación de un taller desde el enfoque de la diversidad. Se comprende a

(...) la diversidad de nuestros estudiantes, reconocemos la existencia de una variedad de intereses, de experiencias previas, de estilo de aprendizaje (...) de entornos sociales y culturales que nos llevan a encarar la enseñanza y la evaluación considerando el aula como un espacio heterogéneo (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.85).

“Espacio ampliado”. La invitación al trabajo colaborativo como fortaleza en Residencia

El reconocimiento de la experiencia de tutelaje de las prácticas por parte de los coformadores fortalece el trabajo colaborativo. Esta orientación es activa y se desarrolla durante las etapas programadas y sus respectivas estrategias o dispositivos para la preparación de las prácticas. La tarea de brindar información sobre los contextos y situaciones reales pone de manifiesto los saberes experienciales, que requieren de su intercambio con las apreciaciones de los residentes realizadas en sus registros y sus conocimientos teóricos para alcanzar una evaluación integral de las situaciones de enseñanza.

La relación coformador-residente conlleva indefectiblemente predisposición para operar en la diversidad e imprevisibilidad de situaciones y contextos y, desde allí, implica asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar las singularidades que se presentan. “Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza” (Edelstein, 2015, p. 8). Implica, aprender a reflexionar sobre la base y la predisposición al diálogo, la apertura a un pensamiento crítico y constructivo, en contraposición a una cultura del trabajo aislado, sino organizado a partir de la colaboración. La perspectiva de reflexividad teórica y metodológicamente, requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político (Edelstein, 2015).

Los procesos de enseñanza, el cuidado de las trayectorias, la aplicación de propuestas flexibles y la habilitación de nuevos formatos escolares que se presentan en las escuelas en proceso de construcción ameritan de su conocimiento en la formación inicial, para repensar las prácticas a partir de los dispositivos, materiales disponibles en las instituciones y dar continuidad a la atención de trayectorias diversas.

Cuando los residentes planifican los contenidos a enseñar, es necesario instalar la preocupación de atender las necesidades de todos los estudiantes, si se evalúa que en la práctica no se logran aprendizajes, hay que revertir aquellas situaciones para revisar los modos de enseñar. Sin embargo, esta inquietud debe orientarse para favorecer la formación en el trabajo colaborativo con otros docentes. Además, la participación en espacios institucionales de producción de proyectos de enseñanza que integren áreas, disciplinas, saberes de distintas fuentes.

Experiencias y reflexiones puestas sobre la mesa. Taller de prácticas docentes, una propuesta alternativa para la mejora

La cátedra Residencia Docente del Profesorado en Geografía propuso, a comienzo de la cursada 2017, la realización de un taller, como espacio de intercambio de conocimientos disciplinares y didácticos entre los docentes coformadores y los residentes, durante el primer cuatrimestre de cursado de la asignatura, que coincide con las ayudantías de los estudiantes. Esto significa reconocer las propuestas de enseñanza que desarrollan en la escuela secundaria y ponerlas en relación con las diferentes prácticas vivenciadas por los estudiantes para profundizar la formación inicial.

La planificación del taller, se reprogramó en función de las trayectorias diversificadas de los estudiantes, que ampliaron la propuesta de prácticas en la búsqueda de múltiples experiencias.

En este sentido, se propusieron encuentros con los coformadores y los estudiantes a fin de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza llevadas a cabo durante el segundo cuatrimestre. Allí, la búsqueda de alternativas en las prácticas de enseñanza puede llevar a espacios que contribuyan a generar experiencias enriquecedoras tanto en la formación inicial como en la continua. Por consiguiente, el taller se diseña a partir de (re) pensar la práctica docente posicionada en un marco teórico y enfoque metodológico que logre mejorar su comprensión y análisis. Esta perspectiva de trabajo colaborativo favorece el diseño de propuestas de enseñanza diversas sustentadas desde una pedagogía crítica que interpreten e interpelen la relación dialéctica entre las dimensiones teóricas y prácticas.

El taller “Espacios y tiempos compartidos en la formación docente”, desarrollado como actividad extracurricular contó con la participación de los profesores de Geografía, en este caso los coformadores, que forman parte de diversas instituciones educativas modalidades y propuestas: Colegio Secundario Fernando Aráoz, Colegio Secundario Paulo Freire, Colegio Secundario Panguitruz Gner, Colegio Secundario Provincia de La Pampa, EPET N°1, Colegio Ajax Guiñazú, CENS N°2, Ciclo Orientado EPJA - Sede Normal, Programa Vos Podés.

Los contenidos analíticos del Programa Residencia Docente del Profesorado en Geografía, le otorgan sentido a la búsqueda de las relaciones entre el conocimiento y la acción, a la luz de las prácticas educativas. La planificación de la enseñanza: las decisiones, la anticipación y la comunicación. Los ejes estructurantes, situaciones problemáticas, saberes, conceptos clave y tramas conceptuales en la enseñanza de la Geografía. La evaluación: criterios e instrumentos. La retroalimentación. Elaboración de rúbricas.

Por otro lado, se pone de manifiesto el análisis didáctico y la planificación proyectada al contexto institucional. La articulación forma - contenido. Construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica. El acompañamiento. La autoevaluación y la comprensión de los sucesos del aula.

Por último, se atiende a las trayectorias escolares y nuevos formatos en la educación secundaria. Pluralidad y flexibilidad metodológica: propuestas alternativas y prácticas flexibles en aulas heterogéneas. Relación entre prácticas pedagógicas e inclusión.

De este modo, se amplían y enriquecen los aprendizajes y reflexiones compartidos en torno a las preocupaciones educativas y de la Geografía actuales.

Los objetivos generales del taller consisten en, articular los criterios metodológicos de la práctica entre los docentes coformadores, los docentes formadores y los estudiantes de la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Geografía; relacionar las prácticas docentes con los saberes seleccionados para la enseñanza de una geografía social y crítica; analizar y diseñar formas alternativas de enseñanza sustentadas en el enfoque de la inclusión; y, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la práctica desde una mirada reflexiva.

En relación con los objetivos específicos se plantea, socializar las formas de enseñanza de los docentes participantes de cada institución reflexionar sobre las prácticas de los residentes y su relación con el acompañamiento de los conformadores; analizar propuestas didácticas contextualizadas que atiendan a los intereses y necesidades de los jóvenes y adolescentes, y evaluar el trabajo formativo y colaborativo durante la Residencia como espacio de formación inicial y continua.

La metodología del dictado del Taller, consistió en la invitación a participar de 4 (cuatro) encuentros presenciales de 2 horas reloj de duración, en los cuales se realizaron intercambios, diálogos y reflexiones críticas entre docentes coformadores, formadores y estudiantes en relación con las experiencias acerca de las prácticas de enseñanza en diferentes contextos institucionales, con la intención de profundizar los conocimientos sobre el enfoque de la inclusión.

Con una duración de 8 (ocho) horas de trabajo situado de los coformadores con los estudiantes de Residencia Docente en las instituciones de Educación Secundaria, que implicaron el seguimiento del proceso de planificación y prácticas, la comunicación permanente con el equipo docente de Residencia y las devoluciones posteriores a cada práctica. Asimismo, 8 horas destinadas a la lectura de bibliografía, la elaboración de un informe y la participación en la evaluación integral de las prácticas de los residentes, que consistió en el Coloquio Final que llevan adelante los residentes para dar el cierre a la cursada de Residencia y ponen en juego la autoevaluación y metacognición de su propia práctica, en este caso, supervisada por la figura del coformador y de los docentes de prácticas.

El taller se organizó en base a consignas de trabajo, que resultaron como insumos para avanzar en la propuesta y reflexión colectiva e individual de las situaciones de prácticas y enseñanzas. Se organizaron en pequeños grupos, tanto residentes como coformadores, y se les propuso

identificar algunas problemáticas y tensiones que reconocen en las prácticas áulicas a partir de la resolución de un cuadro con dos columnas en las que debían pensar, en una primera instancia acerca de “Viejos problemas”, para luego incorporar las concepciones sobre los “Problemas emergentes”. En la primera columna, debían procurar ubicar problemáticas y diferenciar las que históricamente han sido consideradas “propias de la práctica docente”, como por ejemplo, las que aún no han sido resueltas, las que han perdido vigencia pero que aún siguen presentes en las escuelas, las que requieren ser repensadas en el escenario actual. Por lo tanto, en la segunda columna, ubiquen aquellas problemáticas que en los nuevos contextos, surgen como “nuevos problemas de la práctica docente”: situaciones emergentes vinculadas a nivel áulico e institucional, emergentes de la transformaciones socio-culturales, como así también emergentes de la agenda política educativa.

Como actividad de cierre, se los invitó a plantear algunas propuestas y estrategias alternativas en las prácticas, sobre lo institucional y los contextos educativos en relación con los problemas emergentes que repercuten en la enseñanza de la Geografía actual.

Por último, se les solicitó relatar una escena escolar que durante la práctica del / de la residente evidencie una propuesta o estrategia alternativa respecto a una problemática emergente planteada como problemática.

Las voces de los estudiantes y coformadores. Aportes para pensar la práctica en la formación docente

Entre las reflexiones surgidas de los encuentros en el taller, el presente relato sintetiza lo que manifiestan los estudiantes.

(...) no solo se plantearon distintos desafíos y tensiones que se presentan en la práctica docente, sino “viejos problemas” que en algunos casos continúan y “problemas emergentes”. Esta experiencia compartida con los coformadores, fue muy enriquecedora, desde el punto de vista de la formación docente, ya que tanto residentes como coformadores pudimos participar y aportar desde la experiencia de cada uno, y así enriquecer la práctica docente.

Por último, quisiera manifestar lo que he aprendido, sentido y vivido durante mi cursado en Residencia, con la siguiente frase “La educación debe comenzar con la solución de la contradicción alumno-docente, mediante la conciliación de los polos de la contradicción por lo que ambos son profesores y estudiantes al mismo tiempo”. (Relato 1)

En el marco del taller los coformadores elaboraron un informe sobre el desempeño de los residentes, con el propósito de lograr una evaluación integral a partir de los contenidos relativos a las prácticas, en términos de: organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos; gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos; programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias; utilizar nuevas tecnologías; trabajar en equipo e integrarse a la escuela; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos, que propone Davini (2015) en el Capítulo “Acerca de la formación y la práctica docentes” en su libro *La Formación en la Práctica Docente*. Además, nos brindaron aportes para problematizar las prácticas de los estudiantes del Profesorado en Geografía en clave de mejora de la formación inicial.

En el análisis destacan la importancia de la enseñanza de una Geografía desde una práctica docente comprometida con la realidad social.

Si el objetivo de nuestra propuesta educativa es brindar a los estudiantes una aproximación crítica de la realidad en la que vivimos, analizando la multiplicidad de variables, factores, discursos, etc. con el objetivo de que ellos analicen, duden y deconstruyan las miradas dominantes en la actualidad. La enseñanza de una geografía social y crítica se constituye en un aporte de gran relevancia puesto que permite (a estudiantes y docentes) abordar las diversas configuraciones territoriales, poniendo en tensión los diferentes actores y el modo en que ellos luchan por imposición de sus ideales e intereses. (Relato 2)

Cuando definimos a la práctica, como una instancia dinámica constituida en un escenario en el cual estudiantes y docentes participan en el intercambio de percepciones y puntos de vista, se logra el objetivo mismo de la práctica.

(...) conocer los contextos, trayectorias e ideales de los estudiantes es fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede que estas dimensiones cobren una relevancia especial, cuando nos referimos a la Educación de Jóvenes y Adultos. Producto de que los estudiantes poseen un bagaje cultural e ideológico consolidado, interpretado la realidad bajo visiones complejas basadas en sus propias vivencias. (Relato 3)

En el caso de ayudantías realizaron apreciaciones sobre el dispositivo ya que resulta más acotado respecto a las prácticas.

El proceso de formación de los futuros docentes se fortalece a partir de la enseñanza en situaciones y contextos reales educativos en especial cuando se trata de la Educación de Jóvenes y Adultos. (Relato 4)

Las reflexiones de los coformadores incentivan la continuidad de propuestas de trabajo de Residencia y su relación con el Campo de la Práctica.

También fue enriquecedor para mí, porque aprendí mucho, en el taller, reflexionando sobre la práctica, compartiendo experiencias y propuestas de enseñanza. (Relato 5)

(...) la formación inicial, llama a reflexionar, ya que la formación de los y las docentes cuenta con un acercamiento y un recorrido por las instituciones escolares desde muy pronto, en el inicio de la carrera, a través de las Prácticas Transversalizadas y con diferentes experiencias, observaciones, ayudantías, entrevistas, etcétera. Esto permite que desde muy temprano en la formación los y las futuras docentes reconozcan la población estudiantil, problemáticas, formas de abordaje de la diversidad y heterogeneidad y las múltiples y complejas dimensiones sociales, institucionales, políticas y culturales que cruzan la enseñanza. (Relato 6)

Algunas consideraciones

El enfoque de la inclusión, invita a los profesores de prácticas, residentes y coformadores a ampliar el espacio de discusión, debate y reflexión acerca de las prácticas en contextos de inclusión educativa.

Esta mirada, supone un modo diferente de indagar en un problema educativo a partir de un marco teórico, ideológico y metodológico que permita su comprensión, su reflexión y el diseño de estrategias para abordarlo. Esta perspectiva se sustenta en una didáctica que facilite la planificación de propuestas de enseñanza centradas en la heterogeneidad y una pedagogía crítica que interprete la relación dialéctica entre las dimensiones teóricas y prácticas.

La intención es lograr que los residentes encuentren el sentido formativo de la Geografía Social a través de las múltiples dimensiones que admiten los saberes, dar respuestas a los estudiantes desde una enseñanza emancipadora, que reconozca los conocimientos y las experiencias de los docentes de la escuela secundaria que colaboran desde el compromiso ético y político en la formación de los futuros docentes.

En síntesis, desde la Residencia Docente del Profesorado en Geografía, se plantea la concreción de una práctica reflexiva e innovadora, como es el taller “Espacios y tiempos compartidos en la formación docente”, que incluye la mirada de los residentes conjuntamente con los coformadores, con el propósito de trabajar de manera colaborativa en

base a la reflexión de las dificultades que atañen a la práctica situada y contextualizada.

Se lograron poner en marcha mecanismos de anclaje teórico y metodológico de la enseñanza de la Geografía en la práctica misma, con el objetivo de superar los viejos problemas y los problemas emergentes para propender a la mejora de las prácticas de los estudiantes en el aula a través de la búsqueda de alternativas, que permitan llevar adelante una experiencia enriquecedora y superadora a fin de lograr la construcción de conocimientos y otorgarle “sentido e identidad” propios de la geografía y de la impronta que los residentes, pueden otorgarle a la práctica.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Capelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti G. (Coord.) (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*. Vol.1, N°1. pp. 1-11. Recuperado de ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6219/5662.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Leduc, S. M. & Acosta, M. I. (2018). *Pensar juntos los nuevos contextos escolares. Diseño de propuestas alternativas en la enseñanza de la geografía*. Publicado en Actas del II Congreso Internacional Instituciones e interdisciplina: alcances jurídicos, económicos y epistemológicos, Helga Lell (Comp.) Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. CD-ROM, PDF - ISBN 978-950-863-326-2.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). Resolución CFE N° 93/09. Anexo N°4. “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”.

- Programa de Residencia Docente- Profesorado en Geografía (2016). Recuperado de: http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Residencia_docente.pdf
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (2011) *La Residencia: un espacio múltiple de formación*. En Menghini, R. y Negrin, M. (Comp). *Prácticas y Residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

CAPÍTULO

Una aproximación a la práctica profesional. La microclase como experiencia de aprendizaje ¹

María Cristina Nin; Stella Maris Shmite; Antonella Griselda Ale

“Las buenas prácticas suceden cuando subyacen en ellas buenas intenciones, buenas razones, y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión”.

(Litwin, 2008, p 219)

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en las VII Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba - Octubre 2016.

Introducción

Este capítulo aborda el análisis de las prácticas docentes que se desarrolló en las asignaturas Geografía de Europa y Oceanía y Geografía de Asia y África, de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Geografía durante 2016 y de 2017. Las mismas se realizaron como propuesta de práctica de enseñanza, en el contexto del denominado Campo de las Prácticas del Plan de Estudios Vigente. Se trabajan dos ejes simultáneos: lo disciplinar y lo metodológico. Como docentes responsables del dictado de estas asignaturas, nuestra planificación incluye la enseñanza de los contenidos específicos, y al mismo tiempo, el desarrollo de actividades vinculadas con el campo profesional de los futuros profesores, tal como está estipulado en el Plan de Estudios del Profesorado.

Para el desarrollo de la microclase los estudiantes trabajaron con los materiales curriculares de la provincia de La Pampa, con los programas transversales, tales como el Programa de Educación Sexual Integral (ESI), con libros de texto de la enseñanza secundaria y fuentes académicas, al tiempo que elaboraron nuevos textos, entre otras actividades. El objetivo de diagramar una clase se constituyó al mismo tiempo, en un desafío metodológico y también académico tanto para los estudiantes como para los profesores.

Con el propósito de deconstruir nuestras prácticas pedagógicas y evaluar la aplicación de esta propuesta se tomaron registros de las clases a través de observación participante y se aplicó una entrevista semiestructurada al finalizar la cursada. Se entrevistaron a los estudiantes² de la cohorte 2016 y 2017 de las asignaturas mencionadas. La información cualitativa recopilada se constituye en insumo para repensar nuestro trabajo docente y de este modo, a partir de esta investigación se pueden planificar cambios en la organización interna de la cátedra, articulaciones con otras asignaturas y un anclaje para pensar en aportes a la formación de los futuros profesores.

² Las voces de los estudiantes se expresan como E1, E2, etc. y, así, sucesivamente.

Enseñanza-investigación: dialéctica que retroalimenta las buenas prácticas

La enseñanza en el nivel superior requiere una revisión permanente de nuestras prácticas atendiendo a que los estudiantes se apropien de la cultura académica, ya sea disciplinar o profesional. En palabras de Carlino (2013), los profesores tenemos que ocuparnos y preocuparnos por alfabetizar, esto implica que cada una de las asignaturas, en este caso Geografía de Europa y Oceanía y Geografía de Asia y África, deben habilitar el camino para el aprendizaje significativo de los contenidos específicos de estas asignaturas y, por lo tanto, de la geografía como disciplina científica.

La enseñanza y la investigación crítica de las prácticas pedagógicas implicarán visitar los actos de enseñanza, es decir volver sobre la práctica y analizar críticamente la planificación y desarrollo de cada una de las clases. Esto tiene implícito una intención de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las estrategias compartidas, el análisis crítico de nuestras propias prácticas y del contexto en el que estas estrategias se ponen en acción, en definitiva, la idea es mejorar la interacción en el aula, generar conocimientos y ayudar a los estudiantes para que se sientan protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje (Carlino, 2013).

Desde el paradigma de la investigación-acción y enmarcadas en una perspectiva educativa reflexiva, dar la palabra a los estudiantes constituye el eje del camino de la reflexión que, como docentes, nos posibilitó comprender que el trabajo de enseñar está en permanente reconstrucción y resignificación. Al mismo tiempo, el hecho de investigar para evaluar las prácticas convierte al acto educativo en un proceso de formación continua y permite la circulación de saberes para pensar nuevas estrategias. El compromiso de articular la enseñanza con la investigación nos interpela como profesores universitarios en procesos de reflexión sobre las formas de transmisión de los saberes y la relación que se construye entre el objeto de conocimiento y los sujetos. En este sentido, aquellos “(...) profesores que encarnan una actitud comprometida respecto de dichas cuestiones y manifiestan una preocupación por la enseñanza son reconocidos como autoridades por estos estudiantes que no dejan de reparar en una tensión que es constitutiva de esta carrera: el delicado equilibrio entre la enseñanza y la investigación” (Pierella, 2014, p. 136).

Por otra parte, es clave tener siempre presente que la geografía escolar se nutre de la geografía académica y de la investigación, la que contribuye a innovar y brindar solidez a la enseñanza. Esto implica la

necesaria coherencia entre el contenido y el método de enseñanza. Según Fernández Caso (2007), es necesaria una minuciosa selección de las estrategias didácticas para implementar las innovaciones curriculares, fuentes, recursos y técnicas en la enseñanza de la geografía.

La enseñanza de las ciencias sociales adquiere “(...) la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas políticos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad” (Pagés, 1998, p. 161). Es por ello que en el diseño de una microclase deben estar presente la conceptualización y estrategias didácticas, a partir de las cuales será posible enseñar territorios en diferentes escalas, es decir contextualizar aplicando conceptos con el propósito de comprender hechos o problemas de la realidad social.

La importancia de la microclase como estrategia de formación de profesores

Las transformaciones curriculares ocurridas en los últimos años, han provocado una revisión integral de los contenidos y de las estrategias de enseñanza hasta entonces vigentes, lo cual supuso una renovación en la agenda escolar. Dichas transformaciones se explican por una combinación de factores tales como: cambios en el enfoque disciplinar y didáctico de los diseños curriculares, mayor proximidad entre los saberes escolares y temas de relevancia académica, renovados libros de texto y la necesidad de los docentes de incorporar perspectivas, temáticas y metodologías adaptadas a una enseñanza en concordancia con el mundo actual y a las inquietudes e intereses de los estudiantes (Fernández Caso, Gurevich, Ajón, Bachmann, Souto, 2010). A su vez, los acelerados cambios sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales atravesados por el proceso de globalización y los avances tecnológicos que afectan a la sociedad contemporánea exigen una resignificación en la formación docente y la Universidad como espacio de formación profesional, debe modificar sus tradiciones, y adaptar las funciones y responsabilidades, para definir el perfil de sus egresados (Leduc, Nin y Shmite, 2011). Surgen, entonces, preguntas tales: ¿Cómo formar docentes innovadores? ¿Qué herramientas y marcos conceptuales son necesarios para formar a los ciudadanos del siglo XXI? Según lo expresado por Leduc, Nin y Shmite (2011),

A partir de nuestra experiencia como docentes de todos los niveles, creemos que es en el nivel universitario, desde donde se deben generar los cambios conceptuales imprescindibles y la reflexión sobre los procesos cognitivos que se ponen en juego para enseñar y aprender en el ejercicio de la docencia. Para despertar estas potencialidades,

consideramos que la educación es el marco propicio e indispensable para lograrlo, los docentes cumplimos un rol clave en ello. Sin embargo, el cambio no se podrá gestar sin una renovación conceptual acorde con la sociedad contemporánea (Leduc, Nin, Shmite, 201, p. 77).

Si bien en la formación del Profesorado en Geografía no existen demasiados espacios que unan el contenido disciplinar con la práctica áulica, exceptuando las asignaturas Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente, es importante destacar que se necesitan incorporar herramientas, contenidos académicos y didácticos, entre otros, para poder implementar experiencias significativas de enseñanza. La mayoría de los estudiantes manifiestan que el primer acercamiento al aula es a partir del registro narrativo de las observaciones a otros docentes. También se realizan otras participaciones en instituciones educativas como entrevistas y talleres. Esto implica repensar algunas estrategias metodológicas que permitan el desarrollo del análisis y la reflexión como práctica rutinaria, basadas en el paradigma crítico-social.

En el proceso actual de cambios curriculares la geografía es una de las materias escolares que más se ha visto afectada porque con su diversidad temática y dimensional, requiere el abordaje de problemáticas relevantes que contemplen el análisis espacial y temporal de los procesos sociales. Así como también distintas variables (sociales, económicas, culturales, políticas y ambientales), una pluralidad de actores sociales, el modo en que se construyen y transforman los territorios, el impacto de las cuestiones socio-culturales y las decisiones políticas en esa construcción, decidiendo qué escalas analíticas utilizar para su comprensión (Fernández Caso, Gurevich, Ajón, Bachmann, Souto, 2010). Además, abre el debate sobre cuestiones que se encuentran en los medios de comunicación y en la opinión pública, lo que da lugar a considerar las representaciones, intereses, preocupaciones e inquietudes que surjan en el contexto áulico y así, aproximar saberes que inviten a pensar e interpretar cómo se construyó el espacio geográfico, objeto de estudio de la disciplina, con un sentido crítico. En términos de Fernández Caso (2009),

Una geografía centrada en temas y problemas relevantes resulta portadora de cuestiones y dilemas políticos y éticos. Definir posiciones, poner en cuestiones argumentos, evaluar opciones, debatir e informar los resultados son ensayos que abren enormes posibilidades para el ejercicio democrático, el intercambio de ideas, la construcción de consensos (Fernández Caso, 2009, p. 27).

Teniendo en cuenta estos lineamientos, se propone la microclase como práctica de enseñanza que constituye una herramienta enriquecedora en

la formación docente, de manera que permite a los estudiantes experimentar un escenario real del proceso enseñanza y aprendizaje en el que las complejidades del aula se visualizan y en donde pueden recibir una retroalimentación sobre sus desempeños. Al respecto, Carreras y otros (2015) argumentan que esta propuesta se basa en cuatro ideas nodales:

1. Se ocupa especialmente de capacitar para la realización de tareas específicas que pueden ser la práctica de habilidades para instruir, el ensayo de diferentes técnicas de enseñanza, la especialización de determinados materiales, de los programas o la exposición de métodos de enseñanza.
2. Disminuyen las complejidades de la enseñanza normal en el aula. En ella se reducen el número de alumnos, el alcance del contenido y la duración de la clase.
3. Posibilita un mayor control de la práctica. En el escenario provisto para esa práctica, los rituales del tiempo, los alumnos, los métodos de retroalimentación y supervisión y muchos otros factores son susceptibles de manipulación. Ello permite una capacitación más orientada y ajustada a las necesidades de cada estudiante.
4. Aumenta enormemente el conocimiento normal de resultados de retroalimentación (Carreras, Cortes y Marzioli, 2015, p.79).

De esta manera, se habilita un espacio simulado de la enseñanza donde el estudiante actúa como docente y el docente junto con los demás compañeros serán sus alumnos para construir un proceso de reflexión en la acción y la posterior discusión. “Esta reflexión en la acción supone el desarrollo de la habilidad para el aprendizaje permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional” (Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli, 2007, pp. 241-242). En este sentido, una práctica compartida de aprendizaje resulta significativa para los alumnos con y sin experiencia en la docencia (Anijovich, 2009).

Bajo esta modalidad se puede reflexionar sobre qué y cómo enseñar, tomar decisiones para llevar a cabo la planificación a través del apoyo de los materiales curriculares de la provincia que guían al docente en la selección del contenido, los recortes conceptuales más significativos, estrategias de enseñanza, integración teoría-práctica y el modo de organizarlos y presentarlos en la clase para lograr acercar a los estudiantes lo que luego será su trabajo como docente en la institución educativa. Es decir que la verdadera enseñanza ocurre pero de una manera más flexible sin las demandas y presiones de la realidad, donde es posible equivocarse y así pensar-se, conocer-se, y mejorar-se en relación con otros sujetos implicados.

Experimentando las microclases: desafíos y logros

Con relación al contexto pedagógico-didáctico de la presente propuesta, los estudiantes deben resolver situaciones de enseñanza que ellos, como futuros profesores, tendrán que aplicar. En las asignaturas Geografía de Europa y Oceanía y Geografía de Asia y África se ponen en juego herramientas teóricas y metodológicas para interpretar las problemáticas territoriales. Como docentes de estos espacios curriculares, no solo enseñamos los contenidos específicos, sino que también, desarrollamos actividades de articulación con el campo profesional de los futuros profesores, tal como está estipulado en el Campo de las Prácticas, en el Plan de Estudios, “ (...) cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, 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).

Para articular los contenidos específicos con el Campo de las Prácticas, en estas asignaturas se decidió poner en práctica las microclases como estrategia para aproximar los estudiantes a una experiencia áulica, sin dejar al margen los contenidos académicos específicos. Al momento de comentarles esta modalidad a los estudiantes se pudo apreciar que no se sentían seguros, ya que era su primer acercamiento a la planificación de una clase. Ello implica elegir un tema/problema y tomar decisiones en cuanto a su abordaje a partir de la selección de un eje de los materiales curriculares vigentes en el sistema educativo de la provincia de La Pampa. Así como considerar la incorporación de los programas transversales, tales como Educación Sexual Integral (ESI) o Educación y Memoria, también la consulta de libros de texto de la enseñanza secundaria, fuentes académicas, la elaboración de propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje, selección de conceptos claves, los recursos metodológicos a utilizar con las correspondientes actividades que tiendan al análisis y la reflexión. Entre las dificultades que expresaron ante esta actividad, los estudiantes de Geografía de Europa y Oceanía (primer cuatrimestre) manifestaron no haber cursado la materia Didáctica Especial. Por ello, se priorizaron algunos de los aspectos y no todos los que se deben considerar para armar una planificación en su totalidad, con el sentido de recuperarlos en la Didáctica Especial y así lograr mejorar sus prácticas con el aporte de fundamentos teóricos-prácticos de la enseñanza. Durante el segundo cuatrimestre, el cursado de Geografía de Asia y África es simultáneo con Didáctica Especial de la Geografía, se

observa un mejor desempeño a partir de las articulaciones logradas en el transcurso de año académico.

El desafío metodológico y académico significó para los estudiantes pensar cómo abordar una enseñanza crítica de la geografía en el ámbito escolar. La propuesta se enmarcó en una escala mundial, es decir para el 4º año del secundario del ciclo orientado. Se trata de una actividad que demanda tiempo extracurricular, tanto para leer la bibliografía correspondiente al tema de la microclase y también, el tiempo que implica diagramar una propuesta de enseñanza escolar.

Sin embargo, con preocupaciones, esfuerzos y dedicación pudieron implementar sus microclases en tiempo y forma. Se elaboró un análisis reflexivo sobre el registro de la observación participante en el desarrollo de las microclases. Al mismo tiempo, se analizaron las distintas fases planteadas por Jackson (citado en Anijovich, 2009), que ayudan a organizar la enseñanza del docente, las cuales son: pre-activa, interactiva y postactiva.

La enseñanza preactiva: diseñar la clase

Corresponde al trabajo abordado en clases de las asignaturas, donde se desarrollan aquellos aspectos que deben focalizar los estudiantes para elaborar la propuesta de enseñanza. Es decir, los criterios a atender de los materiales curriculares de la provincia en relación con la temática a enseñar (qué se pretende que aprendan, por qué, para qué, con qué estrategias, actividades) y las decisiones en el modo de organizarlo y presentarlo, para llevar a cabo el trabajo y así generar una articulación entre los conceptos teóricos aprendidos y los aspectos de la práctica. “Esto supone una planificación de la acción futura de la labor didáctica del profesor” (Carreras, Cortes y Marzioli, 2015, pp. 77-78).

En cuanto a la elaboración de propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje, resulta uno de los puntos más complejos por parte de los estudiantes, ya que afirmaban que en asignaturas anteriores no se había puesto en práctica este tipo de ejercicios, lo que conlleva a repensar la necesidad de articular contenidos académicos y metodológicos para la formación de profesionales docentes. Cabe destacar que en esta etapa, se dedicaron dos clases curriculares y otros tiempos extracurriculares para la preparación y diseño de la microclase.

La enseñanza interactiva: desarrollar la clase

En la enseñanza interactiva que corresponde al segundo momento, el futuro docente pone a disposición su planificación frente a sus compañeros y docentes que como observadores y participantes, pueden intervenir para generar una mayor interacción en el grupo. Se realiza un registro sobre cuestiones para reflexionar en y sobre la acción con el fin de contribuir al progreso profesional a través de la retroalimentación e intercambio de ideas, saberes, experiencias y diálogo que obliguen a repensar nuevas posibilidades de las decisiones tomadas.

Con respecto al desempeño de los estudiantes, pudieron agrupar, organizar y secuenciar los saberes a enseñar. Diseñaron su propuesta con procedimientos de localización, regionalización, interpretación, análisis, comparación, acompañados de recursos como datos estadísticos, cartografía, imágenes, artículos, documental y actividades de reflexión.

Sin lugar a dudas, este momento es fundamental en la medida que nos permite identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante en particular, focalizar aquellos aspectos de la planificación que debían revisar o mejorar, plantear interrogantes, conjeturas o hipótesis, entre otros, para enriquecer sus prácticas de enseñanza y fortalecer el desarrollo de sus habilidades. “Así se transparentan las situaciones de clase, colaborando con la construcción de procesos reflexivos sobre la enseñanza” (Anijovich, 2009:129).

Durante el año 2016, los estudiantes implementaron la microclase solo en el aula universitaria ante sus compañeros y docentes, en las dos asignaturas. Durante el año 2017 se produjo un proceso diferenciado dado que un grupo de estudiantes, durante el primer cuatrimestre (cursantes de Geografía de Europa y Oceanía), puso en práctica en aula de enseñanza secundaria, la microclase planificada. Esta participación en un colegio secundario fue una solicitud de los estudiantes, por lo que solo asistieron los que así lo demandaron. En el segundo cuatrimestre (cursantes de Geografía de Asia y África), otros estudiantes realizaron esta participación en un colegio secundario. Aquellos estudiantes que no optaron por desarrollar la microclase en la escuela, lo hicieron en el aula universitaria.

La enseñanza post-activa: reflexionando sobre la acción

Por último, en la enseñanza postactiva se reflexiona sobre la práctica en un diálogo construido entre el estudiante practicante y el grupo de compañeros y docentes. Esta instancia invita a reflexionar y construir

significados sobre lo observado de modo que el estudiante lo pueda reconocer en pos de mejorar su práctica profesional futura. Se analizan las múltiples variables intervinientes, el modo en que se pensó y llevó a cabo la propuesta, las potencialidades y dificultades encontradas, los enfoques adoptados, el por qué y para que de esas decisiones tomadas en cuanto a ejes, recursos y estrategias. También se proponen alternativas posibles a las propuestas implementadas. Aquí, es donde el docente cumple un rol primordial, ya que su función será realizar preguntas que estimulen a los estudiantes a pensar en los fundamentos de sus opiniones y perfeccionar nuevas formas de razonamiento para afrontar los problemas de la enseñanza (Anijovich, 2009).

La propuesta de trabajo desde la mirada de los estudiantes

Las estrategias de trabajo aplicadas en el aula se vuelven visibles también para los estudiantes, que como futuros docentes podrán aplicar el trabajo en equipos de planificación, discusión, evaluación y reflexión. Al respecto, los estudiantes entrevistados dan cuenta del valor que le otorgan a esta práctica:

“Preparar la microclase fue una oportunidad para aprender más sobre el tema y elaborar un recorte conceptual” (E. 1)

“La planificación de la clase es lo que más nos sirvió, es la primera vez que hacíamos esto” (E. 2)

“Fue una oportunidad de pensarnos como profesores, a la hora de realizar el recorte, la escritura de las consignas que se pedían, como también la oralidad” (E. 3)

El conocimiento de la compleja y dinámica de los territorios abordados en las asignaturas demanda la interpretación desde múltiples variables en forma interrelacionada y desde distintas escalas de análisis. Brindar claves para la interpretación de los temas económicos, políticos, sociales, ambientales y culturales en el marco de la globalización, requiere una actualización teórica permanente y una búsqueda e incorporación de nueva bibliografía. Lo anterior implica la puesta en práctica de metodologías de análisis espacial que superen los esquemas descriptivos tradicionales. De este modo, se pretende combinar las explicaciones teóricas con información actualizada poniendo en juego diversas estrategias analíticas, de modo que los estudiantes logren imaginar, localizar, comprender y proyectar escenarios sobre realidades territoriales distantes. También es deseable que puedan interpretar diferentes tipos de fuentes,

elaborar argumentos y producir síntesis cartográficas a partir de sus propias interpretaciones.

“Me gustó el trabajo grupal de la preparación de la microclase, el poder debatir desde la mirada que vamos a abordar el tema. Es una buena oportunidad para adquirir mediante esta práctica herramientas para planificar y desarrollar contenidos” (E. 1).

En el desarrollo de las actividades se propone una metodología de tipo interactiva que consiste en el predominio de las acciones por parte de los estudiantes, quienes reelaboran los conocimientos por medio de la interacción con sus compañeros y con los docentes. El rol de coordinador u orientador de las tareas es fundamental y siempre está a cargo de los docentes quienes tienen a su cargo la selección de los contenidos, la organización de las fuentes de consulta y la selección de la bibliografía que contiene el sustento teórico conceptual. Asimismo, planifican las actividades que se desarrollarán en el aula y luego, las coordinan, desempeñándose como moderadores en debates o puestas en común.

La interacción tiene un papel relevante en tanto proporciona un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicación de ideas y conocimientos que, mediante el contraste, se modifican y se reelaboran. Los ejes temáticos seleccionados se desarrollan en clases que tienen continuidad, lo que favorece la comprensión de las problemáticas planteadas de manera integrada. Al respecto los estudiantes expresan lo siguiente:

“Es muy importante trabajar articulando teóricos y prácticos, para no perder el hilo del tema” (E 1)

“El dictado integrado de las clases permite una mejor comprensión y se evita el desfase de los contenidos” (E 2)

“Se aprovechan mejor las clases y al estar articulado podemos relacionar mejor y nos queda más fácil el conocimiento” (E 3)

“La articulación le da dinamismo a la organización de la cátedra” (E 4)

Tal como se puede interpretar en los testimonios, la estrategia de trabajar los ejes temáticos de manera integrada, favorece los aprendizajes significativos ya que los estudiantes le otorgan sentido a los conocimientos alcanzados. “Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar” (Litwin, 2008, p. 73).

En palabras de Bain (2007), en la docencia universitaria debemos establecer como norte el propósito de ayudar y animar a los estudiantes a aprender. La tarea de enseñar implica atraer la atención de los estudiantes y crear un entorno propicio para el aprendizaje significativo “(...) como en un acto intelectual serio y de importancia” (Bain, 2007, p. 62). En este sentido, los estudiantes en sus respuestas dan cuenta de la construcción de un entorno favorable para los aprendizajes,

“Fue una linda oportunidad ya que la experiencia permite romper con los miedos al aula, poder darse cuenta de los errores, qué mejorar y qué contenidos seleccionar” (E 2)

“Fue un trabajo muy útil para pensarnos en nuestro futuro rol como docentes” (E 3).

“Yo soy muy tímido, exponer oral es incómodo pero esta actividad está buena para ir ganando confianza y desarrollarse como futuro profesor” (E 4).

“La propuesta me parece súper interesante y enriquece nuestras prácticas docentes” (E 5).

“Es una experiencia fructífera para nuestra futura profesión. Nos acerca a lo que seremos y realizaremos en pocos años” (E 6).

“En mi caso, tuve la posibilidad de organizar y preparar la microclase y darla en el colegio. Me gustó mucho la propuesta porque es importante para nuestra formación como futuros docentes y creo que nos da la oportunidad de romper ciertas barreras entre la universidad y el colegio secundario” (E 7).

“Con respecto a la clase y a la actividad con los estudiantes creo que fue muy linda, seguramente aún nos quedan muchas cosas por mejorar en lo que respecta a la práctica docente pero este tipo de actividades nos permiten seguir creciendo y aprendiendo acerca del desempeño en el aula” (E 8).

“Es algo positivo y de mucha utilidad realizar una microclase. Es bueno desarrollar la oralidad frente al grupo de compañeros y poder explicar los temas en forma de una clase, para adquirir experiencias para nuestra futura profesión docente. La parte escrita nos favorece para aprender a pensar en objetivos, propósitos y estrategias de enseñanza”. (E 9).

Tal como lo expresan los estudiantes, se plasma en las prácticas de enseñanza una organización espiralada de la propuesta curricular. Para ello, durante el desarrollo de las clases están presentes estrategias de enseñanza que posibilitan la reflexión, presentan múltiples perspectivas de análisis, son críticas, estimulan el debate y la discusión. Se recuperan

conceptos teóricos y se incorporan nuevos al tiempo que se observa, analiza, interpreta y elabora cartografía.

En el contexto del mundo actual, la imagen ocupa un lugar relevante en la vida cotidiana. Por esta razón, el trabajo con imágenes, ya sean fotografías, documentales o películas, es otro tipo de lenguaje que se incorpora en las clases, y constituyen un medio irremplazable para el estudio de los territorios a los cuales no se puede acceder en forma directa. A través de ellas, se pueden comprender las características y la organización de los territorios lejanos. La incorporación del análisis de películas y documentales para abordar los contenidos curriculares, favorece la adquisición de habilidades y competencias propias de las ciencias sociales, factibles de aplicar en el aula y fuera de ella. Se pueden seleccionar fotografías, películas o documentales que permitan su utilización como puntos de partida para introducir un tema o una situación problemática, o para organizar un debate y cierre de una unidad didáctica.

A través de la proyección de documentales o películas, se pretende incentivar en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico, el sentimiento y el descubrimiento de la gramática de las imágenes del cine. El aprendizaje a través del cine, como todo proceso de enseñanza, necesita estar dotado de esquemas de comportamiento, estrategias y guía del docente. Es este el modo en que la interpretación de la realidad social se potencia y la pantalla de proyección puede leerse como un texto. La imagen en movimiento, sus mensajes y sus contenidos (políticos, económicos, sociales, medioambientales, culturales) son de indiscutible valor y su utilización en el aula toma cada vez mayor protagonismo. Es una estrategia didáctica interdisciplinaria por excelencia, además de constituir una herramienta útil para lograr la transversalidad de múltiples perspectivas acotadas temporal y espacialmente.

En síntesis, la tecnología que acompaña a toda producción de fotografía, documentales o películas, ha transformado la imagen en un mensaje que puede leerse como texto geográfico. Un texto que nos permite comprender los territorios, los modos de vida de la población, los conflictos, la cultura, las redes de poder, entre otros aspectos. La imagen nos permite comprender la compleja realidad de los territorios contemporáneos y el uso adecuado de este recurso didáctico, facilita la articulación de lo conceptual con la realidad, el aprendizaje con la enseñanza.

Reflexiones

Si las condiciones institucionales, las normativas y el trabajo en equipos, favorecen la predisposición de los profesores a innovar y generar

espacios de discusión y reflexión en torno de las propias prácticas, es posible mejorar la enseñanza y la formación universitarias

Como resultado de la experiencia, el grupo de estudiantes manifestó interés por este tipo de prácticas, a su vez expresan la necesidad de profundizar cuestiones teórico- metodológicas durante el todo el trayecto de la formación disciplinar. La experiencia de la microclase les permitió reflexionar acerca del perfil docente a adoptar en la enseñanza de una geografía escolar.

Entendemos que para mejorar las prácticas de enseñanza y la formación integral en la universidad es necesario alterar su gramática, es decir modificar su organización e implementar dispositivos que posibiliten la innovación. Proponemos la des-balcanización del funcionamiento de las cátedras con el propósito de pensar y poner en práctica estrategias de enseñanza y formación que trabajen para la integración del currículum universitario.

Desde nuestro lugar de profesores de materias del campo de la formación disciplinar, entendemos la necesidad de articular las actividades teórico-prácticas, siempre en el contexto del Profesorado en Geografía, nos comprometemos a trabajar en el Campo de las Prácticas, para favorecer la denominada buena enseñanza y construir día a día en el aula una didáctica científica de la geografía, en un contexto donde los estudiantes se sientan partícipes de esta construcción colectiva.

Bibliografía

- Anijovich, R. Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M.J. (2007): “Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA”. En: Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 5, número 9, ISSN 1667-4154, pp. 235-249.
- Anijovich, R. (Coord.); Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. J. (2009): “Microclases: practicas simuladas de enseñanza”. En: *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carreras, L; Cortés, M; Marzioli, I. (2015): “Microclases. La dramatización en la formación docente”. En: *Hacia la construcción de una didáctica de las relaciones del trabajo*. Vega, V. (Coord.), Carreras, L.; Cortés, M. Buenos Aires: Lugar.

- Fernández Caso, M. V. (Coord.) (2007). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández Caso, María Victoria (2009): “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”. En *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández Caso, M. V.; Gurevich, R.; Ajón, A.; Bachmann, L. y Souto, P. (2010). “Enfoques geográficos y estrategias didácticas para una enseñanza inclusiva. Apuntes de investigación”. Instituto de Geografía. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://observatorio-geograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/ Metodologiaparalaensenanza/21.pdf>
- Leduc, S. M.; Nin, M. C. y Shmite, S. M. (2011). *Geografía y cambios curriculares: pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pierella, M. P. (2014). *La Autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Resolución N° 284 (2011). Plan de Estudios de la Licenciatura en Geografía. Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Resolución N° 232 (2009). Plan de Estudios del Profesorado en Geografía. Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Las TIC en las clases de Geografía. Desafíos para la enseñanza en contextos de inclusión educativa¹

Melina Ivana Acosta; Gustavo Gastón Pérez

(...) Estamos ante un territorio inestable, enredado y muchas veces difuso, donde los conocimientos y las formas de adquisición de saberes se han descentrado y provienen de múltiples fuentes, muchas de ellas fuera del control de la escuela o la familia, todo lo cual vuelve más complejo el rol de cada uno de los actores. Dussel, I. y Quevedo, L. (2010, p. 12).

¹ Este capítulo es una ampliación y actualización de las reflexiones didácticas que fueron presentadas en las 4tas Jornadas de Geografía, Docencia e Investigación en el año 2014, en la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam.

A modo introductorio

La educación inclusiva y de calidad como derecho fundamental de niños y adolescentes es la esencia de una sociedad justa y en la dirección adecuada para reducir las profundas desigualdades sociales y educativas.

Los nuevos contextos educativos representan desafíos y nuevas exigencias que invitan a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas en las aulas. Es por ello, que una Geografía renovada y crítica supone generar espacios de enseñanza y aprendizaje en “aulas aumentadas” y heterogéneas con propuestas educativas que sean flexibles e inclusivas.

El escenario propuesto por el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), enfatiza en asumir la centralidad de la enseñanza en el proceso de integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en las instituciones educativas, con el objetivo de promover y favorecer la construcción y producción de conocimiento colaborativo y en red. Estos procesos propician cambios en las concepciones del trabajo áulico, la simultaneidad de diversas estrategias, la circulación de información, la centralidad del trabajo colectivo y de los sujetos intervinientes, entre otros (PNIDE, 2015). En síntesis, perfila hacia la renovación y el fortalecimiento de la enseñanza en cuanto a la integración y/o uso intensivo de TIC y la construcción de abordajes pedagógicos complejos.

Las TIC, mediante la aplicación del modelo *TPACK* (*Technology, Pedagogy And Content Knowledge*; en español, Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar), se visibilizan como recursos innovadores pues estimulan el trabajo colaborativo e implican la construcción y apropiación de saberes y conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos en interrelación. Complejas y diversas, las aulas, constituyen profundos retos para los docentes en la elaboración de propuestas que reflejen los principios de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06, la cual sostiene para la Educación Secundaria en su artículo N° 30 “[...] la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación

de estudios” (LEN, 2006, p. 6). En el presente capítulo se propone compartir los lineamientos de una propuesta educativa utilizando las TIC como herramientas indispensables, para pensar nuevas aulas y espacios de participación democrática, con estudiantes activos que demandan entender y problematizar la realidad social de la que forman parte.

La Geografía en el marco de las Ciencias Sociales

La Geografía, como ciencia social del espacio, ha manifestado en las últimas décadas transformaciones en los ámbitos académicos que progresivamente se han comenzado a visibilizar en la disciplina escolar a través de los cambios curriculares recientes.

En el marco de los actuales enfoques de la Geografía y de las Ciencias Sociales, resulta pertinente en el contexto de una sociedad en cambio permanente y vertiginoso tanto una adecuación de los contenidos curriculares como de los aspectos metodológicos y el saber hacer, en atención de una sólida formación disciplinar, ética y crítica de los jóvenes, para que sean capaces de comprender e interpretar la sociedad en la que viven e intervenir en ella para mejorarla (Fernández Caso, 2007).

Estos cambios se sustentan en los marcos normativos que constituyen la base de la ESO. Entre ellos se pueden mencionar la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Ley Provincial de Educación N° 2.511/09, Marcos de Referencia de la Educación Secundaria Orientada, en el Bachiller en Ciencias Sociales (Res. CFE N° 142/11), y los NAP² de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Economía), Campo de Formación General, Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (Res. CFE N° 180/12).

Asimismo, la citada Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 142/11 sostiene que la Educación Secundaria con orientación en Ciencias Sociales promueve en los estudiantes la posibilidad de complejizar y problematizar sus conocimientos sobre diversas variables sociales, culturales, políticas, económicas y ambientales en un marco de reflexión crítica y participación en acciones transformadoras, comprometidas con la democracia y la defensa de los Derechos Humanos.

Por su parte, los veintiún NAP propuestos para el área de Geografía se organizan por dimensiones, válidas y aplicables en las diversas escalas analíticas. Las dimensiones (política, sociodemográfica, económica, ambiental y cultural) no implican un ordenamiento de contenidos temáticos ni una secuencia de desarrollo; tampoco un tratamiento aislado de cada

2 Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Son los contenidos comunes del sistema educativo argentino. Conforman un conjunto de saberes que los estudiantes deben abordar en cualquier colegio del país, más allá de las particularidades socio-culturales y territoriales.

una de ellas, sino su permanente articulación. Como afirma Gurevich (2005), los territorios se componen de fragmentos relacionados a partir de una dinámica integradora, interescalar –lo global y lo local no se hallan escindidos entre sí sino que se articulan–, de redes materiales e inmateriales, pero a su vez disgregadora de otros lugares, lo que comporta la característica compleja y desequilibrada de los territorios en la actualidad.

En las perspectivas actuales enseñar Ciencias Sociales constituye un desafío ético y político que nos involucra como formadores de ciudadanos críticos de la sociedad en la que vivimos. En este contexto, las importantes transformaciones curriculares producidas en los últimos años en el ámbito de las Ciencias Sociales y, por supuesto, en la disciplina geográfica, han impactado fuertemente por su carácter integral en la reconstrucción de los saberes y de las estrategias de enseñanza vigentes (Fernández Caso, 2009).

Los cambios son progresivos y producen conflictos. Por ello, el proceso transformador atraviesa trayectorias no carentes de tensiones propias de nuevos contextos políticos y socio-culturales. En su capítulo “Por qué enseñamos lo que enseñamos en Ciencias Sociales”, Isabelino Siede hipotetiza que

aquellos propósitos enunciados un siglo atrás no terminan de abandonar las aulas porque no se consolidan otros a los cuáles cederles el lugar. Los contenidos y las metodologías de principios del siglo XX perduran con mayor asiduidad de lo que podríamos suponer, y no se revisarán sino discutimos nuevamente de qué tratan hoy las Ciencias Sociales y para qué queremos enseñarlas en la escuela (Siede, 2012, p. 28).

Tradicionalmente, la Geografía escolar se caracterizó -y motivo por el cual se la ha cuestionado en los últimos tiempos- por su carácter descriptivo y enumerativo, por la acumulación de datos estadísticos, económicos, demográficos, y de las condiciones y rasgos físicos regionales que particularizan las diversas áreas del planeta. Igualmente, otras Ciencias Sociales como la Historia o Construcción de Ciudadanía han sufrido cambios en sus enfoques acordes a las transformaciones mencionadas. Es que de manera cotidiana y arraigada han ofrecido “(...) solución a ningún problema, un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos” (Siede, 2012, p. 270). En este sentido, es imprescindible preguntarnos si lo que enseñamos tiene relevancia social para nuestros alumnos, si con nuestras propuestas les ayudamos a comprender mejor el mundo en el que viven, a tomar las decisiones apropiadas para su vida, a debatir, pensar y

reflexionar críticamente sobre su propia realidad. Las Ciencias Sociales han desarrollado su propio marco estructural a partir de la definición de su objeto de estudio, el establecimiento de sus saberes prioritarios, propósitos y objetivos, sus metodologías y orientaciones político-pedagógicas.

El propósito de las Ciencias Sociales es analizar la realidad social para comprenderla y poner en discusión las socializaciones primarias de los estudiantes. Como afirma el autor, su función es “desnaturalizar las representaciones de la realidad social, rigidizadas a través de las experiencias sociales necesariamente acotadas de cada estudiante” (Siede, 2012, p. 276), y vivenciadas a partir de su vida cotidiana, que conforma al mismo tiempo una forma de ver la realidad, *su* realidad con una fuerte carga de prejuicios y de sentido común. Por eso debemos entender a la realidad social como multifacética, diversa y desigual, compleja y multi-dimensional, dinámica, conflictiva³.

Es función de la escuela y de los docentes, cuestionar lo obvio, desnaturalizar lo cotidiano. Como profesionales transformadores, debemos provocar la ruptura epistemológica que ponga en discusión y desestructure las creencias arraigadas del sentido común, naturalizador de las diferencias y desigualdades sociales.

Las TIC y la Geografía. Un camino posible para la elaboración de propuestas didácticas

La innovación es un proceso complejo, multidimensional e interdisciplinar. En educación implica la capacidad de incorporar conocimientos e instrumentos, habilidades y actitudes para otorgar respuestas creativas a las problemáticas de la realidad social (Durán, 2015). En tanto, Le Roux (2005) plantea que el cambio y la innovación producen conflictos y tensiones entre los profesores y los formadores. Para Villa y Zenobi (2005), resulta pertinente indagar en las innovaciones atendiendo principalmente al nivel de articulación y comunicación entre los distintos actores que toman parte de las mismas, y en los diferentes momentos de su desarrollo; como así también, resultan esenciales las capacitaciones y acompañamiento a los docentes, que permitan una mejora en la enseñanza de la Geografía.

Para Zenobi (2012), si bien existen innovaciones que son impuestas a los docentes, en instancias de consulta sobre los materiales curriculares, instancias de actualización y otros dispositivos presentados a profesores

³ Para ampliar estos conceptos, ver Isabelino Siede, 2012, pp. 32-33.

de Geografía, son los mismos docentes quienes incluyen las innovaciones a partir de considerar sus propios contextos educativos de actuación.

En el marco de una escuela secundaria pública, inclusiva y de calidad en el año 2010 se inició el denominado Programa Conectar Igualdad⁴. A partir de su implementación se desarrollaron adecuaciones técnicas y tecnológicas en las instituciones secundarias de gestión pública de todo el país, se entregaron tres millones de netbooks para los estudiantes y docentes, y se llevaron a cabo, de manera progresiva, capacitaciones para alcanzar el propósito de la integración curricular de las TIC en la enseñanza.

El programa surge como una política destinada a favorecer la inclusión social y educativa a partir de acciones que aseguren el acceso y promuevan el uso de TIC bajo el modelo 1 a 1 (un alumno una computadora).

La implementación del Programa Conectar Igualdad mostró un período de auge durante los años que fueron entregadas las netbooks tanto a docentes como estudiantes. Al mismo tiempo se llevaron a cabo capacitaciones dirigidas a los docentes como la Especialización en Educación y TIC dictada por el INFOD, en la que los destinatarios cursaban durante dos años y se especializaban en el uso de diversas herramientas. Por otro lado, se comenzó a evidenciar un período de declinación para el año 2015 y ya para el 2016 comenzó a languidecer hasta desaparecer.

El presente capítulo, reconoce la importancia que tuvo este Programa Nacional, tanto para que docentes como estudiantes comenzaran a hacer uso de la tecnología aplicada a la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello, que cabe aclarar que el uso de tecnología en las propuestas de enseñanza no se agota en este programa. Además, se hace propicio mencionar que en los nuevos contextos educativos y a partir de las demandas actuales de los estudiantes, la implementación de las TIC continúa representando un desafío a alcanzar.

En este sentido, se pretende la democratización del acceso al conocimiento para mejorar la calidad educativa, permite la ubicuidad en tanto la integración de las tecnologías en los proyectos educativos como en el triángulo joven-escuela-familia (Manso, 2011). Asimismo, implica un profundo desafío para todos los actores de la comunidad educativa como parte de un proceso de innovación pedagógica, en la que los docentes poseen un rol fundamental ya que se instituyen como mediadores en la incorporación del recurso al trabajo pedagógico. De igual manera, el reto incluye “las herramientas cognitivas y el desarrollo de las competencias necesarias para actuar de modo crítico, reflexivo, creativo y

4 Creado por decreto del gobierno nacional N° 459/10.

responsable frente a la información y sus usos para la construcción de conocimientos socialmente válidos” (García, 2011, p. 4).

Además, las TIC estimulan prácticas flexibles de abordaje de saberes ante situaciones habituales de trabajo, pero también ante casos particulares de aprendizaje, como en la enseñanza a distancia, hospitalaria y domiciliaria, entre otras, en donde se contribuye a generar espacios de intercambio entre docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, a partir de difuminar las barreras didácticas mediante “aulas aumentadas”, promoviendo nuevos espacios y tiempos de aprendizaje y socialización, que exceden el espacio físico y los horarios escolares atendiendo a nuevas formas de intercambio y aprendizaje.

La Geografía es una de las disciplinas escolares que aborda mayor diversidad de temáticas y problemáticas en la educación secundaria⁵. Por lo tanto, al momento de seleccionar la información con la que se va a trabajar se requiere una amplitud de criterios ante la complejidad y dinamismo de los saberes curriculares.

Las TIC facilitan el acceso a artículos, información detallada, actualizada, desde diversas fuentes y perspectivas. De igual modo, el acceso a múltiples sitios y bases para obtener datos estadísticos, censales, audiovisuales (documentales, films, entrevistas, programas de TV), fotográficos, entre otros. La mediación y guía docente es sustancial en la selección de sitios recomendados, cuya confiabilidad y validez es fundamental para contar con datos e información fiable.

Asimismo, las TIC permiten generar situaciones de intercambio entre los miembros de las comunidades educativas a partir de la comunicación vía celular a través de whatsapp, e-mail, a través de blogs, foros y grupos de Facebook, Skype, canales de YouTube, documentos compartidos en Google Drive o Dropbox, entre otros entornos virtuales, lo que favorece fuertemente el trabajo grupal a partir de redes colaborativas de estudio que retroalimentan y mejoran de manera continua las propuestas de trabajo. Además, la utilización de TIC ofrece una gama de programas (*software*) que contribuyen a mejorar el abordaje de los temas, la construcción social del conocimiento y la resolución de actividades. De esta manera, se alcanza una mayor apropiación de los saberes, se alcanza una enseñanza poderosa (Maggio, 2012) en la que las TIC posibilitan abordajes enriquecidos.

5 Desde múltiples dimensiones analíticas, políticas, económicas, socio-demográficas, culturales, ambientales, y múltiples escalas, local, regional, nacional, mundial o global.

La integración curricular de las TIC en propuestas didácticas

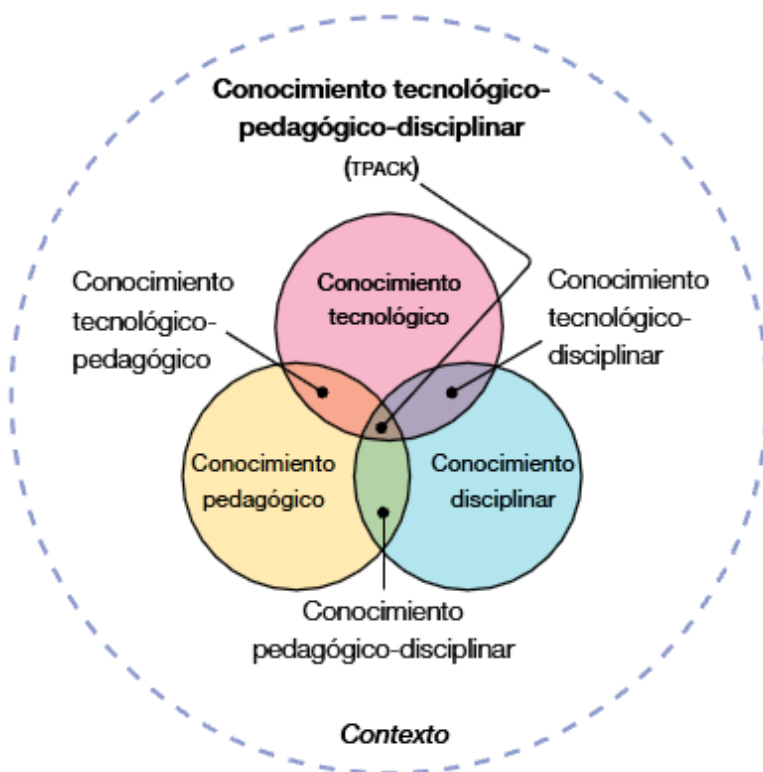
Antes de iniciar específicamente con el enfoque integrador a partir de la inclusión de TIC en propuestas didácticas, resulta pertinente plantear que las transformaciones que se producen en los diseños curriculares, deben ir acompañados de cambios en las formas organizacionales de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, admite traer a colación el nuevo enfoque educativo explicitado por Anijovich (2014) en el contexto de la diversidad y heterogeneidad presentes en nuestras aulas.

Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de “flexibilidad” implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tiene un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad (Anijovich, 2014, p. 36)

Al respecto, resulta interesante destacar desde esta perspectiva el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, a partir de reconocer la obsolescencia de una forma de enseñar y organizar los espacios y las estrategias didácticas propios de un modelo tradicional y homogeneizador que se mantuvo -y mantiene en muchos casos- prácticamente inalterado desde sus inicios.

Las propuestas didácticas atravesadas por el enfoque TIC se caracterizan por la vinculación de tres tipos de conocimientos interrelacionados, conocido por sus siglas en inglés como *TPACK*. Este modelo considera las tres fuentes de conocimiento por separado pero enfatiza en las formas de conocimiento que se generan en cada intersección. El *TPACK*⁶ es el marco conceptual más adecuado para planificar e integrar de modo consistente las tecnologías a la práctica de la enseñanza.

⁶ Minaglia (2012) sugiere como referencias para profundizar en estas conceptualizaciones a Mishra y Koehler, 2006; Harris y Hofer, 2009; Manso, Pérez y otros, 2011.



Fuente: Minaglia, 2012, p. 8.

En el siguiente cuadro se presenta una caracterización de estas fuentes de conocimientos, destacando las intersecciones entre ellos.

El **conocimiento disciplinar** hace referencia a los saberes que se van a enseñar y que evidentemente los docentes deben conocer y comprender. Además de operar los conceptos estructurantes de la ciencia geográfica, las teorías, los marcos epistemológicos de la disciplina y los procedimientos fundamentales.

El **conocimiento pedagógico disciplinar** es el que implica “los procesos, los métodos y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como los propósitos, los valores y las metas generales de la enseñanza. Se trata de una forma genérica de conocimiento presente en todo proceso de aprendizaje. Incluye también el manejo u organización de la dinámica del aula, el desarrollo e implementación de propuestas pedagógicas y la evaluación de los estudiantes” (Minaglia, 2012, p. 9).

El **conocimiento tecnológico** incluye las habilidades y competencias de los docentes y los estudiantes para gestionar y operar las TIC (manejar una netbook, utilizar recursos informáticos, navegar en internet, ejecutar programas, entre otros), atendiendo a los cambios permanentes de las diversas tecnologías.

El **conocimiento tecnológico-disciplinar** alude a la relación entre los saberes disciplinares y la tecnología. Incluye conocer y determinar las TIC adecuadas para abordarlos y enriquecerlos. La tecnología, por su carácter flexible, debe ofrecer diversas oportunidades para la construcción de los saberes curriculares.

El **conocimiento tecnológico-pedagógico** refiere a cómo la enseñanza puede cambiar al utilizar una tecnología particular y cómo, por su parte, la tecnología disponible brinda elementos para generar un aprendizaje significativo. Es decir, la pedagogía y la tecnología se complementan en la práctica de enseñanza.

El conocimiento que se halla en la intersección de las tres esferas del modelo *TPACK* es el que se conoce como **conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar**, y refleja las complejas vinculaciones entre los tres tipos de conocimientos, que requerirá del docente el saber experto en su disciplina, el saber pedagógico propio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y las competencias tecnológicas que les demandan una sensibilidad particular para atender a esta relación dinámica y compleja que involucra a los tres componentes.

Fuente: elaboración propia con base en Minaglia (2012).

El diseño de una propuesta didáctica, según el modelo *TPACK*, requiere una integración pedagógica de las nuevas tecnologías en la enseñanza del contenido curricular propuesto. En este sentido, se deben

establecer interrelaciones entre los conocimientos disciplinar, tecnológico y pedagógico.

Una propuesta didáctica factible de integrar curricularmente las TIC puede presentar el siguiente diseño:

- Definir el eje que se abordará, el/los saberes y el/los alcances, a partir de los recortes pertinentes y fundamentados.
- Determinar cuáles serán los conceptos claves y procedimientos que se desprenden de los saberes.
- Plantear los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y las preguntas problematizadoras.
- Identificar las capacidades cognitivas, metacognitivas y cognitivo-lingüísticas que se desean involucrar.
- Seleccionar los tipos de actividades: actividades de iniciación, exploración de conocimientos previos, planteamiento de problemas o hipótesis iniciales; actividades de introducción de nuevas variables, de identificación de otras perspectivas de análisis, de reformulación de los problemas; actividades de síntesis, de elaboración de conclusiones, de aplicación, de transferencia a otros contextos, de generalización; actividades de reflexión sobre lo que aprendieron y sobre sus dificultades. Todo ello atravesado por procesos de evaluación progresivo y formativo.
- Definir los objetivos específicos para cada actividad.
- Explicitar los criterios de evaluación.
- Diseñar las consignas para el desarrollo de las actividades con la inclusión de recursos TIC.
- Seleccionar el recurso TIC para cada actividad o momento y su modo de uso.
- Revisar durante la trayectoria el diseño de la secuencia y realizar los ajustes necesarios, a partir de preguntas de verificación.
- Propiciar un cierre reflexivo, colectivo, a través de los aportes de los estudiantes para repensar sobre la propia práctica.

No debemos perder de vista que todo el proceso se encuentra atravesado por los roles del profesor y de los alumnos. Por un lado, a partir de las mediaciones docentes correspondientes en cada una de las etapas, y por otro, la participación activa de los estudiantes, que será estimulada por las intervenciones docentes.

En particular, el diseño de actividades o secuencias didácticas que incluyan TIC implica tres ejes de decisión y sus interrelaciones con las indicaciones pertinentes para tomar decisiones curriculares, decisiones pedagógicas y decisiones tecnológicas.

En el ámbito institucional es fundamental considerar tanto el proyecto institucional como los acuerdos interdisciplinarios y areales existentes, y fomentarlos en los casos que no se hayan efectivizado, ya que las secuencias que involucran a dos o más disciplinas son muy enriquecedoras y logran aportes significativos para la comprensión integral de saberes.

Por último, es importante destacar que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza implica definir un conjunto de decisiones curriculares y pedagógicas. Los recursos o herramientas TIC deben identificarse específicamente según las necesidades de las propuestas. Por lo tanto, se implementarán en los diversos momentos de una clase: al inicio, como introducción a un tema, durante el desarrollo de la secuencia o en el cierre. El sentido que se le otorgue a los recursos, deberá significar un impacto pedagógico en las prácticas de enseñanza para propender a su mejora (Minaglia, 2012).

Propuestas de enseñanza con TIC en el aula de Geografía

Cuando los docentes planifican propuestas didácticas se advierte la necesidad de establecer un “recorte” de saberes para el abordaje relevante de alguna temática o problemática a trabajar con los alumnos. Establecer un recorte implica una delimitación de la realidad social, para poder profundizar en ella sin perder complejidad, aislar una parcela de la realidad a la que acercarse, a la que ahondar en su tratamiento y estudio. Podríamos preguntarnos entonces como llevarlo a cabo. Los autores nos aportan una serie de pautas a tener en cuenta para establecer un recorte significativo: adoptar un marco conceptual explicativo, pensar en tiempos y espacios acotados, precisar los conceptos que habrán de enseñarse y la posibilidad que otorga el recorte como una puerta de entrada a un tema a partir de una pregunta problematizadora, en función de las necesidades y contextos de cada grupo (Gojman y Segal, 1998).

Por otra parte, y en relación al valor de estas preguntas, posibilitan guiarnos durante la trayectoria de la propuesta, manteniéndose abiertas y presentes, para ser retomadas al momento de la reflexión y en el recorrido de la secuencia. Al respecto, Siede asevera: “La función de la pregunta, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común (...) (Siede, 2012, p. 275). Las preguntas, para tener un carácter significativo, deberán problematizar, de allí su atributo político, que pone en cuestión al tema de análisis, a

los sujetos sociales involucrados, sus intereses e intencionalidades, los conflictos y tensiones, las territorialidades resultantes.

Cuando se delimita una problemática de abordaje, se definen los saberes y se establecen los recortes, no se deben perder de vista las múltiples variables que entran en juego para lograr una mayor aprehensión de los saberes seleccionados. Los territorios y las sociedades actuales, en tiempos de globalización, se caracterizan por su complejidad, a partir de una gran diversidad de aspectos y variables (naturales, sociales, políticas, económicas, culturales, jurídicas, técnicas, entre otros) que otorgan un dinamismo vertiginoso a las transformaciones sociales y a las formas globales de vinculación. Estos procesos complejos se explican a partir de una multidimensionalidad de factores en interrelación, a partir de múltiples escalas analíticas y múltiples jurisdicciones de gestión en las que interactúan los sujetos sociales, las tomas de decisiones, los flujos de información, las regulaciones y las normas (Gurevich, 2005).

En este sentido, el uso de las TIC ayuda en la construcción de los conocimientos a partir de comprender las complejas articulaciones del mundo global, ya que facilitan la gestión de la información, el trabajo colaborativo y el intercambio de las producciones en internet para crear nuevas instancias educativas y sociales de interacción. Además, induce a estimular las posturas discursivas críticas y abiertas al diálogo y la discusión, la contrastación de posturas y la puesta en escena de diversas perspectivas de análisis.

A continuación se propone un ejemplo de propuesta pedagógica con incorporación de TIC. La inclusión y discusión de las problemáticas socio-ambientales se presenta como uno de los saberes clave en la geografía escolar, y se suma a la renovación de saberes a enseñar y construir en las aulas (Leduc y Nin, 2010).

Llevar a cabo propuestas de enseñanza en materia ambiental contribuye a la construcción de valores democráticos y a la comprensión de los conflictos por la utilización de los recursos naturales. Se trata de pensar a las problemáticas ambientales como las acciones de los sujetos sociales, en diferentes momentos históricos y de acuerdo a sus intereses y relaciones de poder. La apropiación de bienes comunes, los modelos de desarrollo, la sustentabilidad, el rol de los Estados, son algunas de las categorías analíticas que nos posibilitan abordarlos como saberes en su complejidad y contradicción. En efecto, implica plantear interrogantes, cuestionamientos, hipótesis, contraposición de perspectivas de la realidad social y reflexiones críticas, para contribuir al enriquecimiento de las propuestas de enseñanza (Gurevich, 2011).

El neoextractivismo como problemática. Las TIC en la secuencia didáctica

La enseñanza de un tema vigente, dilemático, social y ambientalmente relevante, como es el proceso de neoextractivismo a diversas escalas, posibilita su abordaje desde la multicausalidad, la multiperspectividad, la multiescalaridad y la integración curricular de las TIC. Este tema en particular tiene un fuerte anclaje, además, en los saberes de los diseños curriculares. Para lograr una interpretación integral de la problemática es imprescindible su tratamiento a partir de todas las dimensiones del territorio contempladas en los diseños de Geografía, política, económica, socio-demográfica, cultural, y, por supuesto, ambiental.

Las problemáticas son situaciones complejas que afectan a grupos sociales a lo largo del tiempo y que habitualmente generan más interrogantes que respuestas, y a las que a través de su abordaje en el aula, los estudiantes intentan establecer posibles alternativas de solución para revertir o superar el problema, a partir de la generación de un conflicto cognitivo que actúa como motor del proceso de aprendizaje. Cuando identificamos conflictos estamos advirtiendo una situación de tensiones entre sujetos sociales, provocados por la contraposición de intereses en torno a una situación. En este marco la problemática territorial configura distintas territorialidades en la que los sujetos –personas, grupos, comunidades, instituciones, Estados, ONG, entre otros– pretenden tener dominio, ejercer su voluntad o apropiarse en forma material o simbólica, sobre un determinado porción del espacio geográfico, el cual se convierte en un territorio en disputa.

En este contexto, las TIC en las secuencias didácticas serán recursos, con limitaciones pero también importantes alcances, para aprender, experimentar y aplicar sus potencialidades en la construcción de los saberes, mediante una visión crítica y responsable de la realidad social. La propuesta elaborada a partir de TIC es significativa en la medida que potencia la adquisición de saberes y favorece la comprensión de los estudiantes. Además, facilita la construcción de trabajos colaborativos entre docentes y entre alumnos. Por supuesto, que toda propuesta de implementación de TIC deberá adecuarse a los marcos institucionales, los recursos disponibles, el enfoque de los docentes, las características de los grupos de estudiantes, entre otros factores.

El aporte de las TIC no debe limitarse a incluir de manera forzada herramientas para la realización de alguna actividad específica, sino que su integración curricular implica diferentes procesos cognitivos, su incorporación significativa de acuerdo a los objetivos planteados en la

planificación de las unidades didácticas, que contribuyan con nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje, un mejoramiento de las prácticas, el desarrollo de competencias digitales y la estimulación al trabajo colaborativo.

Para el caso esbozado se debe en un primer momento, entonces, definir el eje que se abordará con los recortes pertinentes y fundamentados de los saberes y alcances de dicho eje. Luego de determinar los conceptos clave y procedimientos, se plantearán los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y las preguntas problematizadoras.

Se presenta un ejemplo para el 3° año de la educación secundaria. El eje seleccionado a partir de los materiales curriculares provinciales de Geografía es: “La construcción social de los ambientes y las problemáticas ambientales”.

El saber seleccionado es: “El conocimiento de diferentes ambientes de la Argentina, la comprensión y explicación del carácter histórico y social de las distintas formas de valorización y aprovechamiento de los recursos naturales; reconociendo las problemáticas ambientales más importantes, los actores sociales involucrados, las principales políticas ambientales y las diferentes escalas geográficas implicadas”.

Como se observa en la amplitud del saber, el docente deberá establecer el recorte pertinente y las necesarias adecuaciones con el resto de las dimensiones y las integraciones con otras disciplinas en el caso de tratarse de un propuesta interareal.

Algunos ejemplos de actividades con la inclusión de TIC podrían ser las siguientes:

Como actividad inicial, el docente puede proponer la visualización de fragmentos de documentales para que los alumnos observen las variables y dimensiones que permiten entender por qué se habla de un proceso de sojización del campo argentino, como ejemplo de neoextractivismo. Por caso, se pueden citar los documentales “Hambre de soja”, o de Canal Encuentro “La nueva agricultura” (Serie Geografías) y “Soja” (Serie Horizontes de Ciencias Sociales), entre otros.

Luego, puede invitar a la puesta en común de las reflexiones construidas a partir del video. Los alumnos elaboran un documento colaborativo grupal (a través de la herramienta Google Drive) donde se consignan, provisoriamente, las variables que entran en juego en el proceso. Además, complementan su producción con la búsqueda en la web, a partir de sus netbooks, de mapas y cuadros estadísticos (por ejemplo del Ministerio de Agricultura o de las direcciones provinciales de estadística) acerca del crecimiento en la producción de soja en el país. El docente también puede iniciar a sus alumnos en la interpretación de imágenes

satelitales en Google Earth, para identificar los distintos usos del suelo, zonas rurales, áreas urbanas, campos de cultivo, entre otros.

Como actividad de consolidación, el docente puede presentar textos con diferente información acerca de la problemática, con diversas perspectivas al respecto. Una actividad posible de integrar con TIC, es organizar y sintetizar los elementos fundamentales de los textos en un organizador gráfico como el Cmaps-tools⁷, herramienta que permite la construcción de redes conceptuales o esquemas de contenidos que podrán elaborarse de manera grupal con la intervención docente. Al mismo tiempo, dicha red puede incorporarse al documento colaborativo (Google Drive) para su enriquecimiento y compartirlo con el profesor vía mail.

Asimismo, con el software Google Maps pueden retomar las imágenes analizadas y editarlas con las herramientas que provee el programa, de modo de elaborar un mapa colaborativo de las áreas con mayor producción agrícola.

La problemática amerita su abordaje, por ejemplo, a través de un juego de roles. El docente puede organizar grupos de trabajo que representen distintos sujetos sociales, como por ejemplo, las comunidades campesinas e indígenas, el Estado, los productores agrícolas sojeros, la empresa Monsanto, las organizaciones ecologistas, entre otros. Una vez explicitado el juego de simulación el docente guiará la búsqueda de información adecuada, rigurosa y de sitios institucionales o recomendados, con el fin de salvaguardar la fiabilidad de los datos e información que será utilizada. Para el desarrollo del juego se pueden pensar en instancias de grabación audiovisuales con las herramientas que provee la netbook (webcam companion⁸ o audicity, por ejemplo) para registrar las alternativas del juego. También se pueden presentar evidencias durante el juego a partir de textos, audios, entrevistas, fragmentos de video, entre otras opciones.

El desarrollo del juego, a través de las imágenes, se podría compilar a través de la edición de los videos en el programa Movie Maker⁹ y luego compartirlas en el blog o el facebook del colegio para socializar la experiencia realizada.

7 Es un programa que permite crear mapas conceptuales en forma muy sencilla. Los mapas conceptuales sirven para la comprensión de textos: pueden lograr que en un simple mapa conceptual se destaquen los puntos más relevantes de un tema a estudiar. También posibilita elaborar mapas de ideas y diagramas (García, 2011).

8 Con innovadores complementos, este programa libre ofrece una variedad de aplicaciones diseñadas para la utilización de webcams. Permite capturar fotos, grabar videos, aplicar efectos y editar archivos capturados (García, 2011).

9 Se trata de una aplicación que permite editar videos. Forma parte de las aplicaciones que vienen con el sistema operativo Windows. Contiene características tales como efectos, transiciones, títulos o créditos, pista de audio, narración cronológica, entre otras.

Todos estos momentos tendrán, como se explicó anteriormente, las debidas instancias de elaboración concreta de los objetivos para cada actividad, las evaluaciones parciales y la decisión pedagógica y tecnológica acerca del mejor recurso TIC para utilizar durante la secuencia, tanto para la obtención de información como para un mejor aprendizaje de los saberes puestos en juego.

La evaluación final de la actividad, que incorporará en su rúbrica definitiva las evaluaciones parciales durante el proceso de la secuencia, es importante que cuente con un espacio en ese momento, o posteriormente, para la reflexión, la propia evaluación, a modo de actividad metacognitiva tanto, y fundamentalmente, para los alumnos como para el docente.

A este respecto, en los últimos años la evaluación educativa corrió el foco desde una dimensión cuantitativa –cuyo propósito esencial era la medición– hacia una dimensión cualitativa y formativa. Por ello, resulta primordial otorgarle a los estudiantes un rol central durante el proceso de evaluación, invitarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificación de fortalezas y debilidades en los resultados de los aprendizajes, a fin de fortalecer los procesos de metacognición, de reflexión y seguimiento de los aprendizajes alcanzados; en síntesis, favorecer y dar lugar a la retroalimentación permanentemente (Anijovich, 2010).

La retroalimentación es un proceso que facilita el logro de la autonomía. Se podrían mencionar en relación una serie de aspectos que facilitan una evaluación formativa auténtica. En primera instancia, la retroalimentación focalizada en la tarea, sobre cómo el alumno resuelve las actividades y como autorregula su aprendizaje es la más productiva. En segundo lugar, resulta importante que el docente sea equilibrado en la “distribución de la retroalimentación”, con devoluciones enriquecedoras que no se limiten a marcar el error o el acierto en la consecución de las tareas. Otro aspecto central lo constituye el considerar el proceso de retroalimentación como un proceso que abreve en las tareas realizadas (pasadas), para que su revisión propenda a un mejoramiento futuro de los desempeños. La efectividad del proceso dependerá, sustancialmente, de la capacidad docente para comunicar las acciones de manera apropiada, con un lenguaje claro y accesible, y de la capacidad de receptividad de los estudiantes de poder aprehender el mensaje del docente.

Para retomar, entonces, los trabajos grupales posibilitan compartir experiencias enriquecedoras, evaluar los alcances y limitaciones de la TIC, con actitud crítica y creativa, autoevaluarse a través de procesos metacognitivos. Referirse a la metacognición significa identificar los

procesos de ‘pensar el propio pensamiento’ (Cappelletti, 2014). Pero no sobre *cualquier* pensamiento: implica establecer condiciones para reflexionar sobre el propio pensamiento en la medida que comprendemos o sabemos cómo aprendemos, de qué manera llegamos a tal resultado, cuál fue el camino que hallamos para resolver tal situación. Todas estas actividades con nuestro pensamiento se incorporan con el fin de atender a nuestros intereses en la medida de nuestras capacidades cognitivas.

El logro de la autonomía de los estudiantes acompaña al proceso de la metacognición. Requiere de un esfuerzo arduo para alcanzar este grado de autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje, que implican acciones que propendan a una transformación de la enseñanza, de los tiempos y los espacios en la organización áulica, de (re)pensar el rol del docente y de los estudiantes, y de las gestiones institucionales, que favorezcan a una implementación efectiva. Es por ello, que metacognición y autonomía son procesos articulados que traen aparejado un verdadero aprendizaje significativo.

El docente asumen el rol de guía, para que sus estudiantes puedan autorregular sus conocimientos, así como también, establecerse metas y objetivos para el logro de una mayor autonomía posible en la gestión de sus aprendizajes a lo largo de la trayectoria educativa. “(..) Gestionar escuelas atendiendo a la diversidad resulta un horizonte posible. Formular propuestas para la enseñanza de estrategias metacognitivas en el aula y formar alumnos autónomos, también” (Cappelletti, 2014, p. 73).

En fin, los cambios en las propuestas pedagógicas no solo serán posibles por la inclusión significativa de las TIC en los saberes curriculares. Serán posibles a partir de un nuevo rol docente que impacte en el rol del alumno y lo reposicione sobre su propia práctica. Será posible en tanto el rol del docente en la escuela no sea la mera instrucción y el control de los alumnos sino la guía responsable y la garantía del abordaje de los saberes prioritarios pero con alumnos reflexivos, críticos y activos en la planificación de las actividades y estrategias.

Consideraciones Finales

La Geografía, en las últimas décadas, ha presentado transformaciones en los ámbitos académicos que progresivamente se han comenzado a visibilizar en la disciplina escolar a través de cambios curriculares recientes.

Los desafíos que implican los contextos actuales de enseñanza en los que las prácticas educativas atienden a la inclusión de todos los estudiantes, en el marco de la educación secundaria obligatoria, requiere

de un mayor compromiso social por parte de los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, que contribuyan a una mejor interpretación de la realidad social.

Asimismo, implica retos profundos para toda la comunidad educativa como parte de un proceso de innovación pedagógica, en la que los docentes poseen un rol fundamental como mediadores en la incorporación de los recursos TIC al trabajo pedagógico. Estas estimulan prácticas flexibles de abordaje de saberes en donde se contribuye a generar espacios de intercambio entre docentes y alumnos, a partir de difuminar las barreras áulicas y generar nuevos espacios, como las denominadas aulas aumentadas, y tiempos de aprendizaje que exceden el espacio físico y los horarios escolares, atendiendo a nuevas formas de intercambio y socialización. Igualmente, las transformaciones que se producen en los diseños curriculares, deberían tener su correlato en cambios en las formas organización de la educación y de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la implementación de propuestas educativas flexibles contempladas en las resoluciones y marcos normativos.

Es por ello, que propiciar secuencias innovadoras a partir de la implementación de TIC, favorecen una participación activa, democrática y reflexiva de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes. Su incorporación a través del modelo TPACK, implica importantes alcances, para aprender a indagar, desarrollar la creatividad, aplicar sus potencialidades en la construcción de aprendizajes, mediante una visión crítica y responsable de las problemáticas geográficas. Las propuestas elaboradas a partir de TIC sobre estudios de caso o problemáticas territoriales adquieren relevancia en la medida que potencian la adquisición de saberes y favorecen su comprensión, a partir de competencias digitales que se irán enriqueciendo con la práctica.

Por supuesto que toda propuesta educativa mediada por las nuevas tecnologías, deberá adecuarse a los marcos y acuerdos institucionales, los recursos disponibles, el enfoque metodológico, las características del grupo-clase, entre otros factores determinantes para lograr la generación de un conflicto cognitivo que actúe como motor del proceso de aprendizaje y estimule en los estudiantes su capacidad autónoma y metacognitiva.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Cappelletti, G. (2014). “La autonomía como meta educativa”. En Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Durán, D. (2015). *Difusión de las innovaciones en la educación geográfica*. Colección Nuevos Paradigmas. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández Caso, M. V. (Coord.) (2007). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández Caso, M. V. & Gurevich, R. (Coords.) (2009). *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- García, P. (2011). *Geografía. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- García, P. (2013). Clase 1: El contexto disciplinar. Propuesta educativa con TIC: Geografía y TIC I. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gojman, S. & Segal, A. (1998). “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la “trastienda” de una propuesta”. En Aisemberg, B. & S. Alderoqui (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gurevich, R. (Comp.) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Roux, A. (2005) La formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: ¿Cómo articular investigación y formación? El contexto francés En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 4, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Leduc, S. M.; Nin, M. C. y Shmite, S. M. (2011). *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M.; Pérez, P; Libedinsky, M; Light, D y Garzón M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

- Minaglia, M. (2012). *Geografía 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2015). Buenos Aires.
- Siede, I. (Coord.) (2012). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Velázquez, C. (2012). *Estrategias pedagógicas con TIC. Recursos didácticos para entornos 1 a 1. Aprender a educar*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Villa, A. y Zenobi, V. (2005). “La producción de materiales como apoyo para la actualización de la geografía escolar”. En, *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*, 20 a 26 de março de 2005. Universidade de São Paulo.
- Zenobi, V. (2012). “Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales.

Mirar, pensar, decir: aportes teóricos para abordar la enseñanza de la imagen en la Geografía escolar¹

Andrea Roxana Prieto

La imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación (social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros) (Dussel, Abramowski, Igarzábal, Laguzzi, 2010, p.6).

¹ Una versión preliminar de este trabajo se presentó en las XXII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. “Investigar en la universidad: articulaciones entre docencia, investigación y extensión”. 10 y 11 de septiembre de 2015. Santa Rosa, La Pampa.

Uso de la imagen y cultura visual

En la actualidad se debate la necesidad de educar la visión en un mundo donde las imágenes² se multiplican y adquieren un gran protagonismo. Existen nuevas formas de visualización que se dan en un contexto de revolución tecnológica basada en la informática y los medios de comunicación (Castells, 1999). “A mediados del siglo XX, la fotografía comenzó a consolidarse como la imagen por excelencia en los manuales de geografía”. (Lois y Hollman: 2013, p. 62). Actualmente, además de ella, se suman otros recursos visuales, por ejemplo, la imagen en movimiento o bien la imagen multimedial. En los últimos años se ha avanzado en la introducción, en los textos escolares, de actividades que además de sugerir la observación y análisis de películas, documentales, entre otros, permiten utilizar recursos multimedia a través de diferentes aplicaciones de dispositivos móviles. Tal es el caso de la tecnología de “realidad aumentada” que permite superponer información virtual a la analógica de manera sincrónica. (Videos, animaciones, audios, consignas, galería de fotos, juegos, enlaces a páginas web).

En tal sentido, la sociedad actual se caracteriza por la mayor creación, uso y difusión de las imágenes, pero a la vez los códigos visuales que proponen en la actualidad los medios masivos de comunicación (con nuevos soportes, técnicas y recursos visuales) generan un consumo de imágenes que no tiene como objetivo desarrollar capacidades y competencias en el espectador (también llamado sujeto visual) sino plantearlo como un consumidor de imágenes.

En consecuencia, se multiplican los estudios que tienen como objetivo el análisis de lo visual, denominados “Estudios Visuales”. Esta disciplina académica se consolida en los años noventa y Marshall McLuhan es el primero que usa el término “cultura visual” en *Understanding Media*,

2 Villafañe (1992) planteó, en su libro *Introducción a la teoría de la imagen*, los criterios utilizados para definir una imagen. Al respecto, consideró que la misma es un concepto más amplio que el de representación icónica implica también procesos como el pensamiento, la percepción, la memoria, la conducta (Villafañe, 1992).

en el año 1964³. La cultura visual es una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos que le da el espectador.

Al respecto, Nicholas Mirzoeff⁴ trabajó en el campo de conocimiento en el que se reflexiona sobre los estudios visuales. Los mismos consisten en un trabajo interdisciplinar que combina aportes de la historia del Arte, los medios de comunicación, Sociología, Antropología, Literatura y Semiótica. Para entender una imagen es necesario saber mirar, y para poder hacerlo es necesario desarrollar la percepción. La misma permite distinguir y relacionar, analizar, interpretar, hipotetizar, comparar y emitir juicios sobre lo que vemos. Educar la mirada significaría captar la polisemia de las imágenes (Malosseti Costa, 2006).

En este capítulo se realiza, en primer lugar, una exploración teórica del uso, funciones y valor didáctico de la imagen y posteriormente se presenta un análisis del uso de la imagen en libros de texto escolar desde la década del cincuenta hasta la actualidad para la enseñanza de la geografía en Argentina. Dichas imágenes no pueden ser consignadas en este trabajo por motivos de derecho de autor. Por consiguiente serán mencionadas en las notas a pie donde se indicarán los datos bibliográficos pertinentes.

Las funciones de la imagen

Conocer cuál es la función de la imagen permite interpretar el objetivo de la misma y el rol que cumple. Las imágenes posibilitan la enseñanza de contenidos y por eso es importante conocer la clase de información que puede transmitir una imagen. De esa manera se puede utilizar como fuente de información en sí misma y favorecer la construcción del conocimiento.

Desde los inicios de la humanidad el hombre ha tenido la necesidad de representar escenas de la vida, sentimientos y experiencias. Para ello ha ideado y materializado imágenes en diferentes soportes. Las mismas son creadas por las distintas culturas y tienen diferentes funciones. Algunas son expresiones artísticas y otras tienen fines comunicacionales, publicitarios, informativos, entre otros.

Existe una clasificación de las funciones de la imagen en el proceso de comunicación en el que se tienen en cuenta los postulados de Menegazzo

3 El uso del término “visualidad” fue usado por primera vez por Thomas Carlyle en el año 1840 (Dussel, 2009).

4 Nicholas Mirzoeff ha investigado sobre el contexto global posmoderno que permite que todo se plasme en imágenes. Según el autor, las prácticas sociales son imaginadas y visualizadas para su comprensión. De esta manera se entiende que las imágenes son construcciones sociales que intentan explicar y comprender la vida cotidiana (Mirzoeff, 2003).

(1977) quien presenta una serie de funciones de la imagen como pueden ser la traductora (la cual puede servir para traducir símbolos verbales o símbolos visuales), social, analítica, observadora, simplificadora, comparativa, temporalizadora (que conserva escenas, costumbres, documentos del pasado), la espacial, nostálgica, estética, sociopolítica

A partir de los postulados de Menegazzo, Santos Guerra (1998) plantea una clasificación de funciones que tienen las imágenes “(...) al hablar de funciones nos ocupamos de las posibilidades de la imagen, de sus capacidades específicas y de aquellas que comparte con otros lenguajes más estructurados” (Santos Guerra, 1998, p. 116). Existen funciones emotivas, fácticas, metalingüísticas, poéticas o estéticas referenciales, cognitivas o denotativas.

Jacques Aumont⁵ (1992) clasificó las funciones de la imagen en tres modos: simbólico, epistémico y estético. El primero refiere a que las imágenes sirven como símbolos. El segundo tiene que ver con el aporte de información que realiza la misma y el tercero se corresponde con las sensaciones que le genera al espectador dicha imagen.

En relación a esto, Taddei en la década de los setenta distinguía la imagen didáctica de la imagen no didáctica, considerando como imagen didáctica la que ha sido hecha “a propósito para instruir” y la no didáctica la que es hecha “para otros fines (publicidad, cultura general)” (1979, p. 152). También Hartley (1986) al hacer referencia a las funciones de la imagen en un texto instructivo habla de la función didáctica y la define como la función de facilitar el aprendizaje mostrando más de lo que se puede leer en el texto y proveyendo información adicional. La imagen es didáctica si tiene la capacidad de promover aprendizaje por parte de la imagen. Gimeno (1986) afirma el valor didáctico de los medios en relación al contexto metodológico en el que son usados más que en las cualidades o características del medio.

Al respecto, Prendes Espinosa⁶ (1995) entiende que, si bien cualquier imagen fija o móvil puede ser usada en el acto didáctico, hay imágenes que han sido concebidas y construidas expresamente para contribuir con eficacia al aprendizaje y facilitar la comprensión, ellas son imágenes didácticas. Mientras que hay otras ilustraciones como la fotografía y las obras de arte, que si bien puede que no hayan sido elaboradas con fines didácticos explícitos, la intencionalidad del uso en un proceso didáctico

5 Jacques Aumont (Avignon, 1947) es profesor de la Universidad de París-III, la Nueva Sorbona, y director de estudios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (EHESS).

6 María Paz Prendes Espinosa es investigadora del Departamento de Currículum e Investigación Educativa Facultad de Educación Universidad de Murcia.

determina su utilidad pedagógica, y se habla por tanto de imagen didáctica *per accident*.

Contexto sociocultural e imagen

El contexto en el que se produce y se consume una imagen es motivo de análisis. La percepción que se tiene de una representación visual está directamente relacionada con el contexto histórico-espacial ya que las imágenes tienen un vínculo muy estrecho con el espacio y tiempo en el que se producen y utilizan. Gagliardi lo postula de la siguiente manera;

La producción de imágenes es un hecho social, en la medida en que las imágenes son producidas para su comprensión para un público y en la medida también en que el artista ha pasado por una etapa de formación que lo ha puesto en contacto con maestros artistas, quienes educan y forman de acuerdo a todo el bagaje de conocimientos, puntos de vista y valores culturales, éticos y artísticos” (Gagliardi, 2006, p. 93).

El mensaje que quieran transmitir las imágenes y la recepción que tengan va a depender de múltiples factores determinados por un contexto histórico, social, espacial, económico, político y cultural particular. En relación al mensaje, María Acaso⁷ (2007) desarrolla los dos tipos de mensajes que presenta una imagen: el manifiesto y el latente. El primero es la información explícita, aquella que el espectador cree que está recibiendo. El segundo es la información implícita, aquella que el espectador recibe pero sin darse cuenta la mayoría de las veces.

Para entender el mensaje de una representación visual, la autora menciona una forma de comprensión en la que se analiza cada una de las partes de la imagen por separado para volver a unir las y obtener un resultado final. Propone una serie de pasos para su análisis.

1. Primer paso: clasificación del producto visual: características físicas (bidimensional o tridimensional). Se define si es un mapa, plano, pintura, caricatura, collage, viñeta, publicidad gráfica, spot comercial para televisión, obra de arte en formato video u otros.
2. Segundo paso: estudio del contenido de un producto visual: a partir del análisis preiconográfico y análisis iconográfico (términos creados por Edwin Panofsky⁸)

7 Es profesora titular de Didáctica de la Expresión Plástica en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

8 Erwin Panofsky fue un historiador del arte y ensayista alemán, exiliado en los Estados Unidos. Su obra más conocida es *Estudios sobre iconología*.

- A. Descripción preiconográfica: se consigna aquellos datos que posee la imagen alcanzado por nuestra percepción.
 - B. Análisis iconográfico: Identificación de imágenes, historias y alegorías. El análisis iconográfico implica un método descriptivo y no interpretativo y se ocupa de la identificación, descripción y clasificación de las imágenes.
 - C. Análisis iconológico: el objetivo es conocer el significado de las imágenes. Se debe prestar atención a los procedimientos técnicos, a los rasgos de estilo y a las estructuras de composición tanto como a los temas iconográficos.
3. Tercer paso: estudio del contexto en el que se creó la imagen. (Autor, autores, lugares, momentos)
 4. Cuarto paso. Enunciación de los mensajes manifiesto y latente

Lenguaje y Alfabetización visual

El lenguaje visual es un sistema de comunicación que estructura y relaciona los distintos elementos visuales de las imágenes. El mismo se puede clasificar en tres tipos:

- El lenguaje visual objetivo que intenta transmitir la información de forma que solo se le pueda dar una interpretación. Utiliza formas geométricas, imágenes reales, fotografías muy definidas e iluminadas.
- El lenguaje visual publicitario⁹ que combina imágenes y textos expresivos para que el mensaje se comprenda fácilmente. Su finalidad es atraer la atención del receptor para que acepte el producto y lo consuma. El lenguaje visual artístico que produce diferentes sentimientos y sensaciones en el espectador, a través de combinaciones de luces, colores y composiciones.

En relación a este análisis se encuentran los postulados de Roux que menciona que;

⁹ En 1964 Ronald Barthes utilizó el término “retórica visual” para definir al sistema de organización del lenguaje visual en el que el sentido figurado de los elementos representados organiza el contenido del mensaje utilizado en la publicidad. “Retórica de la Imagen” es un artículo de Roland Barthes (1995) que propone una manera de análisis de las imágenes en el que se puede especificar sus significados.

Algunos ejemplos de figuras retóricas aplicadas a la imagen se detallan a continuación:

1. Metáfora Visual: Las cualidades de un objeto están en lugar de otro, para destacarlas.
2. Hipérbole: Mediante algunos recursos visuales se magnifica un objeto o persona para aumentar su valor.
3. Antítesis: Contraposición de una imagen a otra de significación contraria.
4. Metonimia: Se reemplaza una cosa por otra. Ej: Efecto por causa, instrumento por persona, etc.
5. Sinécdoque: Se toma el todo por la parte o al revés.
6. Símil: Semejanza entre dos objetos.

(...) conferirle a lo visual el estatuto de lenguaje implica reconocer que la creación y la apreciación de imágenes son prácticas sociales, comunicativas y expresivas en las que se activan procedimientos materiales y conceptuales específicos e intransferibles a otros lenguajes, y, por ello, resulta indispensable aprender a mirar tanto como vivificar la experiencia de expresar aquello que no es posible decir desde el verbo, sencillamente porque no todas las ideas ni todas las sensaciones ni todas las metáforas pueden ser explicadas o develadas desde la palabra. Además, sostener que las imágenes pertenecen a un lenguaje implica que la visualidad es una parte constitutiva de lo humano; desde su condición más elemental el ser humano ha necesitado y ha elegido vincularse con otros a través de distintos tipos de huellas visuales y de acciones que generan imágenes (Roux 2013, p.23).

Berta Nun de Negro (2005) plantea que el lenguaje visual puede ser aprendido y decodificado y para ello utiliza el concepto de Alfabetización visual¹⁰ que significa una mayor inteligencia visual que incrementa el efecto de la inteligencia humana y desarrolla la creatividad.

Las imágenes proveen de una infinidad de alternativas para construir el conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno. Rebeca Anijovich (2010) manifiesta que las imágenes pueden ser usadas críticamente al considerarlas como recurso de apoyo a la enseñanza y como contenido en sí mismas.

En el primer caso pueden tener una función estimuladora, es decir, tiene como objetivo atraer la atención, explorar ideas previas. Además pueden ser informativas y/o expresivas cuyo propósito es desarrollar la creatividad. Según la autora, las imágenes presentan oportunidades pedagógicas ya que:

(...) posibilitan desencadenar actividades de aprendizaje para que los alumnos puedan pensar en el contenido (...) El docente tiene que dedicarse a enseñar cómo se leen las imágenes. Se puede enseñar a leer imágenes a través de guías de preguntas y consignas de trabajo que orienten a los estudiantes a analizar con profundidad estos recursos. (Anijovich, 2010, p. 67).

Algunos de los recursos visuales fijos que se utilizan en el ámbito escolar, además de las imágenes fotográficas, son las viñetas, las

10 El término *alfabetización visual* fue utilizado por primera vez en 1968 por John Debes. La alfabetización visual se plantea como un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo, adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el normal aprendizaje del ser humano (Debes, 1968).

historietas, las caricaturas, las tiras cómicas, las animaciones (móviles), las obras de arte. A partir de ellas los estudiantes arman diálogos, buscan el final de una historia, construyen una nueva imagen cuyo significado fue producido por ellos mismos.

En efecto, Llorente Cámara (2000) manifiesta la importancia de integrar otras fuentes de información ya que posibilita no solo ampliar la comprensión del mensaje icónico, sino además ampliar los modos de representación y organización de conceptos.

El uso de las imágenes para la enseñanza de la Geografía escolar

En la actualidad existen importantes debates en torno a la revisión del modo en que el sistema educativo ha considerado el mundo de las imágenes, la función y el lugar que se les ha asignado desde las prácticas escolares en general y desde la Geografía en particular. Existe una tradición de enseñanza lingüística-verbal donde la imagen ha tenido solo carácter ilustrativo y no se la consideró como elemento de análisis en sí misma.

Libros de texto, manuales y láminas han sido instrumentos de una política de la imagen que valora el verbo como vehículo de la enseñanza y la imagen como elemento decorativo con cierto poder de “entretenimiento” y de circulación de algunos contenidos de currículum oculto (Roux, 2013, p. 54).

En los inicios de la geografía escolar la imagen aparecía como decorativa e incluso podía presentarse en libros de texto escolar separada de lo que estaba escrito¹¹.

(...) se buscaba a través de ellas hacer más amena la presentación y la lectura del libro desde el punto de vista del diseño de libro y de la página. La imagen permitía cortar la lectura del texto, dar un respiro, distraer al lector de la idea de continuidad presentada a través de la palabra. La segunda función que encontramos es estética y decorativa en tanto a través de la imagen se intentaba dar otra presentación al texto” (Hollman, 2013, p. 61).

Este tipo de función asignada a la imagen todavía se mantiene en la actualidad y es necesario plantear una revisión crítica de la misma ya que la enseñanza de la Geografía tiene una orientación visual. Actualmente

¹¹ Hasta 1890 los mapas eran las únicas imágenes usadas en geografía y posteriormente se incorporan recursos pictóricos, ilustraciones, murales, etc. Además se crearon museos escolares con el objetivo de instruir la mirada a través de la técnica de presentación de objetos en vitrinas y armarios (Hollman, 2013).

se utilizan un conjunto de imágenes fijas o móviles como recurso de la disciplina geográfica: croquis, planos, mapas mentales, cartografía, fotos, fotografías aéreas, imágenes satelitales, gráficos, videos, folletos, entre otros. Estos recursos necesitan ser aprehendidos desde una mirada crítica y reflexiva, es decir, desde un “saber mirar”.

“Los manuales de Didáctica de la Geografía de circulación contemporánea proponen estrategias para enseñar a mirar las fotografías: “dirigir” la observación mediante preguntas, dibujos esquemáticos, identificación y clasificación de elementos naturales y humanos, realización de bocetos, escribir breves epígrafes o títulos que describan el contenido de la imagen” (Hollman, 2013, p.71).

Además hay imágenes *per accident* que se toman del ámbito artístico y se usan en geografía. Por ejemplo el mapa de la Sudamérica invertida del artista uruguayo Joaquín Torres García¹². Esta obra se ha transformado en un símbolo de crítica al orden establecido ubicando el norte en la parte superior del mapa con el objetivo de darle importancia a los espacios marginados del mapa.

Es necesario desarrollar un lenguaje visual que permita interpretar lo que se ve en una imagen y también lo que se oculta. Para ello se requiere de una alfabetización visual que desarrolle la percepción y un conjunto de capacidades necesarias para construir el conocimiento.

Como correlato, enseñar geografía consistiría básicamente en transmitir las claves para “entrenar” la visión. En otras palabras, enseñar a los alumnos cuándo, cómo y dónde detener sus ojos, con la finalidad de que ellos sean capaces de identificar aquellos elementos que configuran los espacios geográficos en sus diversas manifestaciones escalares (Hollman, 2013, p.56).

Esta concepción de Geografía está enmarcada en una perspectiva innovadora, renovada. En palabras de Fernández Caso y Gurevich (2009), la innovación en la enseñanza de la Geografía implica indagar en los saberes que se ponen en juego a través de la enseñanza. La elección de

12 El título de la obra es “América invertida”, Tinta sobre papel, de la colección privada de la familia del artista de 1943. Otros artistas que trabajaron en el ámbito nacional, se interesaron en la cuestión socioespacial y pueden ser utilizados en las clases de Geografía como fuente de información y análisis del espacio pueden ser: Ángel de La Valle, Martín Malharro, Faustino Brughetti, Walter de Navazio, Ramón Silva, Fernando Fader, Antonio Berni, Prilidiano Pueyrredon, Florencio Molina Campos, Luis Benedit. Otros artistas latinoamericanos son Wilfredo Lam, Trasila Do Amaral, Diego Rivera, entre otros.

Además existen trabajos de diseño artístico, tal es el caso de “The Draw and Travel”. Este es un portal que recoge mapas artísticos creados por amateurs o profesionales. Es un proyecto web que reúne cientos de mapas ilustrados por artistas del mundo. Los hermanos e ilustradores Nate Padavick y Salli Swindell crearon el sitio www.thedrawandtravel.com para socializar los trabajos.

los temas es el punto de debate y reflexión. A esto hay que agregar que las imágenes que acompañan los textos y los que se usan en la práctica docente también tienen que ponerse en discusión y análisis para lograr aprendizajes significativos.

Existen estrategias didácticas que permiten asignarle un significado a las imágenes que acompañan los textos escolares y darle un giro a la tradición de la imagen como mera decoración sin un sentido pedagógico. Además se plantea el objetivo de que los estudiantes sean capaces de construir sentido a partir de elementos visuales, leer de forma comprensiva y crítica las imágenes y tener aprendizajes realmente significativos.

Se llevó adelante un análisis de 17 libros de textos de Geografía escolar desde 1950 a la actualidad, de diferentes editoriales de la República argentina. (Figura N° 1): Ateneo, Kapelusz, Estrada, Santillana, Longseller, Stella y Tinta Fresca. Para la realización del análisis se utilizó una grilla en la que se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

1. Clasificación del producto visual: Se define si es un mapa, plano, pintura, caricatura, collage, viñeta, publicidad gráfica, spot comercial para televisión, obra de arte, etc.
2. Estudio del contenido de un producto visual: a partir del análisis preiconográfico y análisis iconográfico. (Descripción de los elementos que componen el producto visual).
3. Análisis iconológico. Estudio del contexto en el que se creó la imagen. (Autor, autores, lugares, momentos).
4. Enunciación de los mensajes manifiesto y latente. Interpretación del significado. Se tiene en cuenta la función de la imagen: descriptiva, motivadora, referencial, informativa, estética, etc.
5. Acompañamiento de texto escrito.
6. Relación con el texto escrito (postura epistemológica, paradigma geográfico).
7. Relación entre la imagen y otros recursos didácticos, por ejemplo: biografía del autor, texto impreso, búsqueda por internet, videos e ilustraciones digitales.
8. Actividad para realizar con la imagen. Tipo de actividad y objetivo de la misma: descripción, deducción, reflexión, interpretación, comparación, etc.

Figura N° 1: Cuadro de textos de uso escolar analizados

Autor	Año de publicación	Título del libro	Ciudad y país	Editorial
Secretaría de prensa de la Presidencia de la Nación. Dirección General de Relaciones culturales, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto	1957	<i>Síntesis Argentina. Geografía, Turismo</i>	Bs. As., Argentina	Impresión Guillermo Frafft, S. A de impresiones generales.
Rampa, A.	1965	<i>Geografía americana y argentina</i>	Bs As Argentina	Decimotercera edición. Editorial Kapelusz
Passadori, J.	1966	<i>Geografía general, Asia y África.</i>	Bs As. Argentina	Décima edición. Editorial Kapelusz
Coluccio, F.	1966	<i>Geografía Argentina física, política y humana</i>	Bs. As. Argentina	Tercera edición Plus Ultra
Rampa, A.	1967	<i>Geografía de la República Argentina</i>	Bs. As. Argentina	Kapelusz
Quarleri, P.	1985	<i>Geografía de la República Argentina</i>	Bs. As., Argentina	Kapelusz
Sarrailh, E; Andina, M. y Somoza, E.	1987	<i>Geografía 3. América y regiones polares</i>	Bs. As, Argentina	El Ateneo
Rossi, F.	1987	<i>Geografía de América y Antártida 3er ciclo básico y comercial</i>	Bs. As, Argentina	Décimo segunda edición. Editorial Stella
Daus, F.	1988	<i>Geografía de América, Argentina, Antártida.</i>	Bs As, Argentina.	Décimo séptima edición. Editorial Estrada.
Pavicich, M.B.L; Damín, R.D y Rodríguez Larribau, M.	1988	<i>Geografía 1</i>	Bs. As., Argentina	Santillana

Autor	Año de publicación	Título del libro	Ciudad y país	Editorial
Fradkin, R. (Coord.)	1997	<i>El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio.</i> Educación General Básica. 9.	Bs As, Argentina	Estrada
Barros, C. (Coord.)	2001	<i>Geografía de la Argentina. La organización territorial.</i>	Bs As, Argentina	Serie libros con libros. Polimodal. Estrada.
De la fuente, L. y Sternberg, C.	2001	<i>Geografía Polimodal: Espacios Rurales Y Urbanos en el Mundo de Hoy</i>	Bs As, Argentina.	Longseller
Blanco, J; Fernández Caso, V. y Gurevich, R.	2006	<i>Geografía Argentina y del Mercosur</i>	Bs As, Argentina.	Aique
Reboratti, C. (Coord.)	2007	<i>La Argentina: el territorio y su gente.</i> Polimodal. Educación Secundaria Superior.	Bs As, Argentina.	Tinta Fresca
Domínguez Roca, L.; Gonzalez, S.; García, C.; Alvarado, R.; Gonzalez, F.; Stratta, F. y Apaolaza, R.	2012	<i>Geografía, sociedad y economía en la Argentina actual</i>	Bs As, Argentina.	Estrada. Edición Huellas
Arzeno, M. Castro, H. ; Echeandía, D.; García, P. ; Migale, G.; Minaglia, N.; Perez, L.; Rangoni, F.; San Cristóbal, D y Troncoso, C.	2016	<i>Geografía Argentina en el contexto mundial</i>	Bs As, Argentina.	Santillana, Saber es Clave

En el material de estudio *Geografía americana y argentina* de Alfredo Rampa de 1965, editorial Kapelusz el espacio rural es analizado desde la producción de materias primas clasificando los recursos de origen vegetal, mineral y animal. Se realiza una descripción del espacio sin tener en cuenta variables socioeconómicas, políticas e históricas. Las imágenes en blanco y negro ilustran esta descripción sin problematizar el fenómeno espacial sino que lo hacen como mera decoración¹³.

El material de estudio “*Geografía general, Asia y África* de Passadori, editorial Kapelusz de 1966 se aborda la temática desde el concepto de región geográfica, definida como aquel espacio que se distingue por su homogeneidad desde sus caracteres físicos más notables (naturaleza del subsuelo y suelo, relieve, clima, hidrografía, tapiz vegetal). Esta definición refleja el carácter físico, natural de la región sin tener en cuenta el análisis social, económico, político e histórico. Es decir, el espacio no aparece como producto social sino como algo dado y semejante a lo natural.

En la página 174 del libro se explica los diferentes modos que tienen los grupos humanos de procurarse el sustento. Diferencia tres grupos: los primitivos, los semi civilizados (bantúes agricultores y cazadores) y los civilizados (considerándolos más avanzados, que practican una agricultura ya perfeccionada por el empleo de útiles de trabajo y son sedentarios). La imagen que se utiliza para acompañar el texto es meramente ilustrativa y estereotipada¹⁴.

La descripción de actividades económicas en el continente asiático es ilustrada a partir de un campo de cultivo de té en Japón mientras que en el continente africano lo hace a partir de una fotografía sobre cultivos intensivos del valle del Nilo en las que muestra algunos de los actores sociales intervinientes¹⁵. Lo hace desde una concepción de espacio como paisaje inmutable, dado, natural, prácticamente sin intervención humana.

El material de estudio de *Geografía América, Argentina y Antártida* de Federico Daus, 1988, editorial Estrada analiza la producción primaria. Realiza una descripción de la agricultura y ganadería y acompaña los textos con imágenes, mapas de la distribución de las actividades económicas y gráficos de la producción agrícola y ganadera de América, comparada con el resto del mundo. No tiene en cuenta el análisis socioeconómico ni histórico para caracterizar las actividades primarias

13 Un ejemplo de ello es la imagen titulada “Cosecha mecánica de algodón en América del norte”. Rampa, A. 1965. P 140.

14 Ver imagen titulada “Bantúes agricultores y cazadores”, en Passadori (1966, p. 175).

15 Ver imagen titulada “Campo de cultivo de té en Japón” y “Cultivos intensivos en el valle del Nilo”. Passadori, 1966.

sino que realiza una descripción de los mismos y las imágenes, mapas y gráficos acompañan y refuerzan este procedimiento¹⁶.

A partir de la década del '90 en Argentina comienzan a darse cambios importantes en el enfoque disciplinar y didáctico de los diseños curriculares, un mayor diálogo entre los saberes escolares y académicos, aumento de la producción editorial en relación a los libros de texto y nuevas perspectivas, temáticas y metodologías en la enseñanza de la Geografía.

En el texto de Geografía polimodal, Espacios rurales y urbanos en el mundo de hoy, editorial Longseller 2001 se observan actividades para trabajar con las imágenes como fuente de información principal¹⁷. Para ello se pone en juego una serie de herramientas metodológicas para el análisis de las mismas incorporándola en un tipo de geografía renovada.

En el texto de Geografía de la Argentina, organización territorial, de Estrada, serie libros con libros, 2001 plantea que las actividades económicas constituyen hechos y procesos relevantes para el análisis de la organización de los territorios. Además manifiesta que las mismas, si bien presentan una importante relación con las condiciones naturales, no es posible analizarlas solo desde esa visión ya que es necesario considerar las condiciones económicas en relación con lo territorial.

Un ejemplo de ello es la temática de la mecanización del campo donde se observan también las prácticas de los actores sociales intervinientes como es el ordeño mecánico y eslabones del circuito productivo como es el caso de la imagen del supermercado que muestra el destino de lo producido. Este eslabón final de comercialización está directamente relacionado con múltiples variables sociales, económicas y culturales que explican como un producto que se realiza en el espacio rural circula por diferentes territorios, en el que intervienen distintos actores sociales y por último es vendido en el espacio urbano¹⁸.

En el texto escolar de Aique 2006 se menciona que el estudio de las características del espacio rural implica no solo localizar los lugares o regiones donde se practican las actividades económicas, sino principalmente abordar las relaciones que influyen directa o indirectamente en las actividades rurales. Se estudia los distintos tipos de producciones, el acceso diferencial a las tecnologías, las desiguales condiciones de vida y de trabajo de los distintos actores sociales y económicos, así como las

16 Ver imagen en Dauss (1988, pp. 70-71).

17 Ver imagen titulada "Explotación agropecuaria" (p. 78). y "Trabajadores golondrina" de (p. 87), en De La Fuente y Sternberg (2001).

18 Ver imagen "Cosecha mecánica de algodón" (2001, p. 173) y "Ordeño mecánico y góndola de lácteos en un supermercado", en Barros (2001, p. 145).

diferentes modalidades de inserción de los productos en la economía global¹⁹.

En el libro de Tinta Fresca (2007)²⁰ las imágenes que se utilizan tienen como propósito realizar la actividad de comparación entre las mismas. Al ser de distintas épocas permiten analizar, a partir de una serie de variables, los cambios en la producción agropecuaria.

En el libro de Estrada (2012) se utiliza una fotografía que visibiliza actores sociales como son los campesinos que durante mucho tiempo estuvieron exentos de los análisis académicos. El conflicto no era un tema de debate y no se ilustraba al respecto. En la actualidad estas fotos muestran una mirada renovada que permite, de forma crítica, la interpretación de los fenómenos sociales y espaciales²¹.

En el libro de Santillana (2016) se visibiliza el reclamo de las comunidades de pueblos originarios y los conflictos sociales en las áreas rurales²². Además, este material de trabajo cuenta con la tecnología de “realidad aumentada” que superpone información virtual y analógica.

A modo de síntesis, del análisis de libros de texto escolar se observa un importante avance tecnológico en el tratamiento y calidad de la imagen en la actualidad. Estos adelantos técnicos permitieron registrar y reproducir de manera más económica y en mayor cantidad. De esta manera se puede usar la imagen como fuente de información en sí misma y lograr mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Prevalen las imágenes de tipo fotográficas a color y además se encuentra mayor cantidad de imágenes elaboradas en otros ámbitos que se utilizan en las Ciencias Sociales para construir conocimiento, tal es el caso de producciones artísticas como se puede apreciar en los libros de texto publicados en las últimas décadas²³.

Cada imagen refleja una concepción de geografía particular. Pasó de ser una mera ilustración desde la década del cincuenta a una fuente de información y de conocimiento.

Se observan tres situaciones en relación al texto y la imagen:

- El Texto y la imagen se vinculan con una Geografía descriptiva y tradicional en la décadas del cincuenta, sesenta y setenta.

19 Ver imagen “Importancia del mejoramiento genético en la ganadería”, en Blanco (2006, p. 127).

20 Ver imagen “Comparación entre imagen del Siglo XIX de la producción cerealera y actual de la siembra directa”, en Reboratti (2007, pp. 80 y 84).

21 Ver imagen “Marcha campesina de la organización Unión de Trabajadores Rurales sin Tierra, en reclamo de políticas de acceso a la tierra y al agua, y el fin de los desalojos” (Domínguez Roca y otros, 2012, p. 33).

22 Ver imagen “Reclamos de comunidades de pueblos originarios” (Arzeno, 2016, p. 39).

23 Un ejemplo de ello son los trabajos del diseñador gráfico argentino Pablo Bernasconi. Actualmente, realiza ilustraciones para diferentes editoriales como Planeta, Santillana, Estrada, SM, Longseller, Sudamericana y Alfaguara.

- El Texto se vincula con una geografía renovada y la imagen con una geografía tradicional en la década del ochenta y noventa.
- El texto y la imagen se vinculan con una geografía renovada en los textos publicados en las últimas décadas. En algunos de los textos analizados, la imagen complementa la información escrita presentada siguiendo el mismo enfoque epistemológico. Sin embargo otros libros plantean una geografía crítica y renovada pero utilizan a la imagen como mera ilustración descriptiva, desvinculada de la explicación y por lo tanto no invitan a la problematización.

Hay imágenes que son presentadas en los libros de texto como fuente de análisis a la que hay que analizar y resolver actividades incluidas en el texto escolar.

A pesar de la evolución tecnológica en la producción de las imágenes y en la posibilidad de disponer de ellas en los libros de texto se observa la infrautilización de las mismas como herramientas para comprender la realidad territorial. No se visualiza la potencialización de la alfabetización visual y el desarrollo del potencial pedagógico de las mismas. Un uso adecuado de las imágenes que profundice el potencial pedagógico sería esencial para desarrollar la construcción de conocimiento geográfico.

Reflexiones finales

En la actualidad existe una mayor producción, circulación y consumo de imágenes pero esto no asegura que las personas saben mirarlas o estén alfabetizadas visualmente. La imagen puede aparecer con una función ilustrativa, sin tener en cuenta que es la producción y visualización de una idea con protagonismo por sí misma.

Es una construcción social que tiene múltiples funciones que deben ser conocidas para poder interpretarlas.

Mirar una imagen es una práctica social, comunicativa y expresiva, que va más allá del uso de la palabra. Para entenderla es necesario desarrollar la percepción que permite distinguir y relacionar, analizar, interpretar, hipotetizar, comparar, problematizar y realizar reflexiones críticas.

Los mapas y fotografías son imágenes fijas utilizadas comúnmente en la geografía escolar pero también resulta interesante incorporar representaciones visuales de otras disciplinas que enriquezcan la construcción del conocimiento.

Es preciso pensar la imagen desde lo que permite ver y desde lo que oculta también así los docentes pueden generar situaciones pedagógicas para analizar la imagen desde su función, contenido, mensaje, para

interpretarlas desde una mirada crítica y reflexiva. El rol pedagógico de los docentes es fundamental en el proceso de mediación entre las producciones editoriales y la planificación y selección de recursos para la enseñanza.

Bibliografía

- Anijovich, R (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique grupo Editor.
- Arzeno, M. Castro, H.; Echeandía, D.; García, P.; Migale, G.; Minaglia, N.; Perez, L.; Rangoni, F.; San Cristóbal, D y Troncoso, C. (2016). *Geografía Argentina en el contexto mundial*. Buenos Aires: Santillana.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2007). *El lenguaje visual*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barthes, R. (1995). “Retórica de la imagen”, en *Lo obvio y lo obtuso*. España: Paidós.
- Barros, C. (Coord.) (2001). *Geografía de la Argentina. La organización territorial*. Buenos Aires: Serie libros con libros. Polimodal. Estrada.
- Blanco, J.; Fernández Caso, V. y Gurevich, R. (2006). *Geografía Argentina y del Mercosur*. Buenos Aires: Aique.
- Brandt, E.; Berdichevsky, P.; Bianchi, L. y Spravkin, M. (2009). *Plástica en red*. Serie de tramas. Buenos Aires: AZ editora EGB 3° Ciclo.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: la sociedad red*. México: Siglo XXI.
- Coluccio, F. (1966). *Geografía Argentina física, política y humana*. Buenos Aires: Tercera edición Plus Ultra.
- Daus, F. (1988). *Geografía de América, Argentina, Antártida*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 13, 961-964.
- De la Fuente, L. y Sternberg, C. (2001). *Geografía Polimodal: Espacios Rurales Y Urbanos en el Mundo de Hoy*. Buenos Aires: Longseller.
- Domínguez Roca, L.; González, S.; García, C.; Alvarado, R.; González, F.; Stratta, F. y Apaolaza, R. (2012). *Geografía, sociedad y economía en la Argentina actual*. Buenos Aires: Estrada.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. (Eds.) (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *Propuesta Educativa*, (31), 69-79.

- Dussel, I.; Abramowski, A.; Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1>
- Fernández Caso, M. y Gurevich, V. (2009): *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Fradkin, R. (Coord.) (1998). *El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio. Educación general básica. 9*. Buenos Aires: Estrada.
- Gagliardi, R. (2006). *El lenguaje plástico Visual*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya/2.
- Hartley, J. (1986). *Designing instructional text*. Londres, Kogan Page.
- Hollman, V. (2013). “Problemas en torno a la visualización de la cuestión ambiental en medios de circulación masiva. Las imágenes del cambio climático en la Revista Viva” (1994-2010), en *Revista Geográfica Digital*. IGUNNE. Facultad de Humanidades UNNE Año 10 N°19. Enero-Junio 2013. Resistencia, Chaco.
- Lois, C. (2009): “Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de septiembre de 2009, vol. XIII, núm. 298 Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-298.htm>. [ISSN: 1138-9788].
- Lois, C. y Hollman, V. (Coord.) (2013). *Geografía y cultura visual: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Llorente Cámara, E. (2000). *Imágenes en la enseñanza*. *Revista de Psicodidáctica* [en línea] [Fecha de consulta: 28 de febrero de 2018] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17500911> > ISSN 1136-1034
- Malosetti Costa, L. y Gené, M. (Comp.) (2013). *Atrapados por la imagen. Arte y política en la cultura impresa argentina*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa.
- Menegazzo, L. (1977). *Didáctica de la imagen. Comunicación Visual y Medios Audiovisuales*. Buenos Aires: Ediciones latina.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

- Nun de Negro, B. y García, J. S. (2005). *Plástica en el 3er ciclo de EGB*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Panofsky, E. (1994). *Estudios sobre Iconología*. Madrid: Editorial Alianza.
- _____ (1955). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Passadori, J. (1966). *Geografía general, Asia y África*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Pavicich, M. B. L.; Damín, R. D. y Rodríguez Larribau, M. (1988). *Geografía 1*. Buenos Aires: Santillana.
- Prendes Espinosa, M. (1995). “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?”, *Revista Enseñanza*, n°13 (1995), pp. 199-220.
- Quarleri, P. (1985). *Geografía de la República Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rampa, A. (1965). *Geografía americana y argentina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Rampa, A. (1967). *Geografía de la República Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Reboratti, C. (Coord.) (2007). *La Argentina: el territorio y su gente*. Polimodal. Educación Secundaria Superior. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Rossi, F. (1987). *Geografía de América y Antártida*. Tercer ciclo básico y comercial. Buenos Aires: Editorial Stella.
- _____ (1967). *Geografía de la República Argentina*. Bs. As. Argentina. Kapelusz.
- Roux, M. E. (2013). *Desplegar la mirada: las Artes Visuales en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Santos Guerra, M. (1998). *Imagen y educación*. La Plata: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Sarrailh, E; Andina, M. y Somoza, E. (1987). *Geografía 3. América y regiones polares*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Secretaría de prensa de la Presidencia de la Nación. Dirección General de Relaciones culturales, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. (1957). *Síntesis Argentina*. Geografía, Turismo. Buenos Aires: Impresión Guillermo Frajt, S. A de Impresiones generales.
- Taddei, N. (1979). *Educación con la imagen*. Madrid, Marova. Edición original (1974): *Panorama metodológico di educazione al Vimmagine e con Vimmagine*. Roma: CISCS.
- Villafañe, J. (1992). *Introducción a la teoría de la imagen*. Ediciones Pirámide. Madrid, España. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31700892/>

villafac3b1e-justo-introduccion-a-la-teoria-de-la-imagen.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550240158&Signature=zYF%2F3hqSDxNxM%2Bm7Nv4EgPlfxDI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVillafane_justo_introduccion_a_la_teoria.pdf

La construcción de la subjetividad política en la Escuela Secundaria: el desafío de la enseñanza en clave de derechos humanos¹

Lorena Fornerón; Judith Molini

“Si la ciudadanía se entiende no sólo como un deber sino también y, principalmente, como un derecho, el despliegue de la subjetividad política podría darse, entonces, en un amplio espectro que incluye el respeto y la consideración de las normas construidas y validadas colectivamente, la realización de proyectos colectivos y la construcción de pactos de convivencia más legítimos y confiables”.

Alexander Ruiz Silva (2007) “¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América Latina”. p.107

1 Una versión preliminar de este trabajo se presentó en las XXII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. “Investigar en la universidad: articulaciones entre docencia, investigación y extensión”. 10 y 11 de septiembre de 2015, Santa Rosa, La Pampa.

Introducción

La escuela, el currículum y las prácticas escolares, implican un entramado de las posiciones de los sujetos: lo posible y lo no posible, lo deseable y lo desechable; se sustenta y es atravesado por discursos que constituyen verdaderos esquemas simbólicos que cristalizan prácticas cotidianas. El currículum prescripto delimita en parte las estrategias didácticas, puede convertirse en obstáculo o posibilidad, para una ciudadanía crítica y participativa. Implica desde la escuela, definir y posicionarnos políticamente, reflexionar sobre los diferentes sentidos, las formas de trabajar y relaciones intersubjetivas deseadas y las posibilidades de encuentros con el otro.

Sabemos que en la escuela de la modernidad la formación ciudadana estuvo circunscripta al apego de las normas, cobrando más centralidad la moralidad y una supuesta neutralidad política que pretendía negar las pluralidades identitarias. Había que educar al soberano para alcanzar las máximas de la civilización y el progreso exterminando todo aquello que, catalogado de “bárbaro” era considerado un obstáculo para la difusión de los principios liberales. El respeto por la ley y la autoridad, la regulación del cuerpo y del deseo constituyeron los principios de la formación ciudadana. Las prácticas de enseñanza, desde esta perspectiva liberal, promovieron la ritualización de los actos a través de la institucionalización de las efemérides, el recitado de la constitución y el disciplinamiento para el mundo del trabajo. Así, desde el paradigma del tutelaje, basado en una concepción de los niños y niñas como seres incapaces y no como sujetos de derechos se pretendía educar a los futuros ciudadanos.

¿Qué lugar debería ocupar hoy la escuela, en la construcción de las subjetividades políticas y de una ciudadanía crítica y participativa? ¿Cómo se comprende y conceptualiza la educación en derechos humanos en la escuela y en los espacios curriculares de Construcción de Ciudadanía? ¿Qué tipo de prácticas y posicionamiento político y pedagógico se visualizan en las instituciones y los docentes en relación con la formación ciudadana?

Consideramos necesario, apostar por una docencia que se comprometa con la palabra, con el “cara a cara”, con el diálogo; que cuestione y ayude a desnaturalizar las creencias infundadas para sustituirlas por ideas argumentalmente sostenibles, que deje entrar el aire fresco de la duda, y habilite a pensar el propio pensamiento.

Ayudar a construir subjetividades éticas y autónomas, sujetos que puedan pensar, sentir y hacer por sí mismos significa autorizar a alguien a ser capaz no de repetir, sino de decir. Esa habilitación para el decir y no repetir se relaciona con la posibilidad de crear espacios donde se pueda dialogar; habilitar espacios para poder pensar, para poder expresarme y actuar saliendo de la minoría de edad, de una vida inauténtica porque no logra decir, porque no logra pensar por sí mismo, porque no logra armar su propia visión del mundo, ni tampoco armar su proyecto y hacerse cargo de ese proyecto (Schujman, 2018).

En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones que ofrece el currículum en la formación ciudadana a partir del análisis de los diseños curriculares provinciales del espacio de Construcción de Ciudadanía, en el contexto de la Ley de Educación Secundaria Obligatoria. Conjuntamente se presentan estrategias didácticas áulicas e institucionales que posibilitan el abordaje y fortalecimiento del ejercicio de los derechos humanos en la escuela.

A 35 años de la recuperación de la democracia, en un contexto de constante tensión y lucha por la restitución y ampliación de derechos, coincidimos con Siede (2007) en la necesidad de pasar de una crítica al autoritarismo y la impugnación de normas arbitrarias a la construcción de enunciados culturales democráticos; del deber ser a la habilitación de preguntas y a la reflexión crítica sobre las problemáticas del mundo presente. Finalmente, pasar del rechazo a las injusticias a promover e incentivar la construcción de mecanismos de participación y alternativas de ejercicios del poder para superar reclamos individuales y conformar proyectos comunes.

¿Qué entendemos por una educación en derechos humanos para la construcción de la subjetividad política?

Ana María Rodino (2015) se refiere a la de Educación en y para los derechos humanos: en DDHH, porque implica la enseñanza de saberes específicos, de una filosofía y de un conjunto de normas y principios jurídicos consagrados; para los DDHH, porque supone la enseñanza de valores, prácticas individuales y sociales coincidentes con los principios de los DDHH.

En este sentido, la formación ciudadana en la escuela es un acto deliberado y, por lo tanto, exige por parte del docente el manejo de lo conceptual y estrategias didácticas específicas. Supone desarrollar una enseñanza que no se queda en la transmisión y conocimiento de las normativas y leyes, sino que se propone problematizar el ejercicio de los derechos en la vida cotidiana, cómo y cuándo vemos obstaculizada la posibilidad de ejercerlos y cómo han sido los avances y retrocesos en materia de derechos humanos visualizando los conflictos entre los diferentes actores sociales y el Estado.

Magendzo (2001) por su parte, señala que la formación en derechos humanos es un conocimiento emancipador porque permite construir sujetos de derecho. Supone la intervención activa de las personas en la protección y defensa de los derechos, al promoverlos exigirlos, defenderlos, saber a quién recurrir cuando nos impiden ejercerlo y saber organizarnos para reclamarlos. En definitiva, es un saber práctico (saber actuar) en el que cada uno logre posicionarse responsable y críticamente en una situación determinada o en un contexto específico propiciando la autonomía de las personas, emancipándose de ideas falsas y de modos de relación social que los condicione y les imponga un modo de actuar.

Las prácticas ciudadanas se construyen cotidianamente en diferentes ámbitos. Implican conflicto y contestabilidad, un encuentro entre sujetos con diferentes intereses, perspectivas y valoraciones que obliga a revisar puntos de vista y a construir espacios comunes de encuentro. Para llegar a ser un ciudadano activo, crítico, cuestionador de su entorno y situación, debe formarse y tener oportunidades de que ello ocurra. En palabras de Carlos Cullen (2004), la escuela constituye un espacio público privilegiado para la construcción de “lo público” por parte del conjunto de jóvenes y adolescentes escolarizados. En consecuencia, una educación política emancipatoria habrá de ofrecer oportunidades para pensar cómo vivir mejor y para hallar herramientas de concreción de ese deseo colectivo.

Lo público es un contenido a enseñar, pero el espacio público del aula es también una herramienta didáctica para que los estudiantes se inicien en el tratamiento autónomo, cooperativo y solidario de los desafíos políticos actuales. Por eso, un criterio básico para una educación política adecuada a cada contexto es que los estudiantes se vean convocados a pensar cómo construir el mundo en el que quieren vivir, que puedan indagar en profundidad, quiénes son en el mundo y qué posibilidades tienen de transformarlo (Siede, 2007, p. 175).

¿Cuál es la función política pedagógica que tienen los docentes en el marco de la educación secundaria como un derecho?

Venimos de una tradición pedagógica que consideraba a la enseñanza de la ciudadanía como la educación del soberano, tomando de manera estricta y excluyente el aspecto político, basada en conocimientos relativos al funcionamiento formal de las instituciones o mediante la memorización de definiciones y textos jurídicos. En palabras de Audigier (1996), esta concepción, enrolada en la democracia liberal y que acompañó la instalación del sistema público de educación, tenía su fundamento en la necesidad de consolidación del Estado Nacional.

A partir de la recuperación del sistema democrático², la educación ciudadana puso énfasis en la educación en valores y la educación para la paz, contemplando valores universales como la libertad, la justicia, entre otros y, esto se tradujo en el aprendizaje de normas y valores abstractos que priorizan una intervención moralizadora despojada de la complejidad y contextualización de la realidad social. Esta perspectiva se entendió como la transmisión de conocimientos vinculados con las normas nacionales e internacionales y los modos de gobierno de un país como estrategia para fortalecer el sistema democrático recientemente conquistado.

Hoy, la Construcción de Ciudadanía requiere de docentes que seleccionen saberes específicos sobre derechos humanos, a partir de la problematización de las condiciones materiales de realización de esos derechos. Asimismo, demanda generar espacios y brindar herramientas para el análisis, la argumentación, el juicio crítico, el debate sobre las normas, conductas o valores de las sociedades pasadas y presentes, entre otras temáticas. La tarea del docente en este espacio no debería ser la de transmitir e inculcar una determinada escala de valores, sino la de habilitar espacios para que los estudiantes puedan construir colectivamente acuerdos básicos de convivencia; justificar sus propias acciones y poder reconocer y ponerse en el lugar del otro para ampliar su visión del mundo.

En las prácticas áulicas donde abunda el monólogo, el dictado, la copia repetitiva de textos o del pizarrón, y el “como sí” y “el zafar” se instalan como prácticas y hábitos cotidianos, generan en los estudiantes

2 Para un desarrollo de los cambios curriculares en el espacio de Ciudadanía, ver: BOTTARINI, R. (2007) “La educación ciudadana en el vendaval político argentino”. En: SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique. Buenos Aires; SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós. Buenos Aires; CULLEN, C. (2013) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.

respuestas como el silencio, la violencia, el ausentismo y el abandono. Estas características atribuidas a los adolescentes y jóvenes como rasgos identitarios de las culturas juveniles actuales, en realidad son consecuencias anunciadas de la exclusión que generamos desde los dispositivos institucionales. De esta forma el control, la pasividad reinan por sobre la iniciativa y creatividad que muchas veces es visto como sospechoso o descalificado por innovador. Por lo tanto, las intervenciones didácticas no deberían ser clases expositivas magistrales, a partir de la memorización de conceptos y desde la consideración del rol pasivo de los estudiantes, sin espacios para el cuestionamiento y el contraste.

Es necesario hacer notar, que los docentes no somos seres neutrales y objetivos sino que desarrollamos nuestro trabajo pedagógico desde posicionamientos que siempre son políticos aun cuando no seamos conscientes de ello. Decir que los docentes tenemos una tarea política significa reconocer que nuestro trabajo tiene un sentido y que cuando hacemos las cosas de una manera siempre existe la alternativa de hacerlas de otras maneras posibles. Como afirma Siede:

En definitiva, se trata de invitar a pensar los derechos humanos como herramientas de construcción de una sociedad más justa. Se trata de darnos el derecho a conocer derechos, a descubrirlos y recrearlos, a denunciar las grietas irresueltas de la sociedad actual y deliberar sobre los modos de resolverlas. Se trata de concebir la enseñanza como un espacio de provocación cultural, porque enseñar derechos humanos implica reconocer al sujeto político que cada estudiante ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte modos de transformarlo y transformarse en él (2016, p. 604).

¿Qué posibilidades y limitaciones ofrecen los diseños curriculares vigentes de Construcción de Ciudadanía en la provincia³?

Los diseños curriculares para el ciclo básico proponen un abordaje disciplinar a través de un espacio específico durante los 3 años de escolaridad, organizados a partir de tres ejes problemáticos: ¿Cómo convivimos siendo todos iguales y diferentes? ¿Cómo se constituye un adolescente en sujeto de derechos? ¿Cómo construir cooperativamente espacios de prácticas ciudadanas? El propósito del espacio lejos de remitir a la perspectiva liberal que entendía al ciudadano aislado capaz de

3 Los diseños curriculares provinciales vigentes fueron escritos a partir de la implementación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) aprobados por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 141/11 para el ciclo básico y N° 180/12 para el ciclo orientado. En la provincia a partir de estos acuerdos se escribieron los diseños curriculares del Ciclo Básico durante el 2009 mediante Res. N°438/10 y del Ciclo Orientado durante el 2014.

ejercer su ciudadanía sin conflictos ni contradicciones, busca resignificar y desandar la concepción estática de ciudadanía. Esto se materializa claramente, en el tercer eje problemático donde se persigue

la elaboración de proyectos de trabajo que vayan más allá de explicar, preguntar y evaluar. Supone sustentar la enseñanza en principios ligados a la cooperación, colaboración, comunicación y construcción de espacios de trabajo en los que los alumnos alcancen confianza mutua a través de gestionar en los conflictos, buscar soluciones a problemas en distintos ámbitos, tomar decisiones y regular las decisiones del grupo. Se pretende que los estudiantes sean capaces de generar proyectos de intervención colectiva, ya sea en la propia escuela, en el barrio y en la comunidad; de asumir roles significativos, y responsabilidades consensuadas, así como poner en escena el producto del trabajo cooperativo. Desde esta perspectiva implica su participación activa durante todo el proceso de construcción, desarrollo y ejecución (MCE Construcción de Ciudadanía, 2009, p. 16).

Igualmente, el espacio busca abordar de manera transversal los programas nacionales y provinciales como ESI, Mediación, Convivencia, entre otros.

Para el Ciclo Orientado, el espacio disciplinar aparece en la formación general en el sexto año de todas las orientaciones y solo para la orientación de Ciencias Sociales y Humanidades se agrega otro espacio Cultura y Ciudadanía en el cuarto año. En este ciclo, la perspectiva de abordaje pone el foco en los jóvenes como sujetos de derechos y sujetos políticos como se desprende de los ejes planteados en el diseño: La construcción de subjetividades en los jóvenes; La incidencia de las diferentes concepciones sobre lo político en la construcción de la esfera pública; Los jóvenes y el mundo del trabajo y Los jóvenes como sujetos de derechos.

Entre las temáticas propuestas resaltamos: la juventud como construcción socio-histórica que pone el acento en el tiempo presente y no en los jóvenes como un momento de preparación para el futuro; en las tensiones que se generan a partir de la crisis de los espacios de inclusión y contención de los jóvenes (educación y trabajo) y los jóvenes como sujetos de derechos, separados de los adultos en el plano jurídico; la politización de lo social, de lo cultural e incluso de lo personal que revela, al mismo tiempo, las limitaciones de la ciudadanía de extracción liberal, incluso de la ciudadanía social circunscrita al marco del Estado y de lo político por él constituido, entre otros.

No debemos olvidar que, los materiales curriculares pretenden ser una guía o hipótesis de trabajo para los docentes a partir de que cada

uno se posicione, decida y responda a los siguientes interrogantes: ¿Qué saberes son necesarios y demandan las condiciones actuales de la sociedad para la formación de sujetos autónomos y críticos? ¿Qué capacidades hay que desarrollar? ¿Desde qué posicionamientos ideológicos y éticos hay que enseñar?

Con respecto a las sugerencias didácticas se explicita la necesidad de trabajar con la construcción de situaciones problemáticas, con el análisis de dilemas, con el método reflexivo dialógico que habilite la palabra, expresión y comunicación de los jóvenes, es decir, se visualiza una integración entre el contenido disciplinar y el saber hacer, una presentación de los contenidos en donde no existen respuestas cristalizadas, sino que se propone la construcción colectiva del conocimiento a partir de poder argumentar y considerar la multiperspectividad de las temáticas. De la misma forma, se busca enseñar desde el ejercicio activo de las prácticas ciudadanas y de los derechos humanos porque las temáticas tienen que representar problemas reales y contextualizados por los jóvenes.

Creemos que enseñar ciudadanía implica, entre otras cosas, animarse a formular preguntas y pensar en el aula, sin tener todas las respuestas. Se trata de recortar situaciones del mundo que nos permitan pensar desde los siguientes interrogantes: ¿qué ocurre?, ¿qué sería justo que ocurriera?, ¿qué herramientas legales tenemos?, ¿cómo construimos poder para intervenir? Es desde el análisis de los hechos y desde los problemas de la realidad, que podemos pensar alternativas de superación. En el enfoque didáctico que proponemos, este tipo de preguntas invitan a problematizar cada situación y construir argumentativamente algunas respuestas posibles.

En palabras de Siede y Larramendy:

Se trata de entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. En sociedades fragmentadas, desiguales e injustas, las experiencias sociales suelen ser acotadas y aisladas: cada cual mira el mundo desde su punto de vista y desconoce otras perspectivas y modos de mirar. La escuela tiene la responsabilidad de proponer experiencias diferentes de los recorridos extraescolares, mostrar facetas ocultas y habilitar nuevas interpretaciones de la realidad. La escuela puede ayudar a superar las memorias parciales y las geografías sectoriales, abriendo horizontes que el entorno cultural de cada uno ha tendido a cerrar. Eso permite confrontar posiciones y marcos explicativos frente a los hechos (2013, p. 3).

En este sentido a continuación y sin intencionalidad de presentar “recetas” sino sugerencias de trabajo en el aula, compartimos un ejemplo

de una propuesta didáctica integrada con geografía III⁴ correspondiente al 6° año, a partir del análisis de una problemática compleja del mundo actual: los femicidios. Para ello seleccionamos del Eje: La dimensión cultural de los territorios y del saber “La comprensión y reflexión crítica acerca de las nuevas manifestaciones territoriales que surgen a partir de las prácticas y formas de participación de los movimientos sociales” porque nos permite analizar, el uso desigual de los territorios y la visibilización de la problemática como femicidio y violencia de género a partir de la lucha de los movimientos sociales como el ni una menos, de instalar la temática como una preocupación del espacio público y político y no circunscripto al mundo doméstico y privado.

De esta manera, se busca habilitar un trabajo interdisciplinar, a modo de recorrido temático transversal, a partir de formatos escolares como los seminarios intensivos o talleres que permitan integrar y relacionar conceptos y saberes desde diferentes disciplinas como una forma de hacernos cargo de lo que sucede en la vida cotidiana.

La violencia contra las mujeres y niñas en el mundo ocurre desde siempre. A pesar de los progresos legales y sociales, aún es necesaria una mayor intervención de los Estados para desnaturalizar, prevenir y erradicar esta problemática con raíz en las desigualdades de género (Bianco, 2018). A lo largo de la historia las mujeres y niñas han sido definidas personas de “segunda”, menores de edad y no se las consideraba sujetos políticos ni con derechos. Confinadas al espacio de lo privado y al ámbito familiar, salir al espacio público era visto como disruptivo y provocante. De acuerdo con el discurso hegemónico victoriano impuesto por la burguesía ya en el siglo XIX:

La virtud de la mujer reside en su contención. Como la planta en la maceta, limitada y domesticada, controlada sexualmente, no debe prodigarse en ambientes a los que no pertenece, ni exponerse a las ‘malas yerbas’ que crecen al calor del desorden social. Pero esta contención implica también una forma de dominio, su puesto en la familia será como esposa, hija o hermana, bajo la autoridad del varón que la guarda (Davidoff y Hall, 1994, p. 131).

Podríamos afirmar que la persistencia de un discurso patriarcal legítima marcas de desigualdad en el acceso y usos de los tiempos y espacios según el género hasta nuestros días y cómo esos discursos de exclusión

4 Desde el espacio curricular de Geografía III se puede utilizar el Eje: La dimensión cultural de los territorios que entiende a la cultura como el medio a través del cual las transformaciones se experimentan, contestan y constituyen y no como, en la geografía descriptiva una categoría residual. También podría abordarse la perspectiva de género y enfoque de los derechos humanos, en el Eje: la dimensión socio-demográfica de los territorios, para trabajar la noción de injusticia espacial y/o lugares del miedo. Ver “La geografía del miedo en la ciudad de México el caso de dos colonias de la Delegación Cuauhtémoc”, de José Luis Cisneros (2008).

y de regulación de los cuerpos, consolidan representaciones acerca de lo femenino que legitiman esa exclusión. Incluso, llama la atención cómo a pesar de los avances en las definiciones sobre la violencia de género, “no se haya cuestionado con la misma convicción el derecho a circular sin miedo por las calles y espacios públicos de la ciudad a cualquier hora del día y de la noche como lo hacen los varones” (Soto Villagrán, 2018, p. 2). Aquí, en nuestro caso sobre las mochileras asesinadas en Ecuador, el espacio lejos de ser un envase físico o telón de fondo pasa a constituirse como un elemento fundamental de la constitución de las desigualdades e injusticias sociales donde el cuerpo, la autonomía y el derecho a circular de las mujeres queda fuera de lugar, pues se han fortalecido estereotipos donde lo masculino se identifica con lo abierto, lo público y lo femenino asociado a lo interior, doméstico y privado.

Las Mochileras argentinas muertas en Ecuador. Un estudio de caso a través del análisis de los medios de comunicación para abordar violencia de género en la escuela

La propuesta de enseñanza puede, por un lado, enmarcarse específicamente en el espacio curricular de 6° año de Construcción de Ciudadanía donde se focaliza en el eje: “Los jóvenes como sujetos de derechos” y el saber: “El conocimiento de la vulneración de los Derechos Humanos con perspectiva de género y la desnaturalización de la cultura patriarcal con las mujeres jóvenes entre 15 y 34 años como principal grupo de riesgo”. A partir de ellos, se realiza el recorte sobre una problemática de la realidad: violencia de género/femicidios, y se propone sugerencias de abordaje para el trabajo áulico, a partir del estudio de caso sobre el asesinato de las 2 mochileras argentinas en Ecuador. Otros formatos como el taller, la jornada temática o el seminario intensivo⁵

5 La Res. 93/09 del CFE propone como fundamental, “convertir a la Escuela Secundaria en un lugar propicio para aprendizajes vitales significativos, un espacio con apertura y respeto a las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores y con otros” (Res. 93/09. P:3). Implica tomar en consideración definiciones sobre el qué y el cómo enseñar; revisar la propia micropolítica para generar propuestas escolares que garanticen la igualdad e inclusión social. De acuerdo con la Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, y el documento “Sentidos y Orientaciones para la propuesta pedagógica”, una de las principales aspiraciones para la Educación Secundaria es generar las condiciones necesarias para hacer de la escuela el lugar privilegiado de la transmisión crítica de la herencia cultural y la recreación de los saberes comunes en pos de la construcción de una ciudadanía plena.

Así, la LEN 26.206, la Res. 93/09 junto con los “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (Res. CFE N° 84/09), la Ley de Educación Provincial N° 2511, el “Marco General para la Elaboración y Aprobación de los Acuerdos Escolares de Convivencia en Instituciones de Educación Secundaria” Res. 955/11 ponen especial énfasis en el

permiten el trabajo interdisciplinario entre el espacio de ciudadanía y el espacio de geografía III fortaleciendo la multiperspectividad y el análisis de la complejidad del mundo social. También esta temática podría constituir insumo para la realización de talleres sobre uno de los temas más difíciles de la ESI: la violencia, abuso y vulneración de derechos⁶.

El estudio de caso de los femicidios, constituye un contenido a enseñar porque nos permite desarrollar los elementos de un enfoque crítico que, en palabras de Siede (2013), debería responder al análisis y al trabajo de 4 componentes:

- El *componente sociohistórico* provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, a la geografía, a la sociología, a la antropología y a la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad;
- El *componente ético* alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social;
- El *componente jurídico* remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance;
- El *componente político* refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública.

Las propuestas didácticas para la construcción de una ciudadanía autónoma deben permitir a los estudiantes participar de situaciones reales donde se pongan en diálogo diversas morales, donde se analicen situaciones conflictivas de vulneración de derechos o situaciones que permitan el ejercicio de los mismos. Para ello es necesario promover instancias de observación y ejercicio de variadas experiencias directas, diálogos

estudiante como sujeto de derecho, en la formación de ciudadanos críticos, autónomos capaces de velar por la construcción de una sociedad más democrática, justa y pluralista.

6 Sugerimos incorporar los aportes y propuestas de enseñanza presentados en los materiales del programa Educación Sexual Integral para la secundaria II, del Ministerio de Educación Nacional, donde se hace hincapié en talleres para el abordaje de los vínculos violentos en las parejas adolescentes, entre otras propuestas.

y conversaciones que lleven a debates con intercambio de argumentos. Permitir a los estudiantes que tomen posicionamiento y sostengan o defiendan posturas diversas, posibilita habilitar la construcción de miradas que revisen críticamente y corrijan sus prejuicios, en otras palabras, que comprendan los marcos conceptuales desde donde analizan los hechos.

De esta manera, la complejización de las representaciones y nociones que se aprenden en el aula, a través del trabajo sobre temática y bibliografía específica, favorece la apropiación del enfoque en derechos humanos, como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria. Generar espacios de confianza y oportunidades para valorar y reflexionar sobre el ejercicio de los derechos, posibilita el aprendizaje de capacidades y competencias relacionadas con la prevención de diversas formas de vulneración de derechos. La educación en derechos humanos promueve la intervención activa en la protección y defensa de los derechos, como sostiene Magendzo: “un sujeto de derecho se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de igualdad reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir, de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir” (Magendzo, 2001, p. 4)

El abordaje de estas temáticas a través de jornadas con los jóvenes nos pueden permitir intentar desamurallar la escuela; lo que implica romper con las lógicas de funcionamiento del modelo pedagógico propias de la Modernidad: de una escuela cerrada al exterior, a los contextos; centrada en la figura del docente, del adulto; de una concepción del saber y el aprendizaje mecánico, repetitivo y memorista/academicista para pasar a construir una escuela que, en el marco de la extensión de la obligatoriedad, garantice y posibilite el derecho de todas y todos a estudiar enseñando a reconocer y ejercer derechos.

Recursos y sugerencias para el aula

Caso: “Mochileras muertas en Ecuador”

Marina Menegazzo y María José Coni, dos jóvenes argentinas que fueron violadas y asesinadas brutalmente en la ciudad de Montañita.

Las jóvenes mendocinas fueron golpeadas, violadas y atacadas a cuchillazos en la ciudad ecuatoriana el 22 de febrero de 2016 y sus cuerpos aparecieron envueltos en bolsas de plástico el 25 y el 27 del mismo mes. Los medios de comunicación presentaron la noticia como un crimen

común, o como un caso de inseguridad en un país extranjero. A partir de los documentos seleccionados identifiquen las diversas posturas y sus argumentos para debatir sobre los diferentes posicionamientos y las implicancias ideológicas y políticas de los mismos.

Trabajo con los medios de comunicación: análisis de noticias

Texto 1: *La peor noticia*

Hallan muertas a las dos turistas argentinas perdidas en Ecuador

Marina Menegazzo y María José Coni tenían 21 y 22 años y estaban de vacaciones en Ecuador. Sus familiares no sabían nada de ellas desde el lunes 22 de febrero y la búsqueda ya era desesperada. Hoy recibieron la peor noticia: fueron halladas muertas. Así lo confirmó el ministro del Interior ecuatoriano José Serrano Salgado.

Pasado el mediodía, el ministro del Interior de Ecuador reveló el hallazgo en su cuenta de Twitter, y contó que habló con los padres de las dos jóvenes mendocinas, y les informó lo sucedido. Aunque, en principio, por las redes sociales los familiares de las víctimas habían pedido cautela; luego la mamá de María José posteo en: “Hoy Dios me quitó una de mis cinco estrellas”.

www.clarin.com/sociedad/ecuador-encontraron-muertas-turistas-argentinas_0_EJlubV3jg.html

Se sugiere rastrear y comparar noticias de diferentes periódicos en la semana donde se dieron a conocer los hechos.

Trabajo con los medios de comunicación: reacciones en las redes sociales

Texto 2:

“Ayer me mataron”

Me negué a que me tocaran y con un palo me reventaron el cráneo. Me metieron una cuchillada y dejaron que muera desangrada.

Cual desperdicio me metieron a una bolsa de polietileno negro, enrollada con cinta de embalar y fui arrojada a una playa, donde horas más tarde me encontraron.

Pero peor que la muerte, fue la humillación que vino después.

Desde el momento que tuvieron mi cuerpo inerte nadie se preguntó dónde estaba el hijo de puta que acabó con mis sueños, mis esperanzas, mi vida.

No, más bien empezaron a hacerme preguntas inútiles. A mi, ¿Se imaginan? una muerta, que no puede hablar, que no puede defenderse.

¿Qué ropa tenías?

¿Por qué andabas sola?

¿Cómo una mujer va a viajar sin compañía?

Te metiste en un barrio peligroso, ¿Qué esperabas?

Cuestionaron a mis padres, por darme alas, por dejar que sea independiente, como cualquier ser humano. Les dijeron que seguro andábamos drogadas y lo buscamos, que algo hicimos, que ellos deberían habernos tenido vigiladas.

Y solo muerta entendí que no, que para el mundo yo no soy igual a un hombre. Que morir fue mi culpa, que siempre va a ser. Mientras que si el titular rezaba fueron muertos dos jóvenes viajeros la gente estaría comentando sus condolencias y con su falso e hipócrita discurso de doble moral pedirían pena mayor para los asesinos.

Pero al ser mujer, se minimiza. Se vuelve menos grave, porque claro, yo me lo busqué. Haciendo lo que yo quería encontré mi merecido por no ser sumisa, por no querer quedarme en mi casa, por invertir mi propio dinero en mis sueños. Por eso y mucho más, me condenaron.

Y me apené, porque yo ya no estoy acá. Pero vos si estas. Y sos mujer. Y tenes que bancarte que te sigan restregando el mismo discurso de “hacerte respetar”, de que es tu culpa que te griten que te quieran tocar/lamer/ chupar alguno de tus genitales en la calle por llevar un short con 40 grados de calor, de que vos si viajas sola sos una “loca” y muy seguramente si te paso algo, si pisotearon tus derechos, vos te lo buscaste.

Te pido que por mí y por todas las mujeres a quienes nos callaron, nos silenciaron, nos cagaron la vida y los sueños, levantes la voz. Vamos a pelear, yo a tu lado, en espíritu, y te prometo que un día vamos a ser tantas, que no existirán la cantidad de bolsas suficientes para callarnos a todas.”

Ayer me mataron se titula el texto de esta estudiante de Ciencias de la Comunicación de Asunción. “Peor que la muerte, fue la humillación que vino después. Desde el momento que tuvieron mi cuerpo inerte

nadie se preguntó donde estaba el hijo de puta que acabó con mis sueños, mis esperanzas, mi vida. No, más bien empezaron a hacerme preguntas inútiles. A mí, ¿se imaginan? Una muerta, que no puede hablar, que no puede defenderse. ¿Qué ropa tenías? ¿Por qué andabas sola? ¿Cómo una mujer va a viajar sin compañía? Te metiste en un barrio peligroso, ¿qué esperabas?”, escribe Acosta, que adjunta una imagen de las dos jóvenes argentinas asesinadas en Ecuador. Otros perfiles de Facebook también replicaron la carta, como la página Mujer al Volante, cuya publicación se compartió más de 42.000 veces.

Trabajo con los medios de comunicación: análisis desde las voces de especialistas

Texto 3:

Página 12. 14 de junio de 2015 “De lo que la televisión aún no se enteró”
Por Sonia Santoro

“Por su amor moría y por traición estuvo dispuesto a matar”; “Amores trágicos: crecen los crímenes pasionales”; “Enloqueció y la apuñaló en un bar de Caballito”. El mes de mayo, previo a la movilización #Niunamenos, algunos programas de televisión justificaron la violencia contra las mujeres con tratamientos morbosos, culpabilizantes de las víctimas y ajenos a los derechos humanos y la normativa actualizada en la materia. Es decir, paradójicamente, al abordar un tipo de violencia hacia las mujeres, reprodujeron otra modalidad: la violencia mediática. La tendencia no es nueva y está acompañada de una poca representación de la problemática en los medios, e incluso de todo lo que tiene que ver con la categoría “género”. Sólo el 2,4 por ciento de las noticias presentadas en 2014 por los cinco canales de televisión abierta de la Ciudad de Buenos Aires se encuadra dentro de esa categoría. Además, si bien en los noticieros televisivos son mayoría las noticias sobre inseguridad y policiales, en el caso de violencia hacia las mujeres son muy pocas las que son tratadas como femicidios.

En un nuevo relevamiento realizado durante mayo, el Observatorio de la Discriminación en Radio y TV –formado por el Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (Inadi), la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (Afsca) y el Consejo Nacional de las Mujeres (CNM)– analizó algunos programas televisivos con problemas en el enfoque de la violencia hacia las mujeres. Uno de los episodios de cobertura visualizados fue el programa Argentina despierta, conducido por Chiche Gelblung y Amalia Granata, por Canal 26. Allí se abordó el femicidio de Gabriela Parra, una mujer que fue apuñalada en

una confitería de Caballito, el 9 de abril. “Para relatar el desenlace del caso, el conductor vuelve a incurrir en discursos que culpabilizan a la víctima, tal como ha sucedido anteriormente sobre las cuales este espacio se ha expedido a través de dos informes y reuniones con la producción de otros de sus programas”, dice el informe. Y si bien valora que esta vez llevaron a especialistas en violencia contra las mujeres para hablar del caso, resalta que se observan placas/titulares como: “Amores trágicos: crecen los crímenes pasionales”; “Otra historia de amores trágicos. Enloqueció y la apuñaló en un bar de Caballito”; “Amores trágicos: la citó en un bar y la mató”. Cómo leer esta puesta en escena, teniendo en cuenta que, a decir de la experta en violencia hacia las mujeres Rita Segato, los femicidios son hechos comunicativos que integran las estrategias de reproducción del sistema, de renovación de los votos de subordinación de las mujeres en el orden de estatus. ¿Hay ignorancia o desinterés para llamar los femicidios como “crímenes pasionales” o “amores trágicos”? ¿Por qué no darles la definición atenta a los derechos humanos y la normativa específica como expresión más extrema de la violencia de la que las mujeres son víctimas?

El 17 de mayo, Mirtha Legrand preguntó a una de sus invitadas, víctima de violencia de género, qué había hecho ella para merecer que su pareja le pegara. “Más allá de que la conductora rápidamente se retractó, buscar en la conducta de las víctimas una justificación de la violencia machista es un lugar común de un discurso que, quienes están al frente de un programa en un medio de comunicación, deben superar”, dice el informe. Por otro lado, en mayo también, la Defensoría del Público presentó el Informe Anual de los Monitoreos de Programas Noticiosos de Canales de Aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “¿Qué es noticia en los noticieros?”, que analizó los cinco canales de aire de febrero a diciembre de 2014. De allí se desprende que sólo el 2,4 por ciento de las noticias presentadas por Canal 13, Telefe, la TV Pública, Canal 9 y América están relacionadas con la temática de género. De las 354 noticias analizadas en esta categoría, 231, es decir tres de cada cuatro noticias (el 74,3 por ciento), son presentadas como casos policiales o de inseguridad; y en el caso de violencia hacia las mujeres, son muy pocas las que son tratadas como femicidios

Análisis y crítica de las fuentes de información

Elaboración de hipótesis explicativa

¿Cómo se presentó la noticia en los medios? ¿Qué miradas y representaciones se construyeron sobre las jóvenes mochileras? ¿Sobre quiénes recaen los juicios de valor? ¿Presentan posturas sexistas o discriminatorias hacia las mujeres? ¿Por qué?

Comparar las diferentes noticias y luego éstas con las notas de opinión. Qué líneas editoriales representa cada noticia

Hipótesis: Los medios de comunicación en este caso reproducen las lógicas patriarcales y culpabilizan a las víctimas

Lectura y análisis crítico de especialistas

Para analizar la temática desde la perspectiva socio-histórica sugerimos el abordaje de textos como por ejemplo el de “El fin de los géneros sexuales” de Fernández, Ana María, o el artículo de Scott Joan W “La mujer trabajadora en el siglo XIX” que permiten la reconstrucción de la división sexual del trabajo como un producto de la historia y efecto del discurso.

Análisis desde lo jurídico

El término Femicidio fue desarrollado por la escritora estadounidense Carol Orlock en 1974 y utilizado públicamente en 1976 por la feminista Diana Russell, ante el Tribunal Internacional de Los Crímenes contra las Mujeres, en Bruselas. De acuerdo con estas autoras, el femicidio es “el asesinato misógino de mujeres por ser mujeres”. La práctica femicida, producto del sistema patriarcal, comprende toda una serie de acciones y procesos de violencia sexual, que van desde el maltrato emocional, psicológico, los golpes, los insultos, la tortura, la violación, la prostitución, el acoso sexual, el abuso infantil, el infanticidio de niñas, las mutilaciones genitales, la violencia doméstica, la maternidad forzada, la privación de alimentos, la pornografía y toda política tanto personal como institucional, que derive en la muerte de las mujeres. Todo esto tolerado y minimizado por el Estado y las instituciones religiosas (Fragoso Monárreaez, 2000).

A partir del concepto de Femicidio y del análisis sobre la Ley de protección Integral de las Mujeres 26485 se sugiere trabajar sobre los alcances de la implementación de la ley, observar e identificar los aspectos positivos y las limitaciones, por ejemplo la falta de reglamentación en puntos críticos que no resguardan a las víctimas, enriquecerá el debate desde la perspectiva jurídica.

Componente político

Para el componente político, sugerimos analizar los principales actores sociales que son parte de la construcción de este debate, para ellos será necesario identificar sus posturas y relacionar a partir de los

intereses que representa. Proponemos el análisis de algunos fragmentos del documento del colectivo “Ni una Menos”:

El femicidio es la forma más extrema de esa violencia y atraviesa todas las clases sociales, credos e ideologías: Pero la palabra “femicidio” es, además, una categoría política, es la palabra que denuncia el modo en que la sociedad vuelve natural algo que no lo es: la violencia machista. Y la violencia machista es un tema de Derechos Humanos.

Hablamos entonces de una cultura de la violencia contra las mujeres. Hablamos de hombres que piensan que una mujer es suya y que tienen derecho sobre ella, que pueden hacer lo que quieran, y que cuando esa mujer dice NO, la amenazan, le pegan, la matan para impedir que diga NO.

El femicidio es eso: marcar los cuerpos de las mujeres violentamente, y como amenaza para otras: para que las mujeres no puedan decir que no, para que renuncien a su independencia.

Construcción y desarrollo del debate

A partir de asumir un juego de roles, donde se represente los sujetos sociales involucrados, sus roles y posturas. Considerar los 4 componentes de análisis.

Pautas para orientar el debate:

Debatir supone generar condiciones de comunicación horizontal, es decir, que cada uno pueda expresar su opinión y ser escuchado atentamente por otros. Para ello se requiere distribuir los tiempos necesarios para garantizar el análisis teórico conceptual sobre los diferentes recursos presentados. Los docentes deberán intervenir y asumir un rol activo a la hora de garantizar la circulación de la palabra, la escucha atenta y al mismo tiempo ejercer una vigilancia epistemológica, sobre la validez de los diferentes argumentos y posiciones asumidas. Es necesario garantizar la construcción de argumentos que permitan una mayor comprensión de la temática, de modo tal que los estudiantes puedan correrse de explicaciones desde el sentido común, generalizaciones simplistas y/o estereotipadas.

Intervención: elaboración de una propuesta que articule la mirada institucional y comunitaria

En esta instancia es necesario proponer una consigna que posibilite a los estudiantes plasmar las conclusiones de ese debate, en una

experiencia por fuera del contexto áulico, para convertirla en una problemática institucional. Por ejemplo ¿qué medidas impulsarían en tu escuela, para erradicar una mirada sexista de los vínculos interpersonales? ¿Cómo visualizarías la construcción social de género? ¿Qué formas de intervención propondrían/cambiarían para evitar la discriminación por orientación sexual?

Consideraciones finales

La construcción de subjetividades es un acto deliberado y por lo tanto exige por parte del docente reconocer la intencionalidad política de su práctica, el manejo de lo conceptual y las estrategias didácticas específicas. La construcción de ciudadanía ya no implica la instrucción y reproducción de los valores hegemónicos de las clases sociales dominantes. El docente en su libertad de elegir es responsable de las decisiones que toma curricular y didácticamente y por lo tanto, hacer de la enseñanza en derechos humanos una apuesta por la capacidad de transformar la realidad.

La reforma curricular no garantiza en sí misma la enseñanza desde los nuevos enfoques. Para visualizar nuevas prácticas en cada una de las aulas, será necesario acompañar la implementación de los diseños curriculares con capacitaciones a los docentes e impulsar y garantizar los espacios de formación de equipos pedagógicos institucionales que investiguen, analicen y reflexionen colectivamente sobre las problemáticas y necesidades educativas que implica la formación de nuevos ciudadanos.

El ejercicio de la subjetividad política de la juventud no puede quedar expresado solamente en la letra de las planificaciones y de los proyectos institucionales sino que la práctica cotidiana de las instituciones deben convertirse en espacios donde la posibilidad de imaginar otro mundo, más justo, solidario, democrático e igualitario sea posible.

En la Argentina actual, transitamos por un escenario de posverdad, donde cada uno sostiene y defiende un relato. El rol de la escuela vuelve a ser fundamental para la construcción de lo público, es decir, recrear las bases para la participación política, de la construcción de consensos, de reconocimiento del otro o como sostienen Siede y Larramendy:

Los principios democráticos deberían constituirse como límites de la polifonía en el aula, sin ahogar el pluralismo que enriquece y potencia al conjunto. La educación escolar debe tomar posición para recrear las bases culturales de la participación. Es necesario avanzar hacia una educación política que dé cabida a la formación argumentativa, al análisis de discursos divergentes sobre la realidad social, a la búsqueda de criterios comunes y mecanismos de validación de consensos, a parte

del reconocimiento de actores diferentes que pujan por intervenir en la actividad pública (2013, p. 3).

La eficiencia del poder es la normalización de la verdad. Cada relato se construye dentro de los marcos de pensamientos desde los cuales se miran los hechos; encontrar los argumentos que sustentan cada uno de los marcos de pensamiento ver cómo funcionan, cómo actúan, es el desafío y la tensión de la educación, para la formación de la subjetividades políticas en la escuela.

Coincidimos con Siede (2007), una educación ciudadana actual debe posibilitar la constitución de subjetividades políticas democráticas y pluralistas respetuosa de los derechos humanos; debe propiciar experiencias para pasar del deber ser, a la habilitación de las preguntas y respuestas; de la reflexión crítica a instancias de aproximaciones provisorias sobre los problemas del mundo presente. Finalmente, del pasaje del reconocimiento de los conflictos a la construcción de proyectos comunes, del rechazo a las injusticias a la construcción de mecanismos de participación y alternativas de ejercicios del poder para superar reclamos individuales y conformar proyectos colectivos.

Cómo activar una marca, un derecho, una huella que potencie otros rumbos posibles para sectores que no lo tuvieron como horizonte de vida. Cómo pensar y trabajar en la construcción de una escuela más democrática, atenta al otro, a la circulación de la palabra, al diálogo como herramienta de resolución de los conflictos. Revisar la micropolítica escolar para conjugar un tiempo y espacio que garantice igualdad e inclusión a través de la abundancia en el ofrecimiento, apostando al quizá, al porvenir (Rattero, 2011). Apostar al colectivo docente como adultos responsables, capaces de habilitar el deseo, el deseo de aprender, de aprender a vivir juntos. Luchar por una escuela como espacio generador de experiencias de vida, un lugar de sostén y de encuentro, esa es la función política y pedagógica de la escuela media en el marco de un paradigma de derechos y un contexto marcado por el incremento de la desigualdad social. Somos responsables como agentes del Estado de trabajar para que la igualdad acontezca.

Asumir la construcción de sentidos compartidos que brinden coherencia a la propuesta formativa y sobre todo que garanticen el derecho a aprender de nuestros estudiantes, y pensar el lugar político de la educación ciudadana implica reconocer su carácter en la producción de lo público. Se trata de construir sentidos compartidos acerca de qué es enseñar y aprender; determinar ciertos límites y asignar responsabilidades para generar un piso común de acuerdos que permitan alcanzar coherencia

curricular y fortalecer las trayectorias de los estudiantes. Entender que la enseñanza es algo institucional y por tanto, el currículum lejos de ser una prescripción externa, debe ser el resultado de un constructo colectivo.

El cuidado de lo común, esa es la función de la educación: intermediar entre la realidad y los estudiantes enfatizando los significados políticos, sociales y comunes de sus vivencias como forma de no quedar “pegados” a la crudeza y dolor de la realidad de la pobreza, y dar palabras, juegos y herramientas para pensar esa condición como responsabilidad colectiva (Pineau, 2008). El hecho de ocupar un espacio en la escuela implica reconocernos en nuestras prácticas cotidianas y ser críticos con cada una de nuestras acciones, entendidas como acciones políticas. Qué, para qué y cómo enseñamos, cómo construimos relaciones con nuestros estudiantes, con la institución y con la comunidad educativa son instancias que llevan implícita nuestra forma de ver el mundo y las decisiones que tomamos en tal dirección tienen el sello de nuestra perspectiva.

Bibliografía

- Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFD (2015). Educación en derechos humanos: clase 01: perspectivas acerca de la educación en derechos humanos. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFD (2015). Educación en Derechos Humanos: Clase 02: Enseñanza de los derechos y formación de ciudadanos. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bianco, M. (2018). “Cicatrices de la desigualdad” En: Creuza Muñoz (Comp.), *El atlas de la revolución de las mujeres. Las luchas históricas y los desafíos actuales del feminismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual. Le Monde Diplomatique.
- Cisneros, J. L. (2008). “La geografía del miedo en la ciudad de México: el caso de dos colonias de la Delegación Cuauhtémoc”. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515208>
- Cullen, C. A.; Delgadillo, M. C. y Alen, B. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Duby G. y Perrot, M. (1997). *Historia de las mujeres el siglo XIX cuerpo, trabajo y modernidad*. Madrid: Editorial Taurus.
- Hall, C. y Davidoff, L. (1994). “*Fortunas familiares. Hombres y mujeres de la clase media inglesa 1780-1850*”. Madrid: Cátedra.

- Magendzo, A. (2001). “La pedagogía de los derechos humanos”, disponible en:
Larramendy y Siede en
<http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/167-kirchnerismo-balance-de-una-decada/como-se-construye-ciudadania-en-la-escuela/>
- Monárrez Fragoso, J. E. (2000). “La cultura del feminicidio en Ciudad Juárez, 1993-1999”, *Frontera Norte*, Volumen 12, N° 23, enero-junio, 2000, pp. 87-117. Recuperado de: http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Feminicidio/5_Otros_textos/14.pdf
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Argentina: movimiento de educación y promoción social. Fe y alegría. Recuperado de: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos03.doc>
- Rattero, C. (2011). La pedagogía por inventar en Experiencia y Alteridad en educación. Cap 7. Recuperado de [https://campus.fahce.unlp.edu.ar/fotocopiadora/Carpetas/338%20-%20Psicologia%20y%20Cultura%20en%20el%20Proceso%20Educativo/138%20-%20Experiencia%20y%20alteridad%20en%20educaci%C3%B3n.%20\(PARA%20SEMINARIO\).pdf](https://campus.fahce.unlp.edu.ar/fotocopiadora/Carpetas/338%20-%20Psicologia%20y%20Cultura%20en%20el%20Proceso%20Educativo/138%20-%20Experiencia%20y%20alteridad%20en%20educaci%C3%B3n.%20(PARA%20SEMINARIO).pdf)
- Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodino, A. M. (2002). “Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas”. Recuperado de: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/rodino_educacion_vida_democracia_metodologia.pdf
- Ruiz Silva, A. (2012). *La formación de la subjetividad lingüística: Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Silva, A. (2007) “¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América Latina”. En: Schujman Gustavo e Isabellino, Siede (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique, pp. 89-110.
- Saintout, F. (2012). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Schujman, G. y Siede, I. (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Schujman, G. (2018). Diálogo sobre el ser docente. Una experiencia filosófica. Cohorte 2. FLACSO.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, I. (2016). *Peripencias de los derechos humanos. En el currículo escolar de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Soto Villagrán, P. (2012) “El miedo de las mujeres a la violencia en la ciudad de México. Una cuestión de justicia espacial” En: Revista *Invi*. Vol 27. Num. 75. Recuperado de: <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/612/1038>

El lugar de la geografía en la educación inclusiva. Investigación de un proyecto educativo flexible¹

Antonella Griselda Ale

“Es oportuno interrogarse por la identidad de nuestras escuelas mientras van modificándose, resistiendo, construyendo nuevos diálogos y reconfigurándose a medida que cambia el mundo en el que se desenvuelven” (Tiramonti, 2011, p. 21).

1 Este trabajo se realizó en el marco de las Becas de Iniciación a la Investigación de la UNLPam – convocatoria 2017. Subprograma Becas de Iniciación a la Investigación (Res. N° 018 del Consejo Superior de la UNLPam). Se enmarca en el Proyecto de Investigación: “Geografía y enseñanza. (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”, dirigido por María Cristina Nin. Aprobado por Resolución N° 042-18. CD de la FCH, de la UNLPam.

Introducción

Investigar por y para la formación de profesores es sumamente significativo para colaborar en el cambio del sistema educativo y mejorar en los resultados obtenidos, principalmente didácticos. Así como la revisión continua de la práctica educativa ayuda a la formación profesional de los y las docentes a la vez que permite pensar y repensar la acción antes, durante y después de modo de transformar futuras acciones, la articulación entre investigación y formación se vuelve indispensable. No se trata solamente de la investigación en la formación de la disciplina sino también de la didáctica (Le Roux, 2005). En palabras de Imbernón (2002),: “Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos” (p. 7).

En este contexto, el interés radica en conocer aquellos espacios escolares que resultan invisibilizados ante la sociedad local por llevar adelante un proyecto educativo diferente al resto de las instituciones educativas. Asimismo, indagar y analizar el rol de los actores partícipes y comprometidos con la realidad escolar actual; entre ellos el de los y las docentes de geografía frente a la diversidad existente ya que se trata de grupos acotados y con tiempos flexibles de enseñanza y aprendizaje.

Los interrogantes que surgen al respecto son: ¿Existe articulación entre el Proyecto Educativo implementado y la normativa vigente en la provincia de La Pampa? ¿Cuál es el rol que ocupa el/la docente de geografía en un proyecto educativo inclusivo y/o flexible? ¿Sus propuestas de enseñanza y aprendizaje responden a la diversidad socio-cultural existente? ¿Qué estrategias didácticas implementa para acompañar las trayectorias escolares? ¿Qué herramientas ofrece la disciplina para la formación escolar y de vida de los y las estudiantes?

El objetivo general es indagar y analizar el lugar que ocupa la enseñanza de la geografía en una escuela secundaria con modalidad inclusiva,

localizada en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. En tanto, los objetivos específicos a alcanzar se basan en considerar la normativa que avala el funcionamiento del proyecto educativo; identificar los actores que forman parte de esta institución y analizar su rol en el marco del proyecto educativo; reconocer las múltiples estrategias pedagógicas y disciplinares que desarrolla la institución de manera colectiva; identificar los criterios de selección de contenidos en las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar; indagar las estrategias de enseñanza que ofrece dicha disciplina en el proceso de enseñanza y aprendizaje y; evaluar y reflexionar sobre los resultados obtenidos de las prácticas escolares.

De esta manera, se intenta llevar adelante una investigación sobre la educación con la finalidad de aportar un mayor acercamiento al ámbito educativo, contribuir al conocimiento de la educación y propiciar oportunidades de mejora institucional y social. Según Imbernón (2002):

(...) no podemos negar que la investigación sobre la educación puede tener como objeto de estudio fundamental el alumnado, el profesorado, la institución, el contexto, los materiales curriculares, etc., y que pretende la adquisición, explicación o descripción de nuevos conocimientos o fenómenos (p. 21).

Por su parte, Latorre (2003) expresa que investigar en y para los centros educativos es significativo porque se parte de situaciones problemáticas y sirven para la posterior acción, es decir que “la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional” (p. 8).

El presente capítulo es el resultado de un trabajo de investigación realizado en el transcurso de un año en una institución educativa pública estatal con modalidad inclusiva y/o flexible, localizado en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Pretende ser, desde la lectura de trabajo de campo, un aporte para resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje acordes con el contexto educativo actual y a la vez elaborar propuestas que respondan a la diversidad socio-cultural existente.

El punto de partida se centró en conocer una institución de educación secundaria de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa diferente a las demás por provocar un mayor grado de inclusión permitiendo el ingreso y permanencia de aquellos jóvenes socialmente excluidos, para luego indagar, analizar y reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y disciplinares orientadas a una inclusión educativa de estudiantes entre 14 y 18 años con algunas excepciones. Al mismo tiempo, pensar y repensar el lugar que ocupa el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a las situaciones marcadas por la heterogeneidad de la población escolar.

Para la investigación se consultaron marcos teóricos, metodológicos, didácticos así como leyes y marcos normativos que sustentan los proyectos educativos que tienden a acompañar las trayectorias escolares discontinuas y sostener el derecho a la educación con principios inclusivos, en especial a aquellos jóvenes y adolescentes que abandonaron el nivel secundario por diversas situaciones tales como dinámicas familiares, embarazos adolescentes, sobreedad, las cuales les impiden tener una escolarización estándar. De este modo, interesa poner en discusión la interacción entre la teoría y la práctica.

Se trata de explicar, entonces, como funciona una escuela secundaria con estas características teniendo en cuenta su entorno social y cultural, las problemáticas que la atraviesan desafiando prácticas institucionales y educativas y su vinculación con actores sociales externos, con la intención de realizar aportes para pensar en y sobre la escuela en particular. Encontrar sus contradicciones, obstáculos y también éxitos, logros que de manera articulados y a través de un trabajo colectivo permitan construir líneas de acción en pos de una mejor educación de equidad y calidad.

A modo de estructurar esta tarea y brindar una respuesta integrada, se exponen los siguientes ejes:

- Normativas, aportes y discusiones en torno a la obligatoriedad escolar.
- Educación inclusiva. Garantizar el derecho de enseñar y aprender a todos y todas.
- Estrategia metodológica.
- Aportes de la geografía para una enseñanza y aprendizaje de inclusión educativa.
- Logros y desafíos acerca de un proyecto educativo inclusivo y/o flexible.

Normativas, aportes y discusiones en torno a la obligatoriedad escolar

En diciembre del año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 extendió la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la Educación Secundaria Argentina en todas sus modalidades y orientaciones con la finalidad de regular el derecho de enseñar y aprender, a la vez de habilitar a todos los jóvenes y adolescentes al ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y/o continuación de estudios superiores; motivo que generó desafíos en torno a su cumplimiento efectivo y la necesidad de reflexionar sobre su significado e implicancia. Tal es así que diversos

autores (Tenti Fanfani, 2003; Terigi, 2007; Tiramonti, 2007; Gorostiaga, 2012) coinciden en el logro del aumento de la matrícula escolar de la educación secundaria dando respuestas a las demandas crecientes por más educación para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los y las adolescentes y jóvenes. Sin embargo, señalan también que la obligatoriedad escolar va mucho más allá e implica contar con políticas públicas en materia educativa para realizar cambios estructurales dentro del sistema que a su vez deben ir acompañados de una triangulación entre cultura institucional, formación docente y prácticas pedagógicas.

Por su parte, el diagnóstico de Gvirtz, Abregu y Grinberg (2011) sobre las principales problemáticas latinoamericanas evidencia que la exclusión no es algo nuevo sino que ya existía desde mucho antes y se producía manteniendo a los sectores más desfavorecidos fuera de la escuela por lo que la cobertura y masificación en la matrícula escolar no demostraron expectativas para retener a los estudiantes dentro del sistema producto de altos indicadores de no promoción, repitencia y abandono. Es por ello que las autoras proponen la búsqueda de respuestas a esa exclusión interna (desde adentro de la escuela) con el fin de “intentar construir las bases de un sistema educativo democrático, justo y de calidad, que responda a las características y a la necesidad del nuevo siglo” (p. 104). Paralelamente, Tenti Fanfani (2003) reconoce la importancia de adecuar contenidos y dispositivos pedagógicos-disciplinares a las diversas situaciones de vida y trayectorias escolares:

(...) porque no se trata de ofrecer a todos lo mismo que se ofrecía antes a unos pocos, sino que es preciso desplegar toda la capacidad de innovación de que las instituciones son capaces para adecuar la oferta educativa a las diversas condiciones de entrada y de vida de los estudiantes (sociales, culturales, etc.) (p. 22).

Esa diversidad incluye las biografías personales/familiares de los y las adolescentes y jóvenes, sumado a la manera en que han podido transitar la educación secundaria en tiempos predeterminados por el sistema o en tiempos discontinuos signados por otras situaciones particulares, las cuales interpelan a los actores sociales comprometidos con la realidad escolar existente a construir y buscar estrategias pedagógicas sobre la base de un trabajo colaborativo. Con respecto a las trayectorias escolares, Terigi (2009) considera dos: teóricas y reales. Las primeras se estructuran por tres rasgos del sistema educativo: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Es decir que se espera un recorrido lineal y estándar de los estudiantes por los diferentes tramos de la educación escolar. Sin embargo, las segundas reflejan la existencia de otros caminos u otras formas de

atravesar la escolaridad signados por discontinuidades como las que ya se mencionaron y son las que predominan en esta investigación.

Sin dudas, estos puntos de vista incitan a seguir pensando nuevos modos de trabajo institucional y sobre todo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que de ello dependerá el éxito y fracaso escolar.

Ahora bien y desde una escala local, en el territorio de la Provincia de La Pampa la Ley de Educación Provincial N°2511/09, implementada en el año 2010, fortalece los principios de inclusión y crea las condiciones para garantizar una educación universal. Su artículo 34 establece el cumplimiento de la obligatoriedad mediante la extensión de la oferta educativa, el desarrollo de estrategias que aseguren la permanencia de los estudiantes en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades y el desarrollo de programas de inclusión o reinserción destinados a los y las adolescentes y jóvenes que no hayan iniciado o hayan abandonado ese nivel de escolaridad (Ley de Educación Provincial N°2511/09, 2009). Complementariamente, las políticas de promoción de igualdad y calidad educativa tienden a “modificar situaciones de desigualdad, exclusión, estigmatización y otras formas de discriminación, que vulneren el ejercicio pleno del derecho a la educación de niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores” (Ley de Educación Provincial N°2511/09, 2009, pp. 30-31) con el objetivo principal de lograr una sociedad justa en tanto la educación se consagra prioridad nacional y el Estado como garante de la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

En efecto, las políticas educativas de carácter nacional y particularmente aquellas de promoción igualitaria, constituyen una gran oportunidad en el logro educativo para quienes no hayan terminado el secundario o abandonado tempranamente, lo cual posibilita que determinadas instituciones educativas se preocupen por favorecer la inclusión de los y las estudiantes y dar respuesta a la obligatoriedad del nivel, apostando a una renovación en la estructura académica y curricular de la escuela secundaria tradicional (Maddoni, 2014). Este es el caso del Colegio Secundario elegido como abordaje de investigación.

Educación inclusiva. Garantizar el derecho de enseñar y aprender a todos/as

“Los objetivos más importantes de la educación no se relacionan necesariamente con áreas o disciplinas específicas, sino con el desarrollo de formas de relación, valores, hábitos de trabajo que requieren una línea de trabajo coherente con el nivel institucional” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 102), de modo que conocer y reconocer las diversas trayectorias

escolares reales como paso primordial en la construcción un proyecto educativo que tiende a una formación integral. Asimismo, representa la realidad en que se encuentra inmersa la escuela y por tanto no debe permanecer ajena a ello sino que como organización institucional y social le corresponde estar en relación directa con su contexto más próximo, la comunidad escolar. “La manera en que la escuela se relaciona con el contexto y la concepción que se tenga acerca de cómo debería ser esa relación incide en sus logros” (Alfis, 1997, p. 25). El equipo de gestión, enseñanza y acompañamiento debe atender ese contexto, interactuar y trabajar de manera colectiva asumiendo los conflictos que se presentan y buscando resoluciones al respecto en pos de obtener más logros y a la vez promover aprendizajes que resulten significativos.

Una gestión de estas características se basa en altas expectativas hacia el personal, se incentiva la capacitación de los miembros y se favorece el crecimiento profesional dentro de la institución. Se promueve el trabajo en equipo, se faculta a todos para la acción, y se construye visiones compartidas en las que se involucra a todo el personal de la escuela en acciones consensuadas. Se estimula la resolución colectiva de problemas, al tiempo que se promueve que cada uno de los integrantes se haga cargo de los logros y fracasos institucionales, y que todos se interesen por buscar soluciones en conjunto (Gvirtz, et al., 2011, pp. 144-145).

Un trabajo en equipo, entonces, es relevante para dar respuesta a la realidad de las nuevas generaciones, una realidad cada vez más compleja y que hace necesario llevar adelante responsabilidades compartidas, a la vez de poder otorgar a los y las estudiantes más y mejores herramientas en base a sus condiciones y necesidades formativas. Gvirtz et al. (2011) denominan “responsabilidades compartidas” o “responsabilización por los resultados” cuando cada integrante se hace cargo de sus resultados pero promueve que todos y todas se interesen en buscar soluciones. Consecuentemente, la reflexión conjunta sobre las propias prácticas resignifica y enriquece espacios de intercambio entre pares de modo que es sumamente importante esa acción si se quiere llevar a cabo una institución educativa de equidad y calidad. Aquí se destaca el rol docente con la tarea de pensar qué y cómo enseñar de manera equitativa a la población estudiantil heterogénea, diversa y multicultural.

De esta manera, hablar de una educación inclusiva no significa solo el hecho de incluir o integrar nuevos estudiantes sino que conlleva a tener en cuenta el vínculo entre prácticas pedagógicas y disciplinares para ofrecer mejores herramientas e implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje con propuestas relevantes y que toma la realidad escolar en

su enorme complejidad e imprevisibilidad. Sin olvidar que la escuela asume la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas. La UNESCO² (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) brinda la siguiente conceptualización de educación inclusiva:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizajes tanto en entornos formales como no formales de la educación (p.14).

Desde esta perspectiva, se requiere de la flexibilidad en el diseño organizativo de la institución educativa y curricular en tiempos y espacios más reducidos, la adquisición de competencias básicas que habiliten a los y las estudiantes integrarse como ciudadanos críticos, acceder al mercado laboral o continuar estudios superiores y a su vez de una diversificación curricular (adaptación de contenidos y materias). (Bolívar, 2012). Así pues, se apunta al término flexibilidad como una oportunidad para pensar nuevas formas de trabajo escolar mediante la integración del equipo de gestión, docentes, asesores pedagógicos así como con otros actores extraescolares: familia, psicólogos, asistente social, reforzar vínculos y en suma lograr un acompañamiento desde distintas áreas que ayuden a los y las estudiantes no solo con márgenes de formación sino a poder encarar proyectos de vida, anhelos y pesares cotidianos, pero con exigencias centradas en el incremento de un aprendizaje significativo y de calidad.

En la misma dirección, Terigi (2009) argumenta que lograr una inclusión plena donde se garantice el derecho a transitar una trayectoria escolar completa requiere del abordaje simultáneo de:

- Políticas activas de expansión del sistema;
- Políticas que mejoren las condiciones en que los niños, niñas y adolescentes acceden a la escuela;

2 UNESCO, Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris, UNESCO, 2005.

- Políticas que fortalezcan las posibilidades de la familia para desarrollar prácticas de crianza que acompañen a los niños en su camino de la escolarización;
- Políticas tendientes a la producción de saber pedagógico;
- Acciones de fortalecimiento al trabajo pedagógico en las escuelas,
- Desarrollo de programas que asuman el desafío de la enseñanza modificando las condiciones en que tiene lugar la enseñanza habitual.

Si bien las políticas públicas en materia educativa son esenciales para realizar cambios estructurales y garantizar que todos y todas aprendan, la escuela puede y debe generar cambios desde adentro a través de su equipo de conducción. “Es fundamental comprender que el desarrollo y mejoramiento escolar pueden producirse desde adentro y no solo desde arriba” (Gvirtz et al., 2011, p. 149). Parece ser que los desafíos se centran en la equidad, calidad y adecuación a la población estudiantil para poder enseñar a todos y todas los saberes necesarios del siglo XXI; teniendo en cuenta que el contrato fundacional de la escuela secundaria está en crisis: la función selectiva y de diferenciación, por lo que hasta ahora “una escuela creada para pocos debe transformarse en una escuela para todos” (Bolívar, 2012, p. 42) con resultados inciertos pero siendo uno de los caminos más potentes en el avance de la integración y mejora escolar.

Estrategia metodológica

Tal como se expresó, las instituciones educativas no permanecen ajenas a las realidades sociales y responder a ello es fundamental para entender las nuevas generaciones. Trabajar contemplando la diversidad es el primer paso para construir una educación inclusiva, que apunta a pensar una escuela diferente pero sostener todo aquello que posiciona a la misma como el ámbito privilegiado para el acceso a la cultura escolar.

Es posible afirmar que existen instituciones educativas con interés en sostener la escolarización de los y las estudiantes y jóvenes, a la vez de disponer de todos los recursos necesarios para el logro educativo. Así, como plantea Kaplan (2006), “las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes” (p. 23), lo cual emerge en el análisis del Colegio Secundario elegido para la investigación ya que propone un proceso de enseñanza y aprendizaje integral para aquellos adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años, con algunas excepciones, que no lograron terminar la educación secundaria o han abandonado tempranamente por diversos motivos.

Abordar el análisis del funcionamiento de dicha institución significó recorrer un camino cargado de numerosos interrogantes, sumado a los sucesos emergentes que permitieron guiar la investigación. Existen procedimientos que se consideraron para obtener la información suficiente e indagar en torno a los interrogantes planteados. Al respecto, Sautu, Boniolo, Dalle y Ebert (2005) exponen en qué consiste la metodología:

La metodología, está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica (...) específicamente reflexiona acerca del papel de los valores, la idea de casualidad, el papel de la teoría y su vinculación con la evidencia empírica, el recorte de la realidad, los factores relacionados con la validez del estudio, el uso y el papel de la deducción y la inducción, cuestiones referidas a la verificación y falsificación, los contenidos y alcances de la explicación e interpretación (p. 37).

Para la reconstrucción de esta mirada se puso en consideración una metodología cualitativa, con la finalidad de conocer e indagar las experiencias y aportes de los distintos actores partícipes de la institución educativa: equipos directivos, docentes, estudiantes. Desde la perspectiva de los mismos autores:

Dicha metodología es la más apropiada para aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela) y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto; los estudios en los cuales se intenta describir o analizar un proceso [...], los estudios en los cuales el “lenguaje” sea una parte constitutiva central del objetivo y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar (Sautu et al., 2005, p. 56).

En la misma dirección, autores como Denzin y Lincoln (como se citó en Sautu et al., 2005) entienden que este tipo de metodología “son apropiadas cuando el investigador propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad” (p. 188). Asimismo, reconocen que las metodologías cualitativas privilegian los estudios de caso basados en entrevistas no estructuradas, la observación y el análisis de discurso.

En este sentido, se recurrió a técnicas de recolección de información como la observación participante tanto en la institución educativa como en el aula y entrevistas en profundidad, de las cuales cinco corresponden al equipo directivo y docentes de la disciplina geografía y diez a estudiantes del ciclo orientado. Constituyen insumos necesarios de ayuda a la investigación en su totalidad que permiten recuperar las distintas

perspectivas personales/colectivas y vivencias cotidianas dentro de la institución educativa. La primera es entendida como la observación del investigador en relación directa con su objeto de estudio y con respecto a las entrevistas en profundidad, se producen a través de los encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes con un cuestionario elaborado previamente. Aunque, el contenido y el orden específico de las preguntas no terminan de develarse hasta tanto estas no han sido realizadas, ya que en la guía no se incluyen todas las cuestiones que probablemente emerjan durante su proceso ni se prescribe un orden para realizarlas (Taylor y Bogdan, 1986). Esto significa que existe cuestiones que se pueden definir de antemano pero otras deberían ser decididas a lo largo del proceso de investigación y en función de los objetivos de interés. “La riqueza de la entrevista está en que, en cuanto situación de interacción social, permite acceder a cierto tipo de informaciones para las cuales no se contaba con un instrumento previo completamente articulado” (Marradi, 2007, p. 76). Se vislumbra así, una estructura más flexible, es decir que hay cuestiones que se pueden definir de antemano pero otras deberían ser decididas a lo largo del proceso de investigación y en función de los objetivos de interés.

Considerando estos supuestos, es sumamente significativo elegir la metodología cualitativa para lograr una construcción en profundidad y en detalle de los conocimientos acerca del objeto de estudio, en este caso las prácticas institucionales y escolares que se construyen en torno al contexto educativo actual con una clara intención de transformación educativa y social. En efecto, los resultados obtenidos se entrecruzarán con la teoría y conceptos para pensar y construir conocimientos en función de los objetivos de interés.

En el modelo del cuestionario de las entrevistas en profundidad, las interrogaciones serían las siguientes:

Entrevista destinada al equipo directivo

- La Ley de Educación Nacional N°26.206/06 establece una extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la secundaria ¿consideras que es un cambio positivo o negativo? Y en la práctica escolar ¿se lleva a cabo realmente o existen obstáculos que impiden su efectivo cumplimiento?
- ¿Qué articulación existe entre el Proyecto Educativo implementado y la normativa vigente en la provincia de La Pampa?

- ¿De qué manera se organiza el plan de estudios de esta institución en relación a los materiales curriculares propuestos por la provincia de La Pampa?
- ¿Qué estrategias pedagógicas y disciplinares se desarrollan frente a las diversas realidades socio-culturales de los estudiantes?

Entrevista destinada a docentes de geografía

- ¿Cuál es el criterio de selección de contenidos que utiliza para elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje de carácter flexible?
- ¿Qué estrategias didácticas desarrolla en la práctica escolar de la geografía? ¿Cuál de ellas le ha dado mejores resultados en ese contexto áulico?
- ¿Cuál es la metodología que le resulta más adecuada para atender a la diversidad existente?
- ¿Qué herramientas le ofrece la geografía al estudiante para su formación y proyecto de vida?

Entrevista destinada a estudiantes sobre la disciplina geografía

- ¿Con que objetivo asistís al presente Colegio Secundario?
- ¿Consideras que la disciplina geografía te brinda todas las herramientas necesarias para tu formación y proyecto de vida? ¿Cuáles?
- ¿Qué recursos didácticos (imágenes, videos, cartografía) utiliza el/la docente para desarrollar sus clases? ¿Cuál de ellos te resulta más interesante?



UNLPam

Universidad Nacional de La Pampa

Se imprimen 1000 ejemplares en la Imprenta de la Universidad Nacional de La Pampa, dependiente de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria.
Auxiliares de imprenta: Danilo Hernández y Diego Mospruker

Santa Rosa, La Pampa, julio de 2018

